

MANEJO DE LA DISRUPCIÓN ESCOLAR GENERADORA DE CONFLICTO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE
CHOCONTÁ E INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL RURAL RÍO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ

Autores:

HUGO YESID GUERRERO MACHUCA

WILLIAM NORBERTO GUTIÉRREZ ACOSTA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA

2018

**MANEJO DE LA DISRUPCIÓN ESCOLAR GENERADORA DE CONFLICTO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE
CHOCONTÁ E INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL RURAL RÍO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ**

Autores:

HUGO YESID GUERRERO MACHUCA

Licenciado en Artes Plásticas

Especialista en Administración de Informática Educativa

WILLIAM NORBERTO GUTIÉRREZ ACOSTA

Licenciado en Matemáticas y Física

Asesor

TYRONE ELIÉCER VARGAS MORENO

Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas – Universidad de La Sabana

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA

2018

ACTA DE SUSTENTACIÓN



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 28 de julio de 2018, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: “*Manejo de la disrupción escolar generadora de conflicto en la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá e Institución Educativa Municipal Rural Rio Frio de Zipaquira*” bajo la dirección del docente Investigador Tyrone Vargas Moreno

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por los estudiantes: *Hugo Yesid Guerrero* y *William Gutiérrez*; los jurados les otorgaron la calificación de:

Aprobado (3.8)


Dr. SERVIO ALBERTO CAICEDO

Jurado


Mg. MARY SIMPSON VARGAS

Jurado


Dr. JAVIER BERMÚDEZ APONTE

Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 Análisis de contexto	13
1.2 Características socioeconómicas de la población.....	15
1.3 Antecedentes	16
1.4 Justificación del problema.....	17
1.5 Pregunta problema.....	17
1.6 Objetivos	18
1.6.1 Objetivo general.	18
1.6.2 Objetivos específicos.....	18
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 Antecedentes de investigación	19
2.2 Marco conceptual.	23
2.2.1 El Conflicto: Aproximación a una definición para esta investigación.	23
2.2.1.1 Enfoques sobre el conflicto	28
2.2.1.2 Interaccionista	28
2.2.1.3 Psicosocial.....	29
2.2.2 Problemas de Comunicación	29
2.2.3 Clases de Conflicto.....	29
2.2.3.1 Conflicto Laboral	29
2.2.3.2 Conflicto Político	30
2.2.3.3 Conflicto Social.....	31
2.2.3.4 Conflicto Escolar.....	32
2.2.4 Resolución alternativa de Conflictos.....	34
2.2.4.1 Negociación.....	35
2.2.4.2 Mediación.....	36
2.2.4.3 Conciliación.....	37
2.2.4.4 Arbitraje.....	38
2.2.5 Convivencia: aproximación a la definición para esta investigación.....	39
2.2.6 COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS	40

2.2.6.1 Naturaleza de los comportamientos disruptivos.....	40
2.2.6.2 Actos disruptivos en el aula.....	41
2.2.6.3 Autoridad docente y los actos disruptivos.....	42
3. METODOLOGÍA	45
3.1. Tipo de investigación	45
3.2. Diseño de la investigación.....	46
3.3. Población involucrada	49
3.4. Instrumentos y recolección de información	50
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	52
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	66
5.1 Conclusiones por categorías:.....	66
5.2 Conclusiones por asociación de categorías:	66
5.3 Recomendaciones	72
6. REFERENCIAS	75
7. ANEXOS.....	80

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Distribución de población estudiantil IEDASCH
- Tabla 2. Distribución de funcionarios IEDASCH
- Tabla 3. Distribución de la población estudiantil IEMRRF
- Tabla 4. Distribución de funcionarios IEMRRF
- Tabla 5. Población participante en las dos instituciones
- Tabla 6. Cambiarse de puesto
- Tabla 7. Decir apodos a los compañeros
- Tabla 8. Pronunciar groserías
- Tabla 9. Poner los pies en el puesto del compañero
- Tabla 10. Escribir en la superficie del pupitre
- Tabla 11. Mascar chicle
- Tabla 12. Consumir alimentos durante la clase
- Tabla 13. Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase
- Tabla 14. Mirar por la ventana
- Tabla 15. Hablar o jugar por celular durante la clase
- Tabla 16. Realizar tareas que corresponden a otra clase
- Tabla 17. Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas
- Tabla 18. Arrastrar el puesto
- Tabla 19. Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido
- Tabla 20. Llegar tarde al aula de clase
- Tabla 21. Sentarse en forma inadecuada
- Tabla 22. Reírse en forma escandalosa

RESUMEN

El proyecto de investigación se realizó en la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá (IEDASCH) y en la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío (IEMRRF) de Zipaquirá. Ambas son de carácter público y con jornada única. Su población estudiantil presenta características similares en cuanto a origen rural, estratificación y actividad económica agropecuaria de sus familias, con empleos informales o temporales en empresas productoras de flores.

En el nivel de básica secundaria (6° a 9°) se presentan frecuentemente conductas que afectan negativamente los procesos académicos y de convivencia, y alteran las relaciones interpersonales y el respeto por los acuerdos establecidos en las instituciones educativas.

El objeto de la investigación es la identificación de las conductas disruptivas que se presentan con mayor frecuencia y plantear recomendaciones estratégicas para su manejo adecuado. Para llegar a ello se realizó una investigación de tipo aplicado, con enfoque cualitativo y diseño etnográfico, con alcance explicativo, siendo la encuesta, el grupo focal y la observación los instrumentos empleados en la recolección de información.

Se pudo establecer que los estudiantes son conscientes de sus conductas, realizándolas por aburrimiento o distracción. Los docentes las consideran como actitudes de irrespeto que requieren de amonestación verbal y escrita. Se proponen recomendaciones para el uso de negociación y mediación en la resolución de conflictos, ajustando el manual de convivencia en los protocolos de atención para las situaciones Tipo I, según la Ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia escolar) a las que corresponden las conductas disruptivas que trata la investigación.

Palabras Clave: Conflicto, Conductas Disruptivas, Negociación, Mediación, Convivencia.

ABSTRACT

The research project was carried out in the Departmental Educational Institution Santiago de Chocontá Agroindustrial (IEDASCH) and in the Municipal Educational Institution Rio Frio (IEMRRF) of Zipaquirá. Both are mixed and have a single day. Its student population presents similar characteristics in terms of rural origin, stratification and agricultural economic activity of their families, with informal or temporary jobs in flower producing companies.

At the secondary basic level (6th to 9th grade), behaviors that negatively affect academic and coexistence processes are frequently present, and alter interpersonal relationships and respect for agreements established in educational institutions.

The purpose of the research is to identify the disruptive behaviors that occur most frequently and to propose strategic recommendations for their proper management. To achieve this, an applied type of research was carried out, with a qualitative approach and ethnographic design, with an explanatory scope, with the survey, the focus group and observation being the instruments used in the collection of information.

It was established that students are aware of their behavior, doing it out of boredom or distraction. Teachers consider them as disrespectful attitudes that require verbal and written reprimand. Recommendations are proposed for the use of negotiation and mediation in the resolution of conflicts, adjusting the manual of coexistence in the protocols of attention for the situations Type I, according to the Law 1620 of 2013 (Law of school coexistence) to which the behaviors correspond disruptive that research deals with.

Keywords: Conflict, Disruptive Behaviors, Negotiation, Mediation, Coexistence.

INTRODUCCIÓN

El estudio de esta investigación se centra en los comportamientos disruptivos que se presentan en las instituciones IEDASCH en Chocontá, sede central (urbana) y la IEDRRF en Zipaquirá, de carácter mixto, con población estudiantil rural y urbana, entre estudiantes - estudiantes y estudiantes - docentes, que alteran y afectan el ámbito escolar, perturbando el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades que demandan trabajo en equipo, las dinámicas institucionales, el orden y la disciplina..

Concurren, entonces, una serie de conductas que trastornan de manera directa e indirecta diferentes procesos de trabajo, de aprendizaje, de atención, de observancia y cumplimiento de las normas básicas para una convivencia saludable y sostenible en el contexto escolar. Además, se afectan las relaciones interpersonales, incidiendo en el irrespeto a los derechos fundamentales en lo que a educación, acuerdos y compromisos se refiere.

Al hablar de conductas disruptivas, objeto de esta investigación, se hace referencia a todas aquellas acciones inapropiadas o inadecuadas por parte del estudiante, que tienen un carácter agresivo, negativo, desafiante, perturbador u hostil, con tendencia a generar desajustes en el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, causar una ruptura en la dinámica convivencial o alterar la atención durante el desarrollo de la clase (Ochoa & Cabreara, 2010). Los comportamientos disruptivos manifiestan problemas de autocontrol o autorregulación de la conducta del individuo, derivados de distintos factores externos de tipo emocional, relacional, social, psicológico, familiar y escolar, como la falta de adaptación a la institución, las condiciones del plantel, el tiempo que permanecen sin profesor, el espacio para el descanso, la perspectiva sobre los acuerdos y normas de convivencia, la relación con los docentes y compañeros, la concepción y manejo de la autoridad, entre otras causas que pueden derivar finalmente en conductas disruptivas (Reed & Kirpatrick, 1998).

Para este estudio sobre conductas disruptivas, fue necesario clasificarlas en categorías y subcategorías de acuerdo con la situación problema y los actores implicados en dichas conductas, así:

1. Los comportamientos disruptivos de categoría de interferencia, se subdividen en conductas de indisciplina en el aula de clase, que son acciones que interrumpen o afectan el desarrollo de las actividades que allí se llevan a cabo, como sentarse inadecuadamente, arrastrar el

puesto, estornudar exageradamente, sonarse de forma grotesca, silbar ruidosamente o reírse de forma escandalosa; y en conductas de apatía e indiferencia, cuyas acciones evidencian falta de interés por las actividades académicas, como sucede cuando el estudiante llega tarde al aula o duerme durante la clase, muestra desinterés en la realización de actividades o se niega a participar en cualquier evento;

2. Comportamientos disruptivos de distracción, que corresponden a acciones que impiden concentrarse en las actividades académicas asignadas, como suele ocurrir cuando toma un objeto y pone toda su atención en este, desconectándose del proceso de aprendizaje y las actividades de clase: consumir alimentos, hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase, jugar o chatear en dispositivos tecnológicos, realizar tareas que corresponden a otra asignatura y mirar por la ventana;
3. Conductas disruptivas de agresividad, agrupa todas aquellas acciones ofensivas contra los compañeros, como escribir mensajes irrespetuosos, poner los pies en el puesto de sus compañeros, halarles el cabello, hacer muecas o señas, o llamarlos por un apodo; también, las acciones violentas que tienen la intención de causar daño a los compañeros de clase (uso de las redes sociales para ridiculizar, todo tipo de amenaza, agresión o violencia). Pero también incluye aquellas acciones desafiantes contra los docentes que tienen la intención de provocar o irritar al profesor, tales como salir del salón sin permiso, consumir alimentos, burlarse, desafiar al profesor o desacatar las orientaciones impartidas; y el maltrato a los docentes, que involucra la agresión física o verbal y acciones que tienen el propósito de lastimar la dignidad del docente;
4. Por último, los comportamientos disruptivos de anti-sociabilidad que comprende conductas antisociales que pueden exteriorizarse en diferentes momentos de las etapas de desarrollo. Según Kruti (2015), cuando el organismo manifiesta esto como una forma de protección sería positiva, pero cuando la agresividad se muestra con agresión o usando diferentes tipos de herramientas para destruir a los demás o a nosotros mismos, entonces es negativa. Estas conductas están determinadas por rasgos de problemas de adaptación, como el caso de lanzar objetos a los compañeros, la violencia de género, dañar las pertenencias ajenas o ingresar al colegio en estado de alicoramiento o bajo los efectos de sustancias psicoactivas. En esta misma categoría se agrupan las actitudes de vandalismo (escribir en la superficie del pupitre, causar daño a las instalaciones, equipos, materiales o bienes de otras personas).

Al enfocar el trabajo investigativo en las conductas disruptivas, se pretendió evidenciar esta realidad que se vive en las instituciones educativas objeto de estudio y de esta manera generar recomendaciones que permitan cambios comportamentales entre estudiantes y estudiantes y docentes con el fin de tener una mejor calidad educativa.

Se buscó llegar a proponer alternativas de manejo de estas situaciones, mediante la negociación y la mediación como estrategias alternativas de resolución de conflictos, como una salida pacífica que incluya compromisos necesarios para brindar una sana convivencia entre los actores involucrados y recomendar un proyecto de convivencia que permita, en mediano plazo, orientar pertinentemente la solución de estas situaciones.

De esta forma, se podrán establecer canales, mecanismos, alternativas y soluciones que respondan con efectividad y acierto a la pregunta problema de esta investigación: ¿Cómo mejorar la convivencia entre los estudiantes con comportamientos disruptivos y sus compañeros y docentes en el nivel de básica secundaria de las instituciones IEDASCH, Chocontá y la IEDRRF, Zipaquirá?

En consecuencia, el presente trabajo abarca cinco capítulos para profundizar en los elementos de la pregunta problema. El primer capítulo da cuenta del problema que se presenta en la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá (IEDASCH) - sede central y la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío (IEMRRF) de Zipaquirá. Allí se hace referencia al contexto y situación socioeconómica general de la población estudiantil y padres de familia de los planteles educativos, así como los antecedentes de los comportamientos disruptivos que se presentan con mayor preponderancia y que permiten justificar el trabajo de investigación, igualmente se encuentran los objetivos y la pregunta problema que guiarán la investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, donde de manera descriptiva se muestran los antecedentes más relevantes identificados en el orden latinoamericano y nacional de investigaciones similares acerca del manejo de comportamiento disruptivo y recomendaciones para la comunidad educativa, que permiten un referente de autoridad y dan luces sobre la intención y propósito de esta investigación. Asimismo, se aborda el marco conceptual que define los conceptos utilizados en este trabajo y tienen que ver con el conflicto y distintos campos donde tiene lugar, incluido el escolar. También se dedica espacio a precisar la comprensión de la convivencia escolar, las principales alternativas en la resolución de conflictos recalando la mediación y la negociación. Por último, se delimita la comprensión del concepto de comportamiento disruptivo para precisar la línea que orienta esta investigación.

El tercer capítulo se ocupa de la metodología, dando cuenta de las características de la investigación desarrollada, tales como el enfoque cualitativo con diseño etnográfico y fenomenológico con alcance explicativo. Así mismo se expone el proceso de investigación planteado en cuatro fases fundamentales como son: Revisión documental, caracterización de comportamientos disruptivos, desarrollo metodológico (recolección y análisis de datos) y elaboración de informe final con recomendaciones para las instituciones educativas. También se describe la población, la muestra seleccionada y los instrumentos utilizados en el proceso.

El cuarto capítulo se dedica al análisis y discusión de resultados. En éste aparte se presentan las gráficas, tablas de porcentajes e interpretación de los datos generados a partir de las encuestas y el focus group y la observación de los investigadores donde se reconoce la comparación entre la perspectiva de los estudiantes y los docentes frente a la frecuencia, causas y manejo de los 17 comportamientos disruptivos analizados.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones a que llegan los investigadores y se proponen recomendaciones para las IEs en estudio, sobre estrategias y acciones que pueden emprender para el manejo de la disrupción escolar generadora de conflicto, de tal manera que coadyuven a mejorar las relaciones interpersonales y, por tanto, la convivencia de la comunidad educativa.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Análisis de contexto

El proyecto de investigación se realizó en la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá (IEDASCH) -sede central- y la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío (IEMRRF) de Zipaquirá.

La IEDASCH es de carácter público tiene jornada mañana en la sede del grado jardín (1), en la sede de primaria urbana (1) y en las sedes rurales (19); y jornada única en la sede central para los niveles de básica secundaria y media técnica. Es una institución nueva, constituida a partir del año 2002 con la fusión de varios establecimientos de carácter estatal y consolidada en 2005 con la integración de las sedes y aprobación de la media técnica; los egresados obtienen el Diploma de Técnicos en Agroindustria (Procesamiento de cárnicos y panadería) y Sistemas.

La población estudiantil total atendida es de 1970 estudiantes distribuidos así:

Tabla 1. Distribución de la población estudiantil IEDASCH

SEDES	No. ESTUDIANTES
Rurales	636
Jardín	87
Primaria Urbana	552
Central: Secundaria	543
Central: Media Técnica	153

Elaboración propia, basada en Ballén (2016).

Para la prestación del servicio educativo, la IE cuenta con un equipo de docentes, orientadores, directivos docentes, personal administrativo y funcionarios de servicios generales, distribuidos como se describe en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de funcionarios IEDASCH

FUNCIONARIOS	CANTIDAD
Docentes Jardín	4
Docentes Primaria Rural	34
Docentes Primaria Urbana	17
Docentes Secundaria y Media Técnica	39
Docente Orientador	1
Directivo Docente Rector	1
Directivo Docente Coordinador	4
Secretarias	2
Personal de Servicios Generales	6

Elaboración propia, basada en Ballén (2016).

Por su parte, la IEMRRF, comienza su historia en 1.899 y adquiere su conformación actual en el año 2007. Está ubicada en el noroccidente del municipio de Zipaquirá, a 13 kilómetros del casco urbano, vía al municipio de La Pradera. La Institución Educativa es de calendario A, género mixto. En la jornada de la mañana funcionan los grados de preescolar y básica primaria, en todas las sedes; la básica secundaria y las 37 horas reglamentarias para la media técnica, especialidad Agropecuaria con Transferencia y Adopción de Tecnologías Limpias se desarrollan en jornada única. En el 2009 la Institución se articuló al programa SENA para ofrecer a los estudiantes de la Media el título de Técnico en Explotaciones Agropecuarias Ecológicas.

La IEMRRF está integrada por seis (7) sedes anexas: Primaria Río Frío, Alto del Águila, San Isidro, Ventalarga, Empalizado, Páramo de Guerrero Oriental y Páramo de Guerrero Occidental, con un total de 650 estudiantes, de los cuáles el 81,85% son del sector rural y el 18,15% restante del casco urbano; de estos, 346 son de secundaria y media técnica (véase tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la población estudiantil IEMRRF

SEDES	No. ESTUDIANTES
Rurales	532
Urbano	118
Preescolar	39
Primaria	265
Secundaria	270
Media Técnica	76
Total de estudiantes	650

Tomado de Ochoa (2016).

La IEMRRF cuenta con el siguiente personal para la prestación del servicio educativo (véase 4):

Tabla 4. Distribución de funcionarios IEMRRF

FUNCIONARIOS	CANTIDAD
Docentes Preescolar	1
Docentes Primaria	13
Docentes Secundaria	18
Docentes Media Técnica	1
Docente Orientador	1
Directivo Docente Rector	1
Directivo Docente Coordinador	1
Secretaria	1
Pagadora	1
Personal de Servicios Generales	2
Personal de aseo	2

Tomado de Ochoa (2016).

1.2 Características socioeconómicas de la población

La IEDASCH se encuentra en el municipio de Chocontá, Cundinamarca, a 60 km de Bogotá D.C, con una población de 25.257 habitantes (2016); cuenta con 2 establecimientos de educación pública y 1 de carácter privado.

Las comunidades educativas IEDASCH y IEMRRF, en líneas generales, están conformadas por familias rurales y urbanas con diferentes características y problemáticas típicas de la cultura campesina. En su mayoría se ubican en nivel socioeconómico de estratos 1 y 2; la mayoría de los padres y madres de familia devengan su sustento del empleo en empresas de producción de flores, en fincas de producción de papa, zanahoria y fresa, y en muchos casos también de trabajo informal. En algunos casos carecen de seguridad social y tienen que cumplir largas jornadas de trabajo, en turnos que oscilan entre las 8 y 12 horas.

Es usual encontrar estudiantes hijos de familias monoparentales con jefatura materna (madres cabeza de hogar), familias recompuestas, familias extensas y hogares de protección, en los cuales, con frecuencia, se evidencian casos de violencia intrafamiliar, maltrato psicológico o núcleos con familiares cercanos vinculados al consumo de sustancias psicoactivas (Pulido, 2016).

1.3 Antecedentes

En las instituciones IEDASCH en Chocontá, sede central (urbana) y la IEDRRF en Zipaquirá, de carácter mixto, con población estudiantil rural y urbana, existen algunos conflictos de tipo convivencial, entre estudiantes y estudiantes - docentes, que alteran el ambiente escolar y los ritmos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe, pues, un conjunto de comportamientos que afectan los procesos de desempeño, de aprendizaje, atención y cumplimiento de las normas básicas de la sana convivencia, afectando a su vez las relaciones interpersonales y el respeto por los acuerdos y compromisos. Este conjunto de conductas en un contexto específico, son los comportamientos disruptivos que según el manejo que se les dé pueden desencadenar en conflictos; una interacción disruptiva entre el maestro y estudiante a veces puede desencadenar una serie de acciones y reacciones que salta fuera de control, lo que lleva a la coacción, el caos y el daño (Allen, 2010 citado en Díaz & Martínez, 2013, p. 207).

La intención es lograr caracterizar esos comportamientos junto con sus causas y plantear lineamientos de manejo para este tipo de situaciones, a través de la negociación y la mediación como alternativas pacíficas que permitan llevar a las partes a acuerdos para una sana, pertinente y efectiva convivencia institucional.

De otra parte, el tratamiento de trastornos de conductas disruptivas a nivel psiquiátrico se orienta principalmente al Trastorno Negativista y Desafiante (TND) caracterizado por un patrón de conducta hostil y desobediencia a la autoridad de manera intensa y al Trastorno Disocial distinguido por la persistencia en violentar los derechos de los demás, las normas y las leyes. El diagnóstico del TND y el TD es clínico, y se han identificado plenamente al menos tres factores: Biológicos (patrones familiares de psicopatología asociada a TDAH y TUS), psicológicos (apego inseguro y cuidados parentales deficientes) y sociales (pobreza, falta de estructura social, violencia) Aunque existen tratamientos farmacéuticos para los dos, es recomendable la intervención psicosocial. Actualmente sólo tres tratamientos psicosociales han sido adecuadamente evaluados: a) el entrenamiento para padres, b) el entrenamiento cognitivo en habilidades para resolver problemas y c) la terapia multi sistémica (Peña 2011, p. 422).

En distintos trabajos de investigación se reconoce que otras de las causas que favorecen la aparición de conductas disruptivas se encuentran el contexto familiar y social en el que crece el menor, como medio de influencia directa en la formación de la persona. Igualmente el ambiente de aprendizaje, el trato por parte del maestro y su manera de actuar frente al alumnado, enfrentándolo o evadiéndolo Deering (2011) ejerce un efecto sustancial en la generación de dichos comportamientos. Otras causas importantes se encuentran en la desmotivación, el cansancio, el estrés, la ansiedad. (Gamo, 2010 citado por Jurado ,2016) plantea que las conductas disruptivas se activan en los sujetos debido a detonantes de tipo ambiental, biológico y emocional.

1.4 Justificación del problema

La indisciplina o mal comportamiento de los estudiantes, así como el inadecuado manejo de estas situaciones por parte de los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas, afecta la prestación del servicio educativo porque se tiene que dedicar mucho tiempo, esfuerzos y recursos a solucionarlas. Pero no solo se producen efectos negativos sobre el control de los estudiantes y el desarrollo de los planes y programas, también se llega a afectar el clima organizacional y, con él, muchas de las personas que conforman los diferentes equipos de trabajo; ellas ven afectadas sus relaciones con los compañeros de trabajo, con los estudiantes y con los otros miembros de la comunidad educativa, lo cual produce estrés, falta de motivación para trabajar, desconfianza, inseguridad, entre otros problemas.

Comportamientos como la agresividad y la anti sociabilidad en los niños y adolescentes, presentes en el ámbito escolar, requieren ser estudiados y comprendidos en contexto. Kruti (2015), plantea que algunas culturas los han entendido como expresiones culturales y religiosas. Igualmente evidencia aspectos destacados como estudios sobre agresividad física y verbal en 2002 en EEUU que “mostraron que uno de cada cinco niños se burlaba de los demás y más de uno de cada tres estudiantes de secundaria mostró ataques físicos” (p. 34); así como en Canadá y Reino Unido las conductas que terminan en violencia entre los jóvenes han venido en aumento.

Así pues, aprender a manejar los comportamientos disruptivos sin que escalen hasta el conflicto permitiría que los docentes se puedan dedicar con mayor interés al desarrollo de sus actividades académicas; que los directivos docentes puedan orientar eficazmente a los equipos de trabajo para mejorar la calidad del servicio educativo; que los funcionarios administrativos sean más eficientes en sus labores; y, finalmente, que toda la comunidad educativa centre su atención en el mejoramiento cualitativo de los programas institucionales con los que se debe llegar al mejor nivel de cumplimiento de la misión y la visión institucional.

1.5 Pregunta problema

Teniendo en cuenta lo anterior, el equipo investigador consideró necesario intervenir para que estas situaciones no sigan impactando negativamente la organización institucional y, a cambio, se puedan encontrar aprendizajes en cuanto a las formas de abordar, no solo cada problema en particular sino el conflicto en general, por lo tanto, se hizo la siguiente pregunta:

¿Cómo se puede mejorar la convivencia entre estudiantes con comportamientos disruptivos, sus compañeros y los docentes, en el nivel de básica secundaria de las instituciones IEDASCH, Chocontá y la IEMRRF, Zipaquirá?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general.

Formular estrategias para el manejo adecuado de comportamientos disruptivos por medio de la negociación y la mediación como métodos alternativos de resolución de conflictos en el contexto específico de las IEDASCH y la IEMRRF.

1.6.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar los comportamientos disruptivos de los estudiantes que afectan la convivencia escolar.
2. Analizar las estrategias que utilizan los profesores en el manejo de comportamientos disruptivos generadores de conflicto.
3. Diseñar lineamientos estratégicos, con base en mediación y negociación, para promover el manejo asertivo de los comportamientos disruptivos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigación

Los comportamientos disruptivos en la escuela constituyen uno de los fenómenos que más afecta el clima escolar en las dos instituciones objeto de este trabajo de investigación. Los investigadores han encontrado numerosos pronunciamientos de colegas docentes y de directivos docentes, que pretenden explicar el problema y dar soluciones, por lo cual se hizo una selección de experiencias que pudieran aportar a la comprensión y a la solución del problema. A continuación, se presentan las que se consideraron más relevantes:

Estudios internacionales

El *Estudio del impacto de las conductas disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clase*, (Cabrera, Patricia & Ochoa, Karina, 2010) en Cuenca -Ecuador, analiza los comportamientos que rompen con los acuerdos establecidos para el aula de clase, contribuyendo así al fracaso escolar, clima tenso y malas relaciones interpersonales con docentes y compañeros.

Los investigadores concluyen que los comportamientos disruptivos se presentan cuando el niño reacciona ante situaciones adversas en el contexto familiar, escolar y social. Se dan principalmente cuando se infringen, quebrantan u omiten las pautas establecidas para el desenvolvimiento o desempeño en cada espacio de convivencia. Se manifiestan en conductas de las siguientes características: Primera: de personalidad (caprichoso, tímido, egocéntricos, hiperactivos, extrovertidos, introvertidos, envidiosos); Segunda: Antisociales (falta de respeto al docente, discusión por llamado de atención, mentiroso); Tercera: Agresivas (agresión física o verbal, vocabulario soez, intimidación) y Cuarta: Indisciplina (interrumpir, charlar, olvidar trabajos, jugar en el aula (siempre y cuando se incumplan las normas previamente acordadas), en suma, se trata de comportamientos inadecuados que interrumpen el desarrollo armónico de la clase dificultando el alcance de las metas.

Así mismo, Cabrera & Ochoa (2010), plantean que dichos actos -disruptivos- se generan por situaciones como desequilibrio emocional, familias disfuncionales, padres separados, descuido, escasa comunicación, currículos estáticos, desorden escolar (horarios, salones inapropiados, ausencia de docentes), poca planeación de clase y aprendizajes previos adquiridos en el entorno y replicados en el contexto escolar.

Los comportamientos inadecuados se analizan desde tres modelos pedagógicos así: El Constructivismo, donde a partir de los intereses de los niños, se pueden diseñar ambientes favorables, que disminuyan las posibilidades de que surjan rompimientos en el desarrollo de procesos. El Conductismo, con el cual se puede advertir y pronosticar la omisión de las normas y a través del refuerzo, evitar dicha trasgresión. El

Cognitivism, centrado en la estructuración de valores y la evolución, para llegar al autocontrol, entendido por Goleman (1995) como la *habilidad para hacer una pausa y no actuar por el primer impulso*". Estudios sobre intervenciones conductuales cognitivas evidencian que tienen alta eficacia en el mejoramiento de las conductas disruptivas, siempre y cuando haya la vinculación de padres y maestros (Ruttledge, R. & Petrides, K., 2012).

Finalmente, el estudio propone recomendaciones para padres y profesores, encaminadas al planteamiento de actividades que ayuden al control de las mencionadas conductas. Los padres, deben tomar conciencia, escuchando y aceptando a sus hijos, establecer reglas concretas, evitar la amenaza, compartir tiempo y recreación oportuna y favorecer la participación afectiva. Los profesores deben conocer a sus estudiantes, mantener calma ante la interrupción, potenciar la ecología de la clase (ambiente pulcro), hacer partícipes a los niños en las propuestas de soluciones.

Otras investigaciones sobre comportamientos disruptivos dejan ver que los maestros dirigen más críticas y menos comentarios positivos a quienes los presentan y tales actitudes de los profesores tienden a reducir la motivación de los estudiantes para aprender y afectan su nivel de desempeño académico (Wentzel, 2002, citado en Díaz et al., 2013, p.207).

Estudios en Colombia

El artículo *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes* (López de Mesa et al., 2013), es un documento que analiza la convivencia escolar a partir de los resultados obtenidos en una investigación sobre las condiciones y factores relacionados con la convivencia escolar, realizado con una población concreta de cinco municipios de Cundinamarca en el año 2011, que presentaban factores importantes como la violencia física, la agresión verbal, el daño material, el acoso, clima escolar poco satisfactorio y el aislamiento social, como producto de estudiantes problemáticos que tienen un perfil determinado. Este artículo presenta la evaluación realizada sobre la convivencia escolar y presenta algunas soluciones donde padres de familia, profesores y estudiantes destacando la necesidad de cooperación y participan de manera activa de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Estudios realizados en el sector público

En la investigación, denominada *Implementación de una propuesta pedagógica para la resolución de conflictos con los niños y niñas de cuarto y quinto primaria*, IE Paraíso Mirador, realizada por el profesor Rolando Paredes Ordóñez (2016), se aborda el conflicto desde la mirada de una incompatibilidad de conductas que desencadenan situaciones complejas y trascendentes en la convivencia escolar, consecuencia

de modales adquiridos en espacios distintos a la escuela o por mala comunicación, ya sea en la escuela o fuera de ella. Se plantea concretamente que el conflicto debe ser visto no como un obstáculo, sino como una oportunidad de mejoramiento.

El investigador se propuso disminuir el conflicto en un escenario escolar de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Para ello, inicialmente implementó la prueba CUVE_EP, con el fin de identificar fenómenos de violencia presentes en dicho contexto y que, además, se encontraran registrados en el observador del estudiante. La prueba - encuesta, permitió identificar la agresión física y la agresión verbal como las situaciones generadoras de conflicto con mayor recurrencia en la IE.

Luego, en el marco del diseño de alternativas pedagógicas para la resolución de conflictos, adoptó el Cómic como hilo conductor de la propuesta, con el enfoque de la Sociología Relacional de Pierpaolo Donati, seleccionó una muestra intencional de 12 estudiantes de grados cuarto y quinto, a quienes se aplicaron 10 talleres de Cómic, los cuales fueron dirigidos por un profesor especializado en el área y abordados desde una perspectiva de alternativa de comunicación, con el propósito de mejorar la expresión emocional de los niños y así, bajar los niveles de ansiedad y agresividad.

Dicha estrategia, denominada “Semillero Relacional”, fue soportada en la teoría relacional de Donati (2010), que se fundamenta en el estudio de las relaciones de las personas y su incidencia en el cambio social. Las principales pretensiones fueron el reconocimiento del otro, el respeto a la diferencia y el establecimiento de acuerdos. Con lo anterior, se pretendió alcanzar mejoramiento en el autocontrol de los estudiantes y lograr una conciencia social, producto del proceso educativo permanente, progresivo y formativo que produjera cambio actitudinal y renovación personal.

En la siguiente etapa de la propuesta de intervención, se utilizó una bitácora de seguimiento semanal de avance de los estudiantes, la cual fue creada a partir de la encuesta CUVE_EP. Así mismo, se realizó la aplicación de instrumentos validados para la recolección de información, determinando frecuencias de agresiones, comparados los resultados de 2015 y 2016.

En último lugar, la evaluación de la intervención se hizo con base en la revisión de indicadores, que permitieron concluir esencialmente que las agresiones físicas se redujeron, sin embargo, no ocurrió lo mismo con las verbales; esto, se debió posiblemente, a dificultades en la realización de las actividades en el cronograma estipulado y, también, a que una de las limitaciones en la implementación de propuestas como esta es que el cambio de actitudes requiere bastante tiempo y frecuencia.

Desde otra mirada, Buitrago & Herrera (2014), desarrollaron una investigación titulada “*La inteligencia Emocional y el Tratamiento de las Conductas Disruptivas en el Aula de Clase*”, donde plantean la incidencia que tiene el comportamiento del docente en el de los estudiantes, esto, en el escenario escolar

principalmente. Estos investigadores se propusieron indagar sobre cuál es la influencia de la Inteligencia Emocional del maestro, en el encuentro académico con los niños de 4° y 5° grados y sus manifestaciones de Conductas Disruptivas en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá; para ello, focalizaron a 3 docentes y 107 estudiantes.

El estudio se fundamentó en dos conceptos esencialmente: Primero: La *Inteligencia Emocional*, entendida como un conjunto de aptitudes individuales para relacionarse con el entorno. Se trata de un proceso de formación basado en la constancia y el tiempo; busca el desarrollo del auto control, auto regulación, motivación, empatía y habilidades sociales en los estudiantes, con el fin de que puedan identificar y dominar sus emociones; en los docentes, además de lo anterior, se buscó reconocer en ellos, cómo enfrentan las Conductas Disruptivas de sus estudiantes (Goleman, 1996, citado por Buitrago & Herrera, 2014). Segundo: *Conductas Disruptivas*: Surgen como elementos de tensión, detonantes de conflictos que crean ruptura en el clima de aula y se categorizan en Verbales, Motrices, Ruidosas, Agresivas y de Distracción (Gotzens, como se citó en García, 2008 y Buitrago et al., 2014).

La manera de realizar el estudio se basó en una investigación ex postfacto, descriptiva, con elementos cualitativos y cuantitativos, utilizando entrevistas y encuestas principalmente. La prueba TMMS 24, fue el instrumento fundamental para identificar la percepción, comprensión y regulación emocional, lo cual permitió reconocer la importancia de la inteligencia emocional en el tratamiento de las Conductas Disruptivas en el aula. Las encuestas aplicadas, identifican concretamente las diferentes situaciones de perturbación de la clase con categorías de: siempre, muchas veces, pocas veces y nunca. Asimismo, se identifican las diferentes estrategias para abordarlas, encontrándose principalmente el regaño y llamados de atención como las más frecuentes y a la vez, reconocida por los estudiantes como las más utilizadas por sus docentes.

Los autores, concluyen que en los docentes existen puntuaciones altas tanto en percepción como en regulación emocional; pero en los estudiantes, aunque la percepción emocional es alta, las puntuaciones en regulación emocional son bajas. También, sostienen que las expresiones o situaciones de ruptura son afines a la edad de los niños: “se visualizan como un proceso normal y cotidiano en las aulas de clase” Buitrago & Herrera (2014); sin embargo, no siempre son percibidas de la misma manera por estudiantes y docentes, luego entonces, la reacción a las situaciones depende del grado de afectación y sensibilidad de uno u otro y, finalmente, se hace evidente que la inteligencia emocional es fundamental en la convivencia escolar y el clima de aula.

Así, ante el problema de las interrupciones frecuentes de clase podría operar un elemento fundamental: el docente y su papel crucial en las condiciones de disciplina del aula: La manera de actuar del profesor y el estilo en el trato con los alumnos ejerce un efecto sobre estos; a la vez, las actitudes y respuestas de los

niños ante las condiciones de la clase influyen en el profesor y alrededor de ellos mismos (Gotzens, citada por Zamudio, 2010 y por Buitrago et al, 2014). Ahora bien, la desmotivación, como el bajo rendimiento, el cansancio y la fatiga física y emocional, el estrés y la ansiedad, pueden derivar, replicar o llevar a la inobediencia, trasgresión o inobservancia de las normas convivenciales. Esto favorecería entre los escolares el descontento, el aburrimiento y la desmotivación, los que sumados se traducirían en rechazo a la realidad escolar y sus normas (Hernández, 2016).

Estudios realizados en el sector privado

Buitrago y Silva (2015), desarrollaron un trabajo investigativo denominado *Estrategias utilizadas por los docentes para el manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de los estudiantes varones de 6to. a 8vo del Gimnasio Vermont* en la localidad de Suba, en Bogotá perteneciente al sector privado y encontraron que el manejo autoritario que los docentes hacen de dichos comportamientos no aporta a la solución de las situaciones y por el contrario los agrava. Por tanto, concluyen que se hace evidente la necesidad de propiciar cambios en el manejo que dan los docentes a las situaciones de indisciplina, promoviendo una mejor gestión de la convivencia escolar y así favorecer el alcance de las metas institucionales.

2.2 Marco conceptual.

Para poder encontrar la causa raíz o posibles causas que involucren al estudiante en una continua y reiterada acción de inobediencia, es decir, actos progresivos, motivados o inmotivados, de insubordinación, irreverencia, rebeldía, contravención, indisciplina a ciertas normas del corpus de convivencia, habrá que comprender algunos conceptos que son fundamentales para el propósito del estudio y, luego, identificar algunas posibles causas que puedan conducir al análisis de las dificultades en las relaciones de los estudiantes con comportamientos disruptivos con sus compañeros y docentes.

2.2.1 El Conflicto: Aproximación a una definición para esta investigación.

Según Pruitt y Rubin (1986. p, 89), el conflicto es considerado como "una divergencia de intereses percibido, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden lograrse simultáneamente." En este sentido, el conflicto depende de la forma como las partes o personas que intervienen asumen la situación, lo cual está directamente relacionado con sus experiencias de vida. Los actores del conflicto que se ven involucrados, pueden ver sus aspiraciones en dos sentidos: el primero cuando identifican de manera

práctica lo que pueden conseguir con la resolución del conflicto y la segunda frente a lo que consideran se merecen recibir. Estas percepciones y la salida del conflicto, igualmente se ve afectada por la confianza que se reconoce en la otra parte, la desconfianza en el otro provoca la percepción de que sus aspiraciones son incompatibles con las nuestras, la confianza alienta la percepción de que sus aspiraciones son flexibles o razonables.

Pruitt y Rubin (1986) describen cinco estrategias para enfrentar el conflicto: *Contención*, con acciones de amenaza, castigos o sanciones, generalmente tienden a favorecer la escalada del conflicto, donde igualmente es más probable cuando se evidencia desequilibrio de poder. *Resolución de problemas*, donde las partes buscan alternativas para encontrar acuerdos. *Ceder*, buscando disminuir o salir del conflicto mediante la reducción de sus aspiraciones. *Retirarse* del conflicto permitiendo que la otra parte asuma la situación y por *la inactividad* permaneciendo en el conflicto pero esperando que la otra parte se manifieste o plantel algún movimiento.

Así pues, dependiendo de la estrategia abordada, es factible que se dé el proceso de escalonamiento definido por Pruitt y Rubin (1986) como un círculo vicioso de acción - reacción, donde cualquier situación se comienza a ver como más amenazas y más agresiones. Las partes se polarizan puesto que las actitudes de unos frentes a otros se tornan cada vez más de forma negativa, ratificando la confrontación.

La siguiente etapa del conflicto es el estancamiento, siendo un momento complejo con tendencia al empeoramiento ya que ninguna de las partes se muestra con intención ni de agudizar el conflicto pero tampoco de favorecer la formulación de algún acuerdo. El estancamiento puede terminarse ya sea por ceder, por retirarse o por resolver el problema. La activación de la resolución de problemas es una situación ideal aun cuando no necesariamente fácil. Pruitt y Rubin (1986) plantean que la primera forma para resolver la situación es que las partes cooperan mutuamente en la identificación de las causas raíz de la situación, estableciendo claramente sus intereses y aspiraciones buscando soluciones integradores que garanticen que ambas partes queden satisfechas.

Así mismo, para la solución de problemas es factible darse la intervención de terceros, los cuales pueden ser invitados a participar o intervenir de forma espontánea. De cualquier modo, los terceros pueden intervenir de tres maneras, ya sea facilitado la comunicación entre las partes, ayudando a identificar los problemas e intereses y finalmente pueden plantar soluciones alternativas con alcances superiores que permitan un mejor acuerdo (Pruitt y Rubin, 1986).

Por otra parte, Stephen Robbins (2010), señala que el conflicto es un proceso que comienza cuando una parte percibe que otra ha afectado algo que le interesa a la primera, o que va a afectarlo. Manifiesta también que el conflicto se ha visto desde tres corrientes o enfoques: desde el punto de vista tradicional plantea que el conflicto es dañino y debe evitarse, desde el punto de vista de las relaciones humanas, el conflicto es un resultado natural e inevitable en cualquier grupo y desde el punto de vista interaccionista el conflicto no es sólo una fuerza positiva en un grupo, sino que es absolutamente necesario para que un grupo se desempeñe eficazmente (Robbins, 2009, p. 485).

De acuerdo con lo anterior, las personas o grupos tienen formas particulares de ver y apreciar el mundo que los rodea, de igual manera son únicas sus percepciones, lo cual puede generar el comienzo de una diferencia y desencadenar en un conflicto, tal como lo señala el autor. Sin embargo, el conflicto no se reduce al estado de un momento, por el contrario, al ser considerado un proceso, el producto es el resultado de la combinación de tres elementos fundamentales en el encuentro dentro, fuera y entre las partes así: *Las actitudes* que hacen referencia al cómo sienten (dentro), *los comportamientos* en cuanto a las manifestaciones de conducta (fuera) y *la contradicción* como elemento subjetivo o formas de evidenciar las diferencias (entre) (Galtung, 2009, p. 69). El autor plantea que, de cara al conflicto, debe darse una contemplación general e indistintamente tener en cuenta los tres aspectos para evitar una mirada parcial y por tanto generar confusión o desatino en la forma de tratarlo y/o transformarlo.

Robbins (2009), manifiesta que el proceso del conflicto tiene cinco etapas: oposición potencial o incompatibilidad, cognición y personalización, intenciones, comportamiento y resultados. En la figura anexa se presenta el esquema de este proceso.



Fuente: Robbins, Stephen p. y Judge, Timothy A. (2009).

Las características de las etapas del proceso del conflicto permiten visualizar de una manera más clara la naturaleza, causas y consecuencias, permitiendo ser asertivos frente a la solución de las diferencias.

Robbins (2009), define la negociación como un proceso en el que dos o más partes intercambian bienes o servicios y tratan de ponerse de acuerdo en la tasa de cambio para cada quien. Es por ello que la negociación toma un papel importante como un mecanismo de solución de conflictos donde las dos partes llegan a un común acuerdo. Ese acuerdo dentro de la negociación tiene dos enfoques generales llamados distributivos (Negociación que busca dividir una cantidad fija de recursos; situación de ganar/perder. o integradores (Negociación que busca uno o más arreglos que generen una solución ganar/ganar).

Robbins, también propone que para que una negociación se lleve a cabo, se deben tener en cuenta cinco etapas, preparación y planeación, definición de reglas generales, aclaración y justificación, toma de acuerdos y solución de problemas, cierre e implementación. (Robbins, 2009, p. 499).

Marinés Suares (1996), define el conflicto como una situación que directamente atañe a la comunicación entre personas y organizaciones o entre grupos y organizaciones, es decir, al carácter relacional del conflicto. Así mismo, el conflicto se da en forma recíproca entre las partes. Desde este punto de vista, la autora lo considera como un proceso interaccional que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado. Igualmente afirma que el conflicto no es malo o bueno, sino la forma como se encara y el proceso que viene a partir de él, que lleva agudizarlo o a manejarlo para buscar solucionarlo (Suares, 1996, p. 41).

Dentro de este proceso de gestión del conflicto surge un mecanismo llamado mediación, en el cual se plantea que la comunicación debe ser el eje fundamental. La autora propone técnicas de aplicación, considerando el modelo circular narrativo como el método más práctico porque permite llevar a las personas en conflicto a una reflexión entre las partes, dejando claro las causas y que el hecho que se llegue a un acuerdo no debe verse como la meta fundamental de éste.

Por su parte, Paco Cascón Soriano, considera el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos (Cascón, 2010, p. 4).

Según Boardman & Horowitz, (como se citó en Suárez, 1996), se debe entender el conflicto, como un proceso de invención, vinculante, co-construido e inter-accional, el efecto de la lucha, la confrontación, el enfrentamiento, la querrela, la confluencia entre dos partes que presentan incompatibilidad en algún sector (conductas, cogniciones, creencias, acciones, decisiones, intereses, afectos, etc.), ya sea entre individuos o grupos que pueden o no conducir a una expresión agresiva de su incompatibilidad social, donde prima la

interacción antagónica que entre las partes se crea, y en el que puede generarse bifurcaciones y nuevas estructuras. La teoría de los conflictos sostiene que estos no son ni buenos ni malos en sí, sino que son sus efectos o consecuencias los que determinan que un conflicto sea bueno o sea malo. Según Rubin, Pruitt y Hee Kim (1994), el conflicto se da por divergencias percibidas de intereses y creencias de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente. El conflicto es un semillero que nutre el cambio social.

Igualmente, cabe puntualizar que el conflicto es inherente al ser humano y ha estado siempre presente en la historia, ha sido inevitable y forma parte de los procesos dinamizadores de la construcción social, personal y de aprendizaje que se da en todos los escenarios (Galtung, 2009, p 61). No es posible su supresión o evitarlo; pero, en cambio, sí es posible su manejo y su control, enseñar a ser asertivos, tolerantes y gestores de armonía, de convivencia y paz, en medio de las diferencias, los intereses personales y la preocupación por defender el reconocimiento de ideas. Es aprender a humanizar el conflicto y hacer nuevos inventarios para los mecanismos de resolución de conflictos como un quehacer social y personal continuo, en una atmósfera de innovación y credibilidad en los procesos con sentido resiliente frente a los obstáculos que se presenten.

Desde otro ángulo, (Lewin, 1972 como se citó en Redorta, 2004) sostiene que en general sobreviene una situación de conflicto cuando existe por un lado una tendencia a arriesgarse en una actividad y de otro una fuerza opuesta a esta actividad, precisando que deja un vacío al no determinar si dichas fuerzas son internas o externas. Así mismo, destaca la conclusión a la que llegó Eduardo Infante, de la Universidad de Sevilla, quien efectuó un estudio sobre la definición de conflicto en el período 1933-1996; hallando 78 definiciones... destaca que el conflicto es concebido mayoritariamente por los autores como un proceso - producto subjetivo - cognitivo que implica percepciones de metas incompatibles por parte de, al menos, dos individuos y que en conclusión se trata de un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder. Redorta (2004).

Finalmente debe entenderse y asumirse que el conflicto es multicausal y global, reconocer que presenta, un carácter imprevisible, pues resulta muy difícil poder prever el momento en el que aparecerá un nuevo conflicto, la gravedad del mismo, los cambios cualitativos y los efectos traumáticos que originará el conflicto a las personas implicadas, etc. Vásquez (2001). Desde luego, esto se debe al carácter de particularidad e incertidumbre en las variables comportamentales de las personas, ya que por ser únicas igualmente los son sus formas de sentir y actuar.

Para el caso de esta investigación se habla de conflicto cuando hay una confrontación entre varias personas o grupos, provocada por acciones disruptivas que se presentan frecuentemente y que no son

manejadas adecuadamente, generando consecuencias negativas para las relaciones de la comunidad educativa.

Los conflictos pueden ser de muchos tipos, y la disrupción es uno de ellos (Agustí, 2006). Dado que las conductas disruptivas y el conflicto hacen parte de la cotidianidad del ámbito escolar y son inherentes a sus dinámicas, hacen que la relación entre los actores educativos esté afectada por la percepción particular que las partes tengan de ellas lo cual, sin duda, genera perspectivas diferentes y hasta opuestas, que buscan en su momento crear una situación de dominación, ya sea a favor del docente o del directivo docente, frente a la posición del estudiante. Dependiendo del manejo que se le dé sus consecuencias pueden ser positivas o negativas. Luego entonces, la oposición de estas fuerzas presentes en el ámbito escolar y vistas desde una perspectiva constructivista, apuntan prioritariamente a asumir dicha conflictividad como una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje y el crecimiento personal de unos y otros.

2.2.1.1 Enfoques sobre el conflicto

Los sociólogos reconocen que la sociedad está conformada por individuos y por lo tanto para entenderla hay que entender a quienes la componen. Por tal motivo el estudio principal radica en las conductas diarias de las personas, sus decisiones, afectos y los efectos en sus relaciones.

Así mismo y teniendo en cuenta que el conflicto es inevitable en las relaciones humanas, lo cual implica que dependiendo del manejo que se le dé, el producto puede ser constructivo o destructivo. (Cabrera (2013), es decir generador de cambios positivos o de violencia Galtung (2009) es fundamental considerar los enfoques principales sobre los que se ha tratado como el tradicional, el interaccionista, el psicosocial y problemas de comunicación.

2.2.1.2 Interaccionista

El ser humano en su proceso de desarrollo en todas sus dimensiones requiere necesariamente de la interacción con el entorno, donde no solamente existen cosas y objetos, sino ante todo otras personas con quienes de diferentes maneras establece procesos comunicativos. Tales relaciones están supeditadas al significado que la persona encuentre. El hombre como ser social por naturaleza crece y se realiza en el contacto con los demás, de tal manera que a medida que va formándose va ampliando su experiencia, la cual, no es un producto individual, sino el resultado de la interacción entre los hombres (Cisneros, 1999).

Por lo anterior, y debido a la particularidad de cada individuo y sus significantes, es posible que frecuentemente surjan diferencias que alteran las relaciones armónicas, dando lugar al conflicto, el cual no solamente puede llegar a ser una fuerza positiva, sino que es absolutamente necesario para el desempeño eficaz de un grupo de personas (Anchante, 2006).

Así pues, el conflicto desde esta perspectiva se contempla como una oportunidad para diseñar nuevas opciones de mundos posibles, es decir, utilizarlos de manera positiva.

2.2.1.3 Psicosocial

La escuela Psico social plantea que la respuesta al conflicto que se da mediante una conducta agresiva o violenta es producto del aprendizaje. Sostiene también que detrás de dichos comportamientos se presentan dificultades de frustración o complejos existenciales que provocan dichas reacciones. Así mismo, destaca la influencia de la percepción e interpretación subjetiva de la información y de los estímulos como negativos (Ruiz, 2006, p. 3). De ésta manera, es factible entender que una acción de aprendizaje puede ser también desaprendida y resignificada por una experiencia nueva.

2.2.2 Problemas de Comunicación

Algunos de los actores escolares sostienen que muchos de los conflictos se presentan porque no existe comunicación: no se informa adecuadamente a la comunidad educativa sobre los procesos institucionales o administrativos; se tiene poco contacto con las directivas, los estudiantes sólo hablan con ellas cuando van a ser sancionados; y muchos docentes “no escuchan a los estudiantes”, no atienden sus razones o “no saben decir las cosas” (Valderrama, 2001, p. 82), lo cual conlleva a la necesidad de consolidar procesos efectivos para el desarrollo de habilidades en comunicación asertiva que permitan un adecuado manejo de la conflictividad que se presenta en el contexto escolar.

2.2.3 Clases de Conflicto

2.2.3.1 Conflicto Laboral

Las organizaciones de todo tipo están integradas principalmente por personas con interés distintos, relacionadas principalmente por situaciones de trabajo. Es así como a raíz de las interacciones entre los actores laborales, se presentan necesariamente encuentros que no siempre se dan en los mejores términos.

A lo anterior Quiceno & Vinaccia (2008) presentan una revisión sobre el constructo “incivismo” en el lugar de trabajo. Se concreta en el entendido de *falta de respeto* en el sitio de trabajo, lo cual, impacta directamente en la gestión de procesos y determinadamente en el clima organizacional. Esto, se constituye en un factor generador de estrés y desde luego el inicio de situaciones problemáticas que desencadenan en conflictos interpersonales como el *mobbing* (acoso psicológico) según jerarquías de subordinación. (Quiceno et al., 2008, p. 39).

Así mismo, cuando las condiciones de trabajo no generan satisfacción y bienestar, es posible que se desencadena en protestar y reclamaciones profundas y prolongadas que desencadenan un conflicto laboral. Este proceso se da entre empleadores y empleados., este conflicto según la identidad y número de participantes va escalonando por los siguientes niveles: individual, grupal, colectivo y gremial.

2.2.3.2 Conflicto Político

Lo político entendido como forma de pensar es un elemento fundamental en la integración de todas las sociedades y en la modernidad se constituye en factor susceptible y generador de conflicto; este, se constituye en factor integrador y desintegrador al mismo tiempo y se plantea dentro de sus características particulares según el grado de *intensidad* de asociación o disociación de las personas. (Schmitt, 1991, p. 68).

En la construcción de un orden social es necesario el reconocimiento de un “nosotros” como principio, para lo cual necesariamente debe reconocer a un “otros”, luego entonces en la medida que el reconocimiento del otro se dé como un expresión de la diversidad de la humanidad, es posible que las marcadas diferencias sean vistas como posibilidad de crecimiento, no obstante éste tipo de conflicto se da cuando como lo expresa Serrano (1991) para los sofistas el conflicto acudiendo a la teoría platónica, se presenta como un fenómeno originado en la "irracionalidad" o "patología" de las conductas individuales., es decir que si cada quien hace armónicamente lo que le corresponde, no se daría lugar para la generación del conflicto.

Para mantener un orden social es necesario dejar de lado o reprimir otras formas de organización, las cuales no desaparecen, sino que se mantienen como un germen que en cualquier momento puede aflorar y poner en crisis el orden establecido, en esa dinámica es se mueve el conflicto político. “La diferencia entre los Sofistas y Platón puede condensarse de la siguiente manera: para los primeros, al ser el orden social un artificio humano contingente, la relación entre conflicto y práctica política es necesaria e insuperable. En contraste, Platón, al presuponer la idea de un orden social que se adecua a la necesidad interna de las cosas, sostiene que la relación entre política y conflicto es contingente” (Serrano, 1991, p. 43).

Desde la perspectiva de Hobbes, el conflicto se considera un fenómeno "patológico", "irracional" o "anémico"; pero, a diferencia de la propuesta de Platón, ya no se asigna a la práctica política la tarea de construir el orden, ya que se considera que éste surge de la "espontaneidad" de la dinámica de "lo social" (Serrano, 1991, p. 58). Dicho en otras palabras, debido a que las personas se mueven gracias a sus sensaciones y deseos particulares contruidos a través de la experiencia, el ser humano requiere crear y aceptar espacios que garanticen la conformación de un orden social, que favorezca su participación en ámbitos que le propicien reducción del miedo y favorezcan el crecimiento de percepción de seguridad por medio de instauración y aceptación de normas, que no necesariamente corresponder a leyes naturales, sino más bien, al lugar alcanzado en la búsqueda de satisfacción de un deseo presente en todos los seres humanos, el de poder.

2.2.3.3 Conflicto Social

Para los seguidores de esta perspectiva, la vida de las personas está supeditada al significado que hagan de su contexto a partir del valor que dé a sus interpretaciones, para lo cual, dichas actitudes se hallan contenidas en las siguientes premisas:

1. "Los seres humanos actúan hacia cosas sobre las bases de los significados que esas cosas tienen para ellos".
2. "El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno."
3. Los "significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra" (Blúmer, 1969: 2 citado en Cisneros 2009. p 116).

Por lo anterior el comportamiento y la acción social de las personas que buscan objetivos personales encuentran identidad con otros, con quienes identifican objetivos comunes basados en inconformidades por la insatisfacción de sus necesidades y por tanto darán lugar a movimientos sociales condicionados por las variables conductuales de cada persona. Estos surgen de una percepción de una exigencia insatisfecha ante el colectivo dominante, lo cual determina como meta común el alcance de acciones que garanticen la mejora y bienestar. Para ello, es fundamental el dinamismo de la comunicación que reunirá la de la masa de gente que se reúne en una esquina o en una estación de ferrocarril en forma espontánea, y la que actúa como un verdadero público, en la que "la interacción toma la forma de discusión... [y] los individuos tienden a actuar uno junto a otro, críticamente" (Park, 1967: 229 como se citó en Cisneros 2009. p 115).

Por lo tanto, cuando se presenta una ruptura del equilibrio o normalidad de la cotidianidad y ya no hay impresión de seguridad en la situación original entre los miembros de la comunidad, va creciendo un sentimiento de inquietud o insatisfacción, la cual generará, inevitablemente, una reacción colectiva. (Cisneros, 1999, p. 113) que según la polarización de las partes podría llegar o desencadenar en un conflicto armado.

Por su parte Lewis (1970) plantea el conflicto social como la posibilidad de generar cambio en el sistema o de orden interno y cambio de sistema, o sea, nuevas estructuras; en todo caso, el cambio es gradual y las tensiones surgidas favorecen la renovación de energía o revitalización de fuerza que permitan salir de la rutina. Estos movimientos van más allá de la lucha social de clases o salarios, se trata de la oportunidad de plantear nuevas formas de integración y unificación, cambios económicos y tecnológicos. El conflicto sobreviene cuando diversos grupos e individuos frustrados se esfuerzan por aumentar su parte de gratificación. Lewis (1970). De esta manera el conflicto social es visto de manera positiva, siempre y cuando favorezca la sostenibilidad de la humanidad.

2.2.3.4 Conflicto Escolar

Los niños y niñas expresan sus emociones y sentimientos de manera natural y van construyendo su forma particular de comportarse y actuar en el grupo. En el aula de clase, dichos comportamientos se encuentran condicionados por los acuerdos o normas que se establezcan; donde, en primer lugar, están regulados por lo establecido en el manual de convivencia y, en segundo lugar, por los pactos o acuerdos entre el docente y el grupo. Así pues, como plantea Cabrera (2010) los problemas que se generan en el aula, son el resultado de los comportamientos y conductas que van en contravía de las normas establecidas, los cuales, se pueden generar entre compañeros o entre estudiantes y docente, donde surgen diferentes situaciones que generan distintas emociones, tensiones y molestias.

Pruitt y Rubin (1986) exploran dos modelos del proceso de escalamiento en el desarrollo de un conflicto. El modelo en espiral de conflictos que describe la escalada como un círculo vicioso de acción y reacción. Una acción de castigo de una parte provoca la venganza y castigo por el otro lado, que, a su vez, le solicita aumento de represalias por parte de la primera de las partes. Del mismo modo, la acción defensiva de una de las partes puede ser percibido como una amenaza por el otro lado. Su respuesta defensiva a su vez está vista como una amenaza por la primera parte.

Por lo anterior, los estudiantes tratan de resolver sus conflictos entre ellos mismos y con iniciativas propias; sin embargo, generalmente la situación se complica, haciéndose compleja e insostenible, produciéndose así la escalada del conflicto. Es allí donde, indistintamente de la edad, se presentan diferentes manifestaciones de violencia escolar, que van desde la mirada fortuita e intimidadora, hasta una fuerte golpiza.

De modo que los estudiantes se enfrentan principalmente a dos líneas de conflicto: el que se genera con sus compañeros y el que se da con algún docente, dando cabida a la violencia escolar o a la disrupción.

Por tal motivo, la formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos, (Bolívar & Balaguer 2007, Guía 49 MEN, 2013).

Del otro lado, los estudiantes, más allá de esa misma comprensión, entienden que, para hacerse escuchar y valer sus diferencias, sus molestias, sus disgustos y desacuerdos, entre otras muchas situaciones extrínsecas o intrínsecas, pueden escudarse en el acuerdo convivencial, infringiendo las normas para aducir esas inconformidades, de manera disfrazada, de modo consciente o inconsciente, real o infundado, distorsionado o confuso, o como un distractor de alguna distorsión cognitiva.

Esos inconformismos bien podrían tener distintos matices y obedecer a causas justificadas o no, respecto a la manera como el docente llega al estudiante, como se comunica o incomunica con ellos; a temáticas de desarrollo de clase, a la manera como motiva o realiza su praxis pedagógica, al contenido de las actividades, al manejo de planeación de clase y como trabaja con los estudiantes, al tono de voz, a los recursos tradicionales y lineales, donde está ausente la dinámica, la lúdica, la participación, la escucha activa y el uso de TIC, a la carencia de una capacidad de reinventarse y reinventar su clase; al uso de amenazas, gritos, maltrato psicológico, gestual o verbal y otras formas de violencia y agresividad; a la incoherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; a la intolerancia, el autoritarismo y la imponencia de sus superiores; al ausentismo recurrente del profesor, que deja solos a sus alumnos; a mecanismos de presión; a los recursos e infraestructura, etc.

Todas estas situaciones escolares desencadenan acciones contraproducentes y negativas, que provocan, a su vez, otras acciones como las disrupciones que se mencionaron antes generando desmotivación, la cual, se refleja en falta de interés que demuestran los estudiantes para obtener los estímulos que el medio educativo ofrece, considerando que estos estímulos no se adecúan a sus necesidades. Así pues, aparecen sentimientos negativos provenientes de la ausencia de satisfacción de sus necesidades y se genera en los sujetos apatía y abandono de participación frente a sus estudios.

2.2.4 Resolución alternativa de Conflictos

En la gestión del conflicto existen diferentes estrategias que van desde la guerra hasta el dialogo entre las partes. En la actualidad se han diseñado algunas alternativas como mecanismos extrajudiciales que las ciencias sociales y jurídicas ofrecen a la ciudadanía y a la misma administración de justicia para descongestionar la pesada carga judicial gracias al protagonismo de los involucrados, que pueden resolver las diferencias desde una perspectiva más interactiva, creativa, constructiva y participativa. Vintimilla (2012). Algunas de la más reconocidas son: mediación, conciliación, negociación, amigable composición, arbitraje, jueces de paz, tribunales.

Según Pruitt y Rubin (1986, p, 89), plantean cinco estrategias fundamentales de resolución de conflicto:

En la primera estrategia se encuentra en un ambiente de contienda o de competencia, donde se busca resolver la situación sin tener en cuenta la otra parte, allí se utilizan acciones como amenazas, escarmientos, sanciones monetarias, es decir, se trata de imponer una postura que imagina correcta o sencillamente se trata de dominar.

La segunda, se trata de la resolución de problemas en la cual el objetivo es encontrar una salida negociada en donde las partes ubiquen los elementos convergentes y se puedan satisfacer, en algún nivel, las solicitudes de las dos partes.

En la tercera estrategia, ambas partes aportan a la solución cediendo en alguna medida en las pretensiones.

La cuarta, estrategia es la retirada, en la cual las partes deciden abandonar el conflicto. Por último, se encuentra la inactividad, es decir, permanecer en el conflicto, pero esperando las acciones de la otra parte; de alguna manera se evita y elude en encuentro de una solución.

El modelo de cambio estructural "sostiene que los conflictos y las tácticas utilizadas para llevarlo adelante, pueden producir residuos en forma de cambios en las familias y las comunidades a las que pertenecen las partes. Estos residuos estimulan un comportamiento aún más polémico, igual o en un nivel de escalado mayor, y disminuir los esfuerzos en la resolución de conflictos.

Al existir dos posiciones, al parecer, contrarias o contradictorias, enfrentadas o en choque, por acciones motivadas o inmotivadas, que disienten, que tienen diferentes percepciones sobre las acciones ocurridas, que deben ser aproximadas, se presentan la conciliación, la mediación o la negociación en una dinámica de escucha activa en busca de soluciones y alternativas viables que, a su vez, sean pacificadoras y estables en

el proceso y en la marcha institucional, así se procura un escenario de deuteroprendizaje, es decir, desarrollar la capacidad de solucionar futuros conflictos en la misma área en la que en la cual se presentó el conflicto anterior, o aun en otras áreas diferentes (Suarez, 1996, p.23)

Para el caso de esta investigación, teniendo en cuenta que en el proceso de formación de la persona la educación familiar y escolar son pilares insustituibles, enmarcado en acciones de socialización y sociabilidad entre los actores educativos, así como la presencia fundamental de la comunicación para dirigir dicho proceso y la construcción de autonomía y proyección hacia el respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, se propone recurrir a la negociación y la mediación como métodos alternativos de solución de conflictos en los que las personas involucradas tienen participación activa en las formas de resolverlo, ya sea de forma directa o a través de un intermediario que interviene de forma imparcial, y que les ayuda a superar las diferencias y a encontrar una solución pacífica. De esta manera, se irá tomando distancia del modelo autoritarista y sancionatorio, para direccionarse a un modelo de formación participativo y cooperativo, respetuoso del otro a partir del reconocimiento y aceptación de la diferencia, acorde a las dinámicas del mundo contemporáneo. “Debe sensibilizarse a la sociedad, la familia, las escuelas y los lugares donde los adolescentes crecen y educan. Debería comenzar de inmediato con proyectos e intervenciones para minimizar estos fenómenos” Kruti (2015, p. 40).

2.2.4.1 Negociación

Es una estrategia directa para encontrar soluciones y respuestas positivas a las diferencias entre las partes involucradas en la situación de conflicto. Existen dos formas básicas de negociación: la Primera denominada distributiva en la que cada parte intenta conseguir únicamente su interés y beneficio propio, dando lugar a un resultado de ganar-perder. Segunda definida como integrativa en la cual las partes conscientes de la situación y con voluntad de resolverla buscan un ganar-ganar es decir que ambas partes puedan resultar beneficiadas. En este sentido, la negociación como proceso entre dos personas o grupos, con intereses diferentes, buscan resolver la situación problemática, finalmente debe ser superior a la anterior, es decir, darse la oportunidad de “explorar la posibilidad de llegar a arreglos mutuamente beneficiosos y a la que cabría denominar el aspecto «eficiente» de la negociación, Schelling (1960, p.17, 35).

Así que, en el proceso de negociación, debe haber mente abierta y excelente disposición al diálogo, garantizando una posición de respeto por el otro, entendiendo de manera razonable lo que el otro quiere, buscando siempre atacar el problema y no a la persona.

Según Thomas y Kilman, citados en Tobón (1997) el negociador puede adoptar alguna de las siguientes actitudes como estilos para resolver el conflicto: Evasivo, Complaciente, Comprometido, Competidor o Colaborar (Integrador). El propósito ideal es que en las negociaciones se observe lo planteado en los principios básicos de negociación de Harvard: Colaborar: Ampliar la torta, atacar el problema no a la persona, acuerdo ganar-ganar, el acuerdo debe ser de calidad: beneficiar a los dos, satisfacer a ambos, ser justo y equitativo y debe fortalecer las relaciones.

Se trata de una negociación fundamentada en intereses, donde las partes trabajan en un mismo sentido para satisfacer sus propósitos y necesidades, buscan en forma conjunta, alternativas de solución que atiendan las necesidades de las partes, requiere también, que las partes confíen uno en el otro, a fin, de que puedan discutir con transparencia cada uno de los intereses y necesidades. (Robbins, 2009).

En esencia, el principio fundamental de la negociación exitosa es la de crear valor, es decir, establecer un acuerdo en el cual se evidencie la generosidad de las partes y, tanto los intereses de las personas como sus relaciones afectivas terminen creciendo y consolidándose.

En conclusión, la negociación es un proceso donde debe haber mínimo dos involucrados que aún cuando tienen intereses diferentes también deben percibir con claridad lo que pueden ganar identificando con precisión qué es lo que el otro quiere. El propósito es buscar soluciones a largo plazo y el ideal es encontrar una decisión donde ambas partes resulten beneficiadas de manera satisfactoria es decir integrativo. Cuando la negociación fracasa o se da un mal acuerdo se da paso a la mediación.

2.2.4.2 Mediación

En la actualidad, el conflicto ha dejado de verse únicamente como algo negativo, ha pasado a ser abordado como una oportunidad de cambio, donde las partes pueden salir fortalecidas de las soluciones encontradas o construidas, es decir, “lo bueno o malo no es el conflicto, sino la forma como se lo encara y el proceso que deviene a partir de él” (Suarez, 1996).

Por tal motivo, otra de las formas de resolución de conflictos que surgió en los estados unidos en los años 70s fue la mediación - Suarez (1996) definiéndola como un proceso sistémico, que busca impactar el pensamiento de las partes interrelacionadas por medio del diálogo con la colaboración de un tercero, el mediador, quien busca sensibilizar a las partes frente al pro y los contras del conflicto en el que están inmersos. Igualmente, Fuquen (2003) lo explica como un proceso de negociación facilitada, el mediador,

escucha las partes y orienta el camino para que las partes puedan hallar la salida o solución satisfactoria al conflicto.

El mediador, debe ser una persona con algunas características fundamentales como: ser imparcial, idóneo, neutral y sin poder de decisión, es quien actúa para ayudar a las otras dos partes a alcanzar un acuerdo, Suares (1996).

En el proceso de mediación debe existir un elemento esencial para su legitimidad y es la voluntariedad de las partes, la cual, se da en el momento en que existe un reconocimiento mutuo, respeto por el otro y horizontalidad en el proceso.

Por consiguiente, el objetivo de la mediación es el encuentro del acuerdo entre las partes; pero, no cualquier acuerdo, sino uno que permita que las partes salgan fortalecidas, tanto en el alcance o satisfacción de sus aspiraciones como en el enriquecimiento y consolidación de las relaciones afectivas.

Suares (1996), plantea algunas ventajas de la mediación, entre las que se destacan: alivio a los juzgados, optimización del tiempo, ahorro de dinero, estímulo de la creatividad, incremento de protagonismo de las partes y por tanto de la responsabilidad y, se produce un deuteroaprendizaje o transferencia de aprendizajes. Dichas características igualmente pueden ser aplicables a las IE, con el fin de disminuir los casos que llegan a coordinación y comité de convivencia.

La mediación como «técnica de resolución de conflictos» funciona apoyada sobre dos grandes ejes: el poder y la confianza. (Redorta, 2004)

2.2.4.3 Conciliación

Se trata de un proceso o conjunto de actividades a través del cual las personas o partes involucradas en un conflicto pueden resolverlo mediante un acuerdo satisfactorio. Adicional a las partes, interviene una persona imparcial denominada conciliador, que actúa con el consentimiento de las partes o por mandato de la ley, para ayudar a los actores a llegar a un acuerdo que los beneficie (Fuquen, 2003)

Es un mecanismo de resolución de conflictos por medio del cual, dos o más personas gestionan por sí mismas la solución de sus diferencias, con la ayuda de un tercero neutral y calificado, denominado conciliador Herrera (s.f). El conciliador se concentra en buscar propuestas para resolver la dificultad, es meramente propositivo de soluciones, pero no las impone a la fuerza. Sin embargo, el acuerdo definido y aprobado por el conciliador y registrado en acta como conclusión del proceso es de obligatorio cumplimiento ya que obtiene el carácter de cosa juzgada (Osorio, 2002, p55)

2.2.4.4 Arbitraje

La Ley 446 de 1998 establece que el arbitraje es un mecanismo por medio del cual las partes involucradas en un conflicto defieren su solución a un tribunal arbitral. Sobre el particular ha anotado la jurisprudencia constitucional que: "El arbitramento se origina en un negocio jurídico privado, por virtud de la habilitación de las partes una vez se ha llegado a acuerdo entre las partes, quien le otorga la facultad de administrar justicia a los particulares en la condición de árbitros, es la misma Constitución Política." (C-431 de 1995, como se citó en Herrera, (s.f))

Es una instancia similar a la judicial, en la que un tercero interviene en la resolución del conflicto solicitando a las partes la presentación de evidencias, y testigos que permitan dilucidar la situación. Una consecuencia del arbitraje es que en todo caso habrá un ganador y un perdedor, lo cual, está sujeto a las variables de costo y suministro de información. EL árbitro debe ser una persona conocedora del tema de la situación conflictiva de tal forma que resuelva el conflicto en corto tiempo. Esta instancia se da generalmente en escenarios comerciales, laborales e internacionales. (Reynolds, 2010).

El arbitraje es un proceso similar a la sentencia de juez, en este caso el tribunal de arbitramento genera una decisión que las partes o actores deben aceptar (Fuquen, 2003) .

Amigables Compondores. Es un mecanismo de resolución de conflictos definido en la Ley 446 de 1998, art 132, por el cual se establece que dos o más particulares involucrados en una situación que necesita resolverse delegan en un tercero, denominado amigable compondor quien "dirime el conflicto" (Osorio, 2002, p. 57), la facultad de precisar, con fuerza vinculante, el estado, las partes y la forma de cumplimiento de un negocio jurídico particular (Osorio, 2002).

En este mecanismo las partes dejan la toma de decisión al tercero imparcial, donde luego de finiquitadas las obligaciones correspondientes no deben producirse intereses nuevos o de otra característica relacionada con el conflicto.

Sin embargo, es preciso aclarar que por medio de esta figura los interesados o partes vinculantes no están forzados a cumplir con la decisión determinada ya que según pronunciamiento del consejo de estado "la ley no regula el trámite de la amigable composición, y por tanto, deja en libertad a las partes para acatar lo que estimen conveniente. La decisión no tiene carácter judicial ya que los amigables compondores solo obligan contractualmente a las partes porque actúan por mandato de éstas, pero no con la fuerza procesal de la sentencia" (Osorio, 2002, p. 53)

La decisión de los amigables componedores se cierra con un contrato de transición suscrito por las partes (Osorio, 2002)

2.2.5 Convivencia: aproximación a la definición para esta investigación.

La realización de las personas se halla en el encuentro con los demás, por lo cual, las diferentes formas en que se dan dichos encuentros son los reguladores de la coexistencia con otras personas en un espacio común de forma armónica a pesar de las diferencias sociales, culturales, políticas, económicas y otras que se presenten (Chaux, 2005)

La convivencia es uno de los principales elementos de la sociedad y a la vez, un desafío permanente, ya que constantemente se encuentra en riesgo de alterarse, debido a la infinidad de comportamientos y conductas humanas que se ponen en juego en las relaciones interpersonales y sus conflictos en los procesos de socialización abordados desde la perspectiva sociocultural constructivista (Barrios, 2016, p. 263).

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo de la pretensión de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de procedencia y situación socio económica y/o cultural (Mockus, Guía N° 49 del MEN). Así mismo, la convivencia se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que vigilen su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, Guía N° 49 del MEN). Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean prioritarios en el proceso formativo (Pérez-Juste 2007, Guía No. 49, 2013).

La convivencia no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que forma una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción y no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo (Banz, 2008)

La convivencia debe apuntar a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad participativa, pluralista e intercultural (Ley 1620 de 2013), de lo cual se infiere que debe ser enseñable para el desempeño conductual entre las personas. Por ello, hace parte de los fines de la educación

establecidos en la Ley 115 de 1994, especialmente mencionada en el numeral 2 del art.5 “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

En la guía 49 del MEN (2013) precisa que para la “formación para el ejercicio de la ciudadanía comprende un conjunto de creencias, conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para garantizar la participación, convivencia pacífica y valoración de las diferencias.

Según Banz (2008), para el ministerio de educación chileno, la convivencia, es concebida como “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional... no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.

Por lo anterior, es de considerar que el trabajo para mantener las relaciones sociales en un grado de armonía apropiado para la IE, debe ser compromiso de todos los actores educativos, así como las acciones de promoción y prevención de la violencia escolar y la disrupción como forma de alteración de la convivencia. Por lo tanto, la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica tal como lo plantea (Banz, 2008, p. 2.).

Por otro lado, la IE siendo un escenario y organización social que misionalmente se encamina a procesos de enseñanza y de aprendizaje, es un espacio ideal para el diseño e implementación de estilos y modelos de convivencia ya que “la manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente conviviendo” (Banz, 2006, p. 3). Así pues, se adentra en el tema de la convivencia escolar, la cual se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, que debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral...de forma pacífica y armónica (Guía No. 49, 2013, p. 25).

2.2.6 COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS

2.2.6.1 Naturaleza de los comportamientos disruptivos.

Las relaciones interpersonales siempre serán complejas en las diferentes edades del ser humano y más aún en los niños, quienes apenas están iniciando su proceso de maduración, de su descubrimiento como persona, donde se empiezan a conocer y, en medio de su autonomía, van interiorizando las normas del grupo por encima de las establecidas por docentes y padres de familia (Cabrera & Ochoa, 2010).

En ese sentido, veremos cómo en el ámbito escolar confluyen múltiples circunstancias repentinas y cotidianas, que requieren de atención inmediata y en muchos casos acudiendo a la improvisación, basada en la experiencia. “Y eso es natural. La sociedad está formada por personas y grupos sociales con intereses diversos; es pues lógico que existan conflictos, que se desarrollan de forma cotidiana en los más distintos escenarios” (Uprimny, 1998).

De igual manera, es fundamental validar la precisión de Fernández (1998) cuando afirma que, la disrupción y la violencia entre compañeros se constituyen en problemas de disciplina y generadores de conflictividad escolar, que hacen parte del quehacer educativo. Es decir, son parte expresa de la cotidianidad de la escuela, la cual, va más allá del aula, puesto que las relaciones interpersonales se extienden a otros escenarios como los patios de descanso, la cafetería, los templos, el teatro, el desfile, la formación, entre otros, y en donde se ponen en juego las conductas y comportamientos de los estudiantes.

2.2.6.2 Actos disruptivos en el aula

Los actos disruptivos en el aula entendidos como “la inquietud dentro del aula” (Tattum, como se citó en Fernández, 1998) pueden surgir por dos rutas principales: la primera, cuando el estudiante “no encaja con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo” y la segunda, cuando es “la dificultad del estudiante para aprender, debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza en aula”. La situación se presenta cuando la conducta del estudiante se encamina a hacer su voluntad, desacatando las orientaciones, contraviniendo las normas, abusando de su libertad, desafiando toda figura de autoridad, empujando, quitando, silbando, gritando y trayendo consigo perjudiciales consecuencias, ya que rompe el proceso de enseñanza –aprendizaje, incidiendo de manera desfavorable en la misión esencial de la escuela y provocando otros conflictos interpersonales entre estudiantes-estudiantes y profesores-estudiantes (Cabrera & Ochoa, 2010), aunque no necesariamente con violencia en todo caso.

Siguiendo la línea de Fernández (1998), las situaciones mencionadas anteriormente causan un estrés especial en el profesor lo que puede significar “grandes impedimentos en su necesidad de comunicar y enseñar a sus alumnos los contenidos y procedimientos que deben aprender” afectando la estabilidad emocional de estudiantes y profesores, generando un ambiente tenso, debido a que se propicia un adecuado espacio para no aprender. Los estudiantes adolescentes buscan mayor independencia en su vida explorando su identidad, si esto no es apoyado por los adultos o es interpretado inadecuadamente, los jóvenes pueden buscar salidas en sentidos opuestos a los aprobados por los adultos y desarrollar dichos comportamientos (Rose, 1998, citado en Rutledge & Petrides, 2012).

A este tipo de población estudiantil se le dificulta la adaptación al grupo y buscan manifestar su situación mediante conductas disruptivas; es decir, se portan mal constantemente, que según Dreikurs (como se cita en Fernández, 1988) se da por las siguientes cuatro categorías de necesidades: 1. Obtener Atención, 2. Obtener poder, 3. Deseo de Venganza y 4. Mostrar incapacidad asumida.

De acuerdo con lo anterior, el maestro debe navegar entre la obligación de atender a todos los niños y niñas a su cargo y encontrar la fórmula para motivar a quienes interrumpen las clases hacia un cambio de actitud y a la vez, mantener la motivación de quienes están allí y muestran su deseo de hacer lo que se debe hacer y aprender. Fomentar un liderazgo sólido y seguro, involucrar a los estudiantes en un ambiente armónico y estar atento al desarrollo de la clase, son estrategias que le ayudan al docente a intervenir estos comportamientos (Deering, 2011).

Por otra parte, las causas de la disrupción y la violencia entre compañeros son altamente complejas, ya que pueden darse por la ausencia de habilidades sociales o competencias ciudadanas, o por temperamento agresivo e impulsivo, o por réplica de vivencias en hogares con alto nivel de agresiones “niños coartados y expuestos a ambientes agresivos en sus casas actuarán de forma parecida en el patio del colegio” (Harris & O’ Reíd, 1981) como se cita en (Fernández, 1988) y las consecuencias son nefastas, ya que como el clima de clase se hace agobiante para algunos de sus miembros, impidiendo su proceso educativo e instructivo, generando mensajes de ataque-defensa, poderío-sumisión y, siempre representará un exceso de dominio por parte del más fuerte; de donde surgen dos protagonistas del conflicto, las víctimas con sus posibles “traumas psicológicos, riesgo físico, profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y en definitiva, un sinnúmero de insatisfacciones y riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo” Fernández. (1998) y el agresor o victimario para quien puede “ser la antesala para una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión” (Fernández, 1998)

Se trata de “la actitud de conquista, uno pretende imponer la solución al otro a toda costa con el fin de probar cuan equivocado estaba el otro bando. Este enfoque tiende entonces a transformar el conflicto en guerra, con lo cual las posiciones se polarizan y se cae fácilmente en una escalada (Uprimny, 1998).

Así pues, la disrupción en el aula es una situación que se presenta de manera frecuente y siempre estará activa en el ámbito escolar como parte sustancial de la interacción social, lo cual implica el entendimiento de su dinámica en un contexto específico para poder proponer alternativas de abordaje y manejo adecuado, propósito sobre el cual se centra el presente estudio.

2.2.6.3 Autoridad docente y los actos disruptivos.

Las relaciones que se suscitan en la escuela entre la tradicional figura de autoridad que recae en el docente y los estudiantes pueden entenderse desde dos perspectivas esencialmente: Primera: La autoridad como figura de poder, es decir, aquella facultad o condición que tiene la persona para hacer cumplir aquello que la norma ordena, en sí, exigir obediencia. Fundamentalmente se trata del poder reconocido por la sociedad y sobreentendido por el docente. La segunda visión se refiere a la forma de autoridad como ejercicio legítimo de reconocimiento que otorga el otro sobre una persona y que produce percepciones de credibilidad y confianza, en este caso la autoridad se ejerce mediante el reconocimiento de la persona y no del poder que le otorga un lugar o rol determinado de jerarquías organizacionales; es más bien un saber reconocido por la sociedad y que trasciende en lo intelectual.

Tal como lo plantea Tenti (2014), la figura del docente en los inicios de los sistemas educativos modernos se afirmaba también como una especie de institución ya que al conseguir un nombramiento iniciaba a gozar de un reconocimiento particular que le generaba de antemano algún grado de credibilidad y autoridad basado en el respaldo del estado. Sin embargo, en la actualidad dichas propiedades han desaparecido ya que las instituciones no pueden garantizarle esa característica, de tal manera que el docente de hoy debe persuadir y conquistar dicha credibilidad en el día a día, la autoridad se gana no se impone.

Así pues, en el marco de las transformaciones contemporáneas de las instituciones como la iglesia, la familia, el estado, donde se ha dado mayor protagonismo a la individualización, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no, como una propiedad inherente a su función el docente como trabajador nombrado en una institución educativa y dirigirse más bien a aprovechar su condición como mediador vigoroso entre las nuevas generaciones y la cultura, desarrollando la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos. (Tenti, 2014)

Desde otra perspectiva Fernández (1998), plantea que para mitigar los hechos conflictivos en el aula es imprescindible la acción del docente en cuanto a la estructuración de la clase, la solidez y consistencia en la proyección de autoridad, la favorabilidad de la motivación cuando se destacan los aspectos positivos más que los negativos, el llamado de atención haciendo énfasis en las normas y no tanto en los individuos y aunque no son lo único, incidir en el favorecimiento de la convivencia y del aprendizaje como elementos misionales de la institución educativa; el docente es determinante en el incremento de situaciones disruptivas cuando atiende a las mismas con estímulos agresivos como: llamar la atención en público, amenazar o castigar, derivar el problema a otra persona, etc. y, así mismo, copartícipe de su decremento cuando utiliza acciones constructivas o de apoyo (explicar la conducta que se espera y las consecuencias consiguientes, enseñar estrategias de autocontrol, elogiar al alumno por comportarse de forma adecuada, etc.) (Simón & Tapia. 2016).

Para esta investigación, el concepto de autoridad estará dirigido hacia la búsqueda de un perfil docente que fundamente su quehacer pedagógico en el ejemplo a través de una comunicación asertiva, de tal manera que pueda hacer una adecuada gestión de aula que le permita ser reconocido en la comunidad educativa por la credibilidad que proyecta gracias a la coherencia entre lo que piensa, dice y hace; “antes de que los profesores intenten intervenir el comportamiento perturbador de los estudiantes, siempre deben examinar los suyos” (Deering, 2011, p. 6). Luego entonces, la autoridad es una consecuencia derivada del conjunto de acciones que proyecta el docente y directivo docente de manera armónica en el ser, el saber y el hacer pedagógico.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

En las instituciones IEDASCH en Chocontá, sede central (urbana) y la IEDRRF en Zipaquirá, de carácter rural, se presenta una situación de conflicto interpersonal entre estudiantes y entre estudiantes y docentes que afecta la convivencia en los espacios donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para abordar el problema, el equipo investigador exploró las características de diferentes procesos investigativos con el fin de adoptar los que mejores perspectivas ofrecieran para las condiciones específicas de este caso. El equipo observó que los componentes y las formas de abordaje no se dan puros y, en consecuencia, se decidió por los que se presentan de forma predominante y que se explican a continuación.

La investigación se encuentra en el marco de la investigación aplicada con enfoque cualitativo, se va estructurando con los hallazgos que van surgiendo durante su desarrollo, no se considera de carácter estático o rígido ya que durante su progreso se presentan realidades que permiten y obligan a hacer ajustes al estudio; “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular” (Hernández ,2010, p. 7). Lo anterior implica que la metodología contempla la constante interpretación -por parte de los investigadores- de los hechos que surgen durante el proceso y la toma de decisiones para hacer ajustes que ellos consideran pertinentes, no solo basados en su experiencia sino también apoyados en la literatura científica disponible.

La recolección de datos se hizo por medio de una encuesta que permitió identificar con confianza la frecuencia de los comportamientos disruptivos más reconocidos por estudiantes y docentes. También se recurrió al focus group porque surgieron aspectos que no fue posible interpretar satisfactoriamente con la información de la encuesta y en ello aportó de manera importante el pronunciamiento de docentes y estudiantes en un ambiente de confianza para el análisis crítico de los comportamientos de los docentes frente a los actos disruptivos.

Y la observación no estructurada permitió obtener datos cualitativos que facilitaron el análisis e interpretación de la información; este instrumento ayudó a entender aspectos sutiles del comportamiento de los estudiantes que solo se pueden entender cuando actúan libremente, sin la presión de los ambientes preparados.

La información obtenida fue organizada en categorías de análisis que proporcionan la comprensión de causas y consecuencias de dichas conductas. Las categorías de análisis surgieron de la necesidad de agrupar

los comportamientos disruptivos en grupos de conductas afines, lo cual permitió “cruzar” información entre categorías para interpretarla en forma más adecuada.

El ser humano siempre se ha hecho preguntas sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el mundo que lo rodea, son innumerables los estudios que ha realizado para interpretar y comprender lo que sucede en todos los campos de la existencia humana y del universo en el que se halla inmerso. De ésta manera, las realidades que se viven en torno a la escuela y las relaciones entre sus actores, es uno de los asuntos más significativos sobre los cuales se ha venido ahondando. En este sentido el diseño fenomenológico descrito por Sandín (2003) es oportuno para el presente estudio ya que tiene el propósito de entender el significado y significado de las vivencias de docentes y dicentes en torno a las conductas disruptivas y su efecto en la generación de conflictos (fenómeno), es decir no se preocupa tanto por qué causa la disrupción sino por qué es la disrupción y, de esta manera poder encontrar formas de manejarla positivamente.

Igualmente, la etnografía, en el marco educativo, es imprescindible para el reconocimiento del contexto y la interpretación de la información con el fin de contribuir a la transformación de la realidad estudiada. Según Sandín (2003) el proceso etnográfico es circular y emergente, dado que la recolección de datos y análisis de los mismos se va dando de forma paralela, es decir que la flexibilidad está presente durante el proceso investigativo, es posible ir y venir de un elemento a otro sin que sea causa de desestructuración. En el diseño etnográfico es fundamental tener en cuenta a Wilcox (citado por Sandín , 2003), cuando plantea que “dos grandes ámbitos abarcan los estudios etnográficos realizados en el ámbito escolar: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula” (p.149), por lo tanto, la etnografía es adecuada para el estudio ya que su propósito primordial es entender el modo de vida de un grupo y las interacciones de los mismos en contexto, teniendo en cuenta necesariamente las perspectivas de los involucrados frente a la temática de estudio, en éste caso la disrupción escolar.

Finalmente, la investigación tiene un alcance descriptivo- explicativo sobre la manera como estudiantes y docentes de básica secundaria de la IEDAISCH y la IEMRRF son afectados por la disrupción escolar buscando crear una imagen real del fenómeno para su posterior abordaje con fines educativos.

3.2. Diseño de la investigación

En consecuencia con el enfoque cualitativo de la investigación, las características del diseño etnográfico - fenomenológico para la realización de la investigación y dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se plantearon cuatro fases fundamentales así: Revisión documental , caracterización de comportamientos

disruptivos, desarrollo metodológico (recolección y análisis de datos) y elaboración de informe final con recomendaciones para la IEDAISCH e IEMRRF.

La primera fase correspondiente a la revisión bibliográfica, se realizó en cuatro etapas iniciando por la búsqueda de artículos y textos relacionados con dificultades comportamentales que condujeran a problemas de convivencia escolar; así, quedó definida como línea de consulta la disrupción escolar. Precisada la temática, se procedió a estudiar los proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones IEDAISCH e IEMRRF con el fin de reconocer el contexto y la población a intervenir. Posteriormente se profundizó en la búsqueda de bibliografía específica sobre autores que fundamentan el tema de disrupción y conflictividad escolar para elaborar las bases del proyecto de investigación.

En la segunda etapa, definida la problemática y con el marco de las categorías de análisis, se precedió al diseño y aplicación de la encuesta a estudiantes y profesores. Este proceso fue sustancial en la comprensión del problema y la proyección de acciones de mejoramiento pues requirió de un amplio periodo de indagación con carácter etnográfico pues se aprovecharon todos los momentos que los investigadores tuvieron de contacto con los estudiantes y los maestros para identificar qué comportamientos -de unos y de otros- podrían ser considerados disruptivos. Así, las reuniones formales o casuales de docentes, los encuentros de los investigadores -coordinadores- con los docentes para tratar cualquier tipo de asunto sobre los estudiantes, las reuniones formales e informales con padres de familia, la observación espontánea en cualquier momento de la vida escolar y extraescolar, sirvieron para identificar conductas y formas de proceder que antes de esta investigación pasaban inadvertidas. El material recopilado tiene una gran cantidad de expresiones, definiciones, comportamientos que se obtuvieron y se registraron respetando el lenguaje utilizado por la población de estudiantes o de docentes. También se registraron las reacciones de unos y de otros durante el manejo de situaciones problemáticas, disciplinarias o académicas. Se tomó nota de las expresiones y actitudes que tenían las personas durante los procesos de manejo de alguna situación.

Durante esta etapa, los investigadores pudieron conocer expresiones de los estudiantes con las cuales identifican a los docentes por sus formas de manejar las situaciones problemáticas, por su disposición para ayudarles en la solución de un problema o evadirse de él, por el manejo o “dominio” que tiene de la clase. Se observó que los estudiantes caracterizan a los docentes con apodosos que responden a su interpretación de estos comportamientos y que sirven para identificarlos entre ellos. Se identificaron formas de interpretación de los problemas que tienen diferencias entre los estudiantes de los primeros grados de la secundaria y los estudiantes del nivel de educación media, en los que se nota que los menores utilizan expresiones espontáneas y los mayores utilizan discursos más elaborados y argumentados.

Este momento de la investigación aportó gran cantidad de información que los investigadores tuvieron que discutir a la luz de las teorías de soporte -marco teórico- pues requerían que se acercaran de la mejor forma a una definición y delimitación desde varias perspectivas: de las teorías del comportamiento, de la lectura de realidad, de la comprensión de la cultura propia de la región, de la cultura institucional, entre otras. Fue un proceso rico en aprendizajes pero que no se pudo ampliar por alejarse del propósito de hacer la caracterización de los comportamientos disruptivos y de la forma como los docentes y directivos docentes los manejan.

Luego de la etapa de búsqueda y reconocimiento de conductas disruptivas se elaboró un primer borrador de la encuesta en el que se consignaron todos los comportamientos identificados; inicialmente los investigadores encontraron que algunos de estos comportamientos parecían repetidos y tuvieron que acudir a sus notas de las observaciones y al análisis con el asesor para determinar si alguna condición especial del ambiente o de la situación en particular hacían que el comportamiento debiera clasificarse en alguna categoría distinta; en este ejercicio inicial se encontraron conductas que se analizaron y que, en un primer momento, solo se ubicaron por afinidad según el sitio en el que se presentaban (aula de clase, patio, calle, canchas deportivas), o según el impacto que tenían sobre las actividades dentro del aula, o por el grado en que afectaban los derechos o la dignidad de las personas; todo este ejercicio se basaba en la experiencia de los investigadores para hacer las interpretaciones, pero, posteriormente, tuvieron que acudir a las teorías para intentar una organización más acorde con la realidad. Para este ejercicio se utilizaron colores que ayudaran a identificar las categorías iniciales en las que se podrían ubicar los comportamientos.

Finalmente, se realizó un análisis detallado que permitiera depurar las conductas por los rasgos que mejor las identificaban, así se llegó a definir cuatro grupos de comportamientos que, finalmente, constituyeron las categorías de análisis: interferencia, distracción, agresividad y antisociabilidad, cada una con subcategorías que hicieron posible tener en cuenta las circunstancias en las que se presenta cada comportamiento, esta organización se observa en el cuestionario de la encuesta y se explica con más detalle en la descripción del instrumento “encuesta” (Anexo B).

La aplicación de la encuesta fue un proceso que consistió en la selección de los estudiantes y docentes para resolver el cuestionario en medio físico (este proceso se describe en el apartado de “instrumentos”).

Aplicada la encuesta y hecho el análisis inicial de la información se detectó la necesidad de recurrir a grupos focales y a nuevas observaciones, para conocer detalles de las perspectivas de los estudiantes, las motivaciones y causas de los comportamientos disruptivos y las reacciones de los docentes frente a los mismos, pues las respuestas en el cuestionario dejaban lagunas de interpretación. Igualmente se indagó el punto de vista de los docentes sobre sus percepciones frente al origen de las conductas y las estrategias que

utilizan para abordarlas, con lo cual, se caracterizaron los que se presentan (17) con mayor frecuencia en la IE.

De esta manera se dio paso a la tercera etapa, que comprendió la compilación final de los datos recolectados -apoyados con los hallazgos de los grupos focales y las nuevas observaciones- y el análisis de la información teniendo en cuenta los referentes teóricos y conceptuales con la intención de analizar las estrategias que los docentes utilizan para manejar las conductas disruptivas que se encontraron como más incidentes en la generación de conflictos. Para este procedimiento se diseñó una rejilla en la que se registraron las inferencias -de los investigadores- de primer, segundo y tercer nivel (ver capítulo conclusiones) identificando las causas y consecuencias en relación con el conflicto escolar.

La cuarta y última etapa consistió en la definición de recomendaciones sobre estrategias y acciones que pueden implementar los directivos docentes y docentes frente al manejo de la disrupción escolar en su contexto particular. Con todo lo anterior se elaboró el informe final con el que concluye el proceso de investigación.

3.3. Población involucrada

Para el desarrollo de esta propuesta, se tuvo en cuenta la población estudiantil de básica secundaria de la IEDASCH y la IEMRRFZ, tomando como base una muestra de 10 estudiantes por grado y 10 docentes, de ambas Instituciones Educativas.

Tabla 5. Población participante en las dos instituciones

DATOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTÁ	INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL RURAL RÍO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ.
Siglas en el trabajo	IEDASCH	IEMRRFZ
Ubicación	Chocontá	Zipaquirá
Título	Técnicos en Agroindustria (Procesamiento de cárnicos y panadería) y Sistemas	Técnico en Explotaciones Agropecuarias Ecológicas
Rurales (jornada mañana)	19 (636 estudiantes)	7 (265 estudiantes)
Primaria urbana	1 (552 estudiantes)	
Jardín	1 (87 estudiantes)	39 estudiantes
Jornada única sede central básica secundaria y media.	1 (696 estudiantes)	1 (346 estudiantes)
Docentes	94	33
Carácter	Mixto	Mixto
calendario	A	A

Elaboración propia

3.3.1 Muestras

Teniendo en cuenta las características de la investigación fue seleccionada, dentro de la población objeto de estudio, una muestra de 80 estudiantes de ambas instituciones y 17 docentes. Se acudió a estudiantes que presentan conductas disruptivas frecuentes y otros que no, a fin de obtener distintos puntos de vista sobre situaciones iguales. Los docentes se seleccionaron de manera aleatoria y que tuvieran disposición libre para participar o no de los instrumentos de recolección de información; en este caso se presentaron casos en los que los profesores se negaron a desarrollar la encuesta por temor a que eso llegara a afectarlos laboralmente.

Tabla 6. Muestra por institución y total

ESTUDIANTES	IEDAISCH	IEMRRF	TOTAL
6°	10	12	22
7°	10	8	18
8°	10	12	22
9°	10	8	18
Docentes	10	7	17
TOTAL	50	47	97

Elaboración propia.

Para la elección de los estudiantes encuestados se hizo una selección de quienes son reconocidos por los profesores con dos características: unos con comportamientos disruptivos y otros que no, de tal manera que hubiera una proporción equilibrada entre los dos grupos. Los estudiantes respondieron la encuesta de manera tranquila, en un espacio abierto, cerca de las aulas de clase. Llama la atención que los estudiantes no hicieron preguntas o solicitudes de aclaraciones respecto al contenido de la encuesta.

En el caso de los profesores, hubo libertad para participar, garantizando un ambiente de confianza y tranquilidad para responder a la encuesta; sin embargo -como se dijo antes-, un docente, luego de conocer el motivo y propósito de la encuesta, manifestó que de ninguna manera colaboraría.

3.4. Instrumentos y recolección de información

Para llevar a cabo esta investigación se optó por la encuesta, como un instrumento que permite recoger sistemáticamente, con facilidad y confiabilidad, datos, mediante la aplicación de cuestionarios (Cerde, 2011, p. 329), que en este caso buscaban información sobre los comportamientos disruptivos que presentan los estudiantes en las instituciones educativas, con el fin de determinar aquellos que son predominantes.

En el diseño de la encuesta se tuvo como base el lenguaje cotidiano de los estudiantes quienes propusieron en sus propias palabras y en un listado, las acciones con las cuales buscan interrumpir las actividades de los colegios (Anexo A).

Con la información recogida de los estudiantes, se establecieron grupos -categorías- de temas, que se clasificaron por afinidad con los problemas que generan en las instituciones: agresividad verbal, agresividad física, presión de grupo, afectación de las actividades en el aula, irrespeto a compañeros, irrespeto a profesores, entre otros.

A partir de lo anterior se elaboró la encuesta definitiva donde se anotaron las situaciones disruptivas (87) que presentan los estudiantes en diferentes escenarios escolares. Se propusieron como alternativas de respuesta 5 niveles de frecuencia: Muy Frecuente, Algunas Veces, Raras Veces, Casi Nunca, Nunca, con el fin de que el encuestado, ya sea docente o estudiante, seleccionara la de su percepción (Anexo B). La encuesta tuvo un proceso de validación con estudiantes, docentes y expertos en educación, que aportó sugerencias para hacerla más fácil de entender, especialmente entre los estudiantes.

Por otra parte, se hizo necesario recurrir a *Focus Group* con estudiantes y docentes, con el propósito de profundizar en el conocimiento y comprensión de las respuestas en la encuesta y poder así ahondar en el análisis de información e interpretación de resultados. Esta técnica consiste en la reunión de personas, miembros de la población participante, con algunas características en común con el fin de indagar sobre la percepción que tienen sobre una situación particular a partir de un cuestionario predefinido y en un conversatorio orientado por una persona conocedora del tema, que tiene unas preguntas guía sobre el tema de investigación (Hernández, 2010, p. 425). En este caso, las preguntas orientadoras se plantearon en una rejilla 4 ítems, dirigidos a cada sector de la población (2 para cada uno), en los que se interroga sobre el porqué de los comportamientos disruptivos (estudiantes) y porqué afectan la convivencia (docentes). Luego, se debatió para identificar las posibles causas que llevan a la presencia de dichos comportamientos y las consecuencias que desencadenan en el conflicto escolar.

Adicionalmente, y en forma simultánea, se utilizó la observación directa para ver actitudes y comportamientos de docentes y estudiantes frente a conductas disruptivas, con el fin de fortalecer el proceso de triangulación de información durante el análisis, consignando las situaciones en notas de texto.

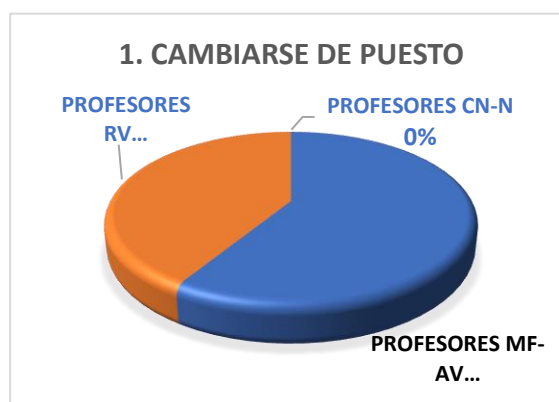
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas logrando identificar los comportamientos disruptivos que se manifiestan con mayor frecuencia, reconocidos por estudiantes y docentes. A su vez, se presentan algunas causas de dichas conductas expuestas en el focus group y ratificadas por medio de la observación directa de los investigadores.

1. Cambiarse de puesto:

TABLA 6. Cambiarse de puesto

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Cambiarse de puesto	53,03%	13,51%	33,46%	58,82%	41,18%	0,00%



Conclusión:

La acción de cambiarse de puesto es reconocida por estudiantes y profesores, estos últimos consideran que siempre está presente en la actividad escolar. Los puntos de vista son similares en el sentido que los estudiantes aceptan que buscan con ello provocar alguna reacción de molestia en el docente o en los compañeros, efectúan un desafío de la autoridad aprovechando la oportunidad para hablar con los compañeros. Paralelamente, los profesores asumen que dicha acción se hace con el fin de interrumpir la actividad provocando un llamado de atención a retomar el sitio asignado. Es allí donde inicia la confrontación y dependiendo del manejo que se le dé terminará o no en un conflicto de mayor talante.

2. Decir apodos a los compañeros:

Tabla7. Decir apodos a los compañeros

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Decir apodos a los compañeros	46,59%	21,84%	31,57%	76,47%	11,76%	11,76%



Conclusión:

Es notable que llamar a los compañeros por sobrenombres o apodos es reconocido como mala conducta y falta de respeto por los docentes y en menor medida por los estudiantes, quienes lo consideran como un elemento que se encuentra presente en el entorno familiar y social (Reed, 1998), es aprendido allí y reproducido mecánicamente en el colegio, aunque algunos lo hagan por burla, ello no implica que necesariamente sea un acto despectivo o de ofensa, sino que por el contrario llegan incluso a ser considerados como una manifestación de afecto. Ante la presencia de estas conductas en la escuela, el docente hace el llamado de atención en tono reflexivo convocando a utilizar el nombre para dirigirse a compañeros y profesores, como manifestación de respeto hacia el otro.

3. Pronunciar groserías:

Tabla 8. Pronunciar groserías

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Pronunciar groserías	39,52%	19,07%	41,41%	64,71%	17,65%	17,65%



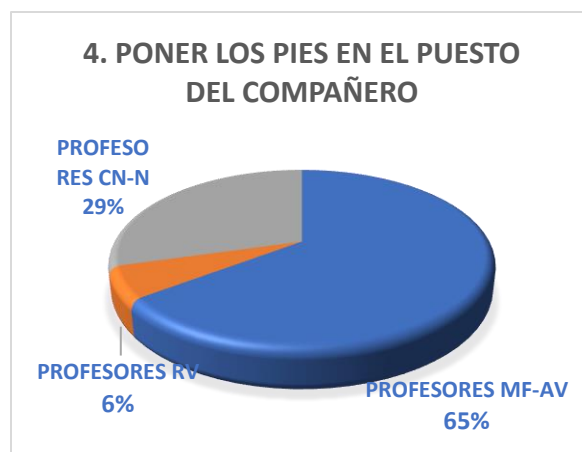
Conclusión:

Es evidente que utilizar las groserías para interactuar con los demás compañeros es considerado por los estudiantes como parte natural de lo aprendido por influencia del entorno social y lo hacen de manera inconsciente, llegando a convertirse en una costumbre. En situaciones de enojo, son utilizadas con el propósito de imponerse ante el contradictor, sin embargo, según la gráfica, parece que en los estudiantes no hay conciencia de su uso frecuente. Por su parte los docentes lo identifican como un elemento altamente activo en la interacción de los estudiantes, por lo cual al reconocerlo como inadecuado por faltar al respeto y agredir al otro, el profesor hace amonestación verbal indicando el uso de vocabulario cortés y el buen trato. De ser necesario se acude al registro en observador ya que está respaldado por el manual de convivencia.

4. Poner los pies en el puesto del compañero:

Tabla 9. Poner los pies en el puesto del compañero

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Poner los pies en el puesto del compañero	59,22%	9,85%	29,80%	64,71%	5,88%	29,41%



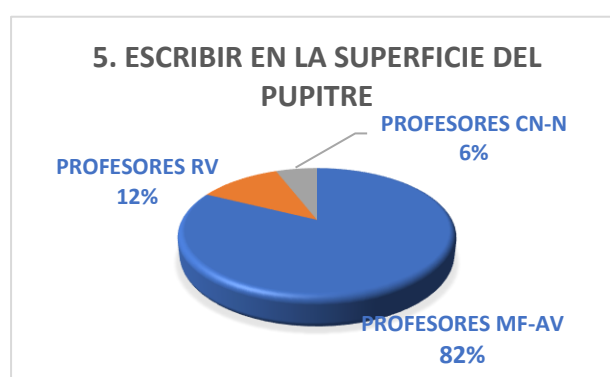
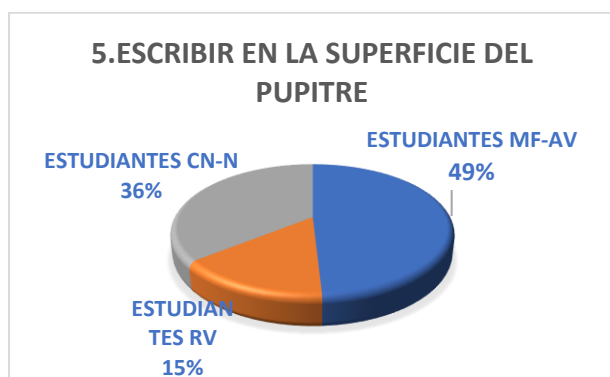
Conclusión:

Esta conducta es reconocida de manera muy similar por estudiantes y docentes destacándose por su alta frecuencia en el aula de clase. El motivo de su activación corresponde a la búsqueda de comodidad en la ubicación corporal, esta comodidad genera inquietud, provocación y enojo en el compañero quien demanda cuidado de su pupitre. Por su parte, el docente interviene haciendo llamado de atención verbal para retomar la concentración en la actividad académica y el retorno a la compostura.

5. Escribir en la superficie del pupitre:

Tabla 10. Escribir en la superficie del pupitre

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Escribir en la superficie del pupitre	49,12%	15,15%	35,73%	82,35%	11,76%	5,88%



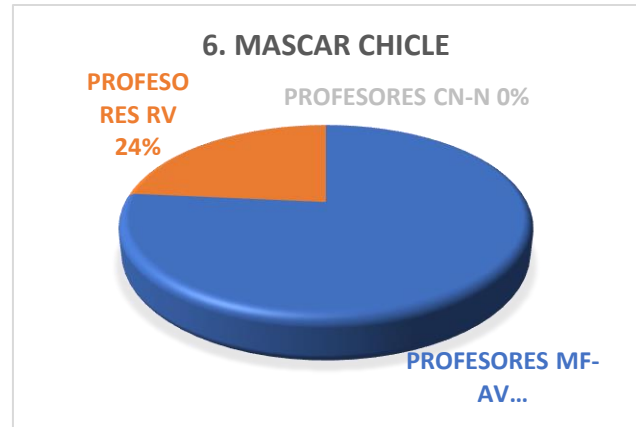
Conclusión:

En este comportamiento se evidencia que los estudiantes perciben su presencia de manera regular, sin embargo, para los docentes es una acción de alta frecuencia. Según manifiestan los estudiantes, rayan los pupitres con el propósito de decorarlos, personalizarlos o marcarlos de manera particular con un pretexto artístico, sin percatarse de que está causando un daño al pupitre. Por su parte el docente, explica el deber de cuidar los bienes de la institución, hace la amonestación conductual y la exigencia de la reparación del pupitre.

6. Mascar chicle:

Tabla 11. Mascar chicle

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Mascar chicle	57,58%	12,12%	30,30%	76,47%	23,53%	0,00%



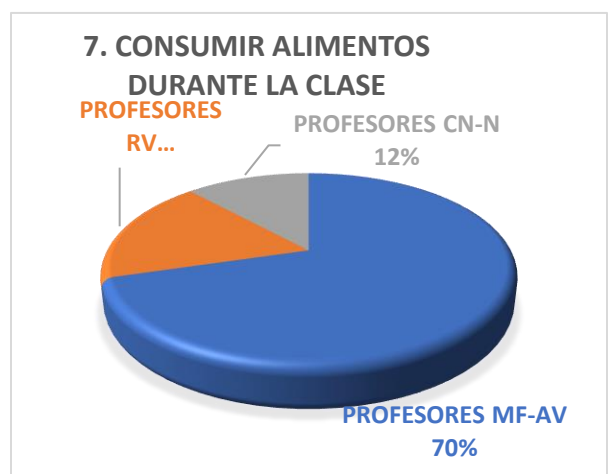
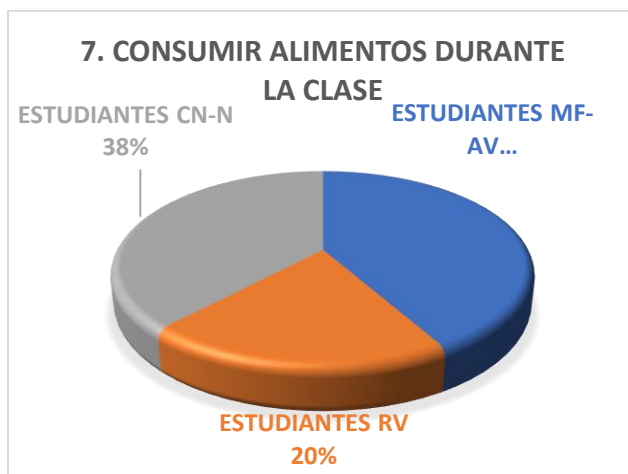
Conclusión:

Para los estudiantes, el consumo de gomas de mascar es una actividad destacada en su cotidianidad, ellos, expresan el gusto por hacerlo de manera frecuente, la intención es distraerse él y a los compañeros, haciendo “globos” y reventándolos, esto, genera molestia e incomodidad. Frente a éste comportamiento, los profesores lo asumen como acto de mala educación ya que está considerado como situación tipo I en el manual de convivencia, a lo cual se solicita la rectificación de la situación botando el chicle. La situación se complica según la manera de hacer la reconvención y el acato o no por parte del estudiante.

7. Consumir alimentos durante la clase:

Tabla 12. Consumir alimentos durante la clase

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Consumir alimentos durante la clase	41,79%	20,20%	38,01%	70,59%	17,65%	11,76%



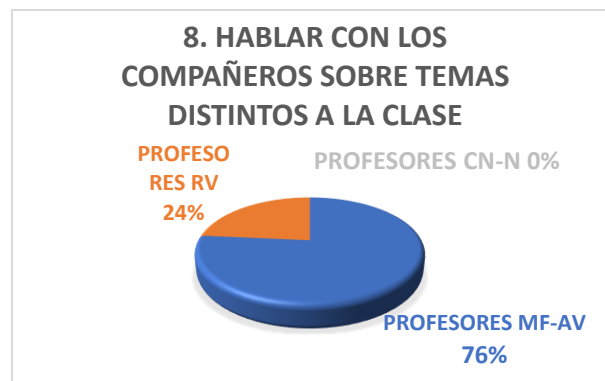
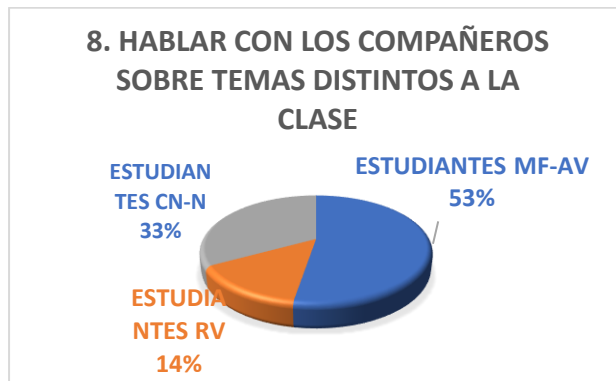
Conclusión:

Se observa una marcada diferencia en la apreciación de la frecuencia de la conducta, inclinándose notoriamente hacia los docentes. Algunos estudiantes expresan que lo hacen porque les da sensación de hambre, otros porque no les alcanzó el tiempo en el descanso o porque allí no les quitan. Indistintamente de la razón, el profesor lo asume como acto de irrespeto a la actividad escolar, haciendo el llamado de atención verbal, solicitando que guarden el alimento o se retiren del aula. Normalmente el estudiante hace caso omiso al llamado de atención, el docente percibe un desafío a la autoridad y se genera el choque.

8. Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase:

Tabla 13. Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase	52,65%	14,39%	32,95%	76,47%	23,53%	0,00%



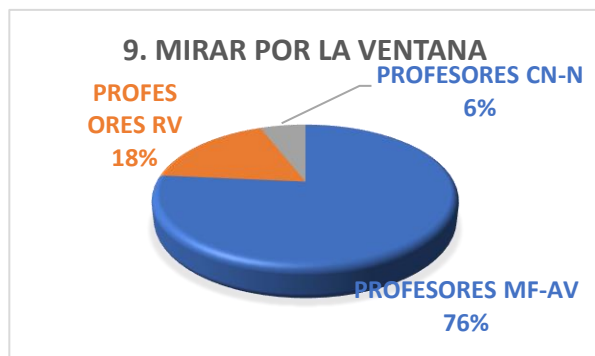
Conclusión:

Poco más de la mitad de los estudiantes expresan que durante las actividades escolares se distraen de su actividad conversando con los compañeros. Para los docentes en su gran mayoría es una situación recurrente. Según los estudiantes, lo hacen porque se aburren de la clase o no creen que eso sea algo perturbador. Por el contrario, los docentes consideran que hablan entre sí porque no quieren prestar atención y es causa de desconcentración, por lo cual se les llama la atención para participar en la clase o de lo contrario que se retiren de ella. No hay interés por averiguar por qué se aburre el estudiante, sino por obligar a prestar atención.

9. Mirar por la ventana:

Tabla 14. Mirar por la ventana

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Mirar por la ventana	53,28%	14,02%	32,70%	76,47%	17,65%	5,88%



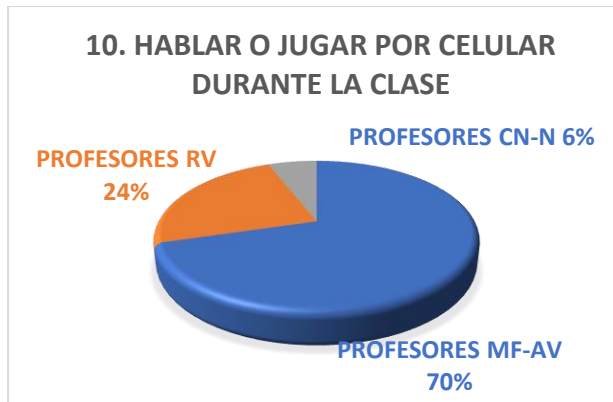
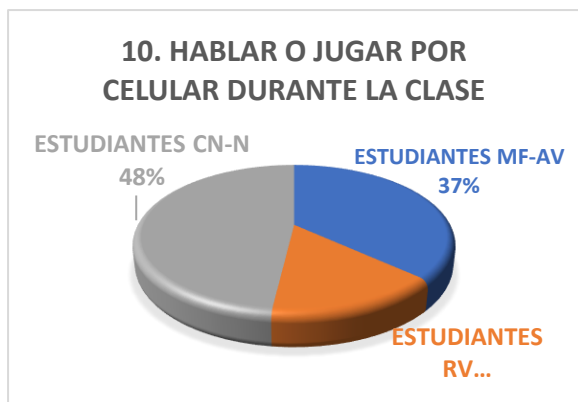
Conclusión:

Este comportamiento es mayoritariamente reconocido por los estudiantes y percibido en menor medida por los maestros. Los estudiantes la consideran como una estrategia para des aburrirse o por “chismoser” sin intención de incomodar a los demás. Sin embargo, cuando el profesor al detectar la situación de manera reiterativa, hace el llamado de atención verbal para que no se distraigan, ya que es una actitud de desinterés frente a la clase (desde luego lo es y es reconocida por los estudiantes). Se le solicita al estudiante que preste atención y de ser necesario se reubica de puesto. En los casos donde el estudiante no acata la observación, el docente le solicita retirarse de la actividad o intimida con el registro en el observador.

10. Hablar o jugar por celular durante la clase:

Tabla 15. Hablar o jugar por celular durante la clase

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Hablar o jugar por celular durante la clase	36,74%	15,15%	48,11%	70,59%	23,53%	5,88%



Conclusión:

Este comportamiento según los estudiantes es poco frecuente, sin embargo, los docentes lo perciben como de alto impacto. Desde la perspectiva de los estudiantes, utilizan el celular porque tienen una conversación pendiente en el chat o para jugar porque se aburren en clase y prefieren otra actividad sin desplazarse de su sitio. Por la otra parte y entendido también como factor de distracción es considerado además como muestra de desinterés por la clase o actividad académica. Ante ella, el profesor hace llamado de atención, pide que se guarde el celular o de lo contrario se le decomisa, en ocasiones se hace anotación y se remite a coordinación para que se resuelva la situación.

11. Realizar tareas que corresponden a otra clase

Tabla 16. Realizar tareas que corresponden a otra clase

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Realizar tareas que corresponden a otra clase	50,76%	13,76%	35,48%	70,59%	5,88%	23,53%



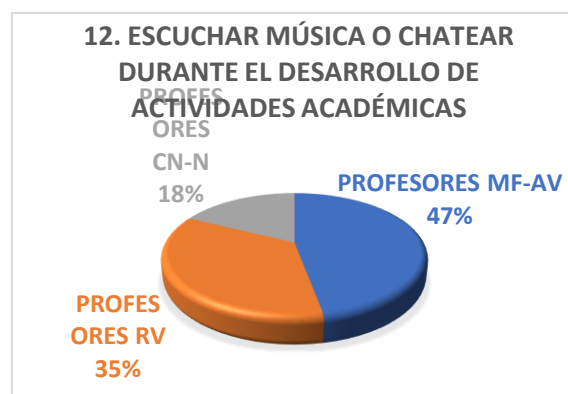
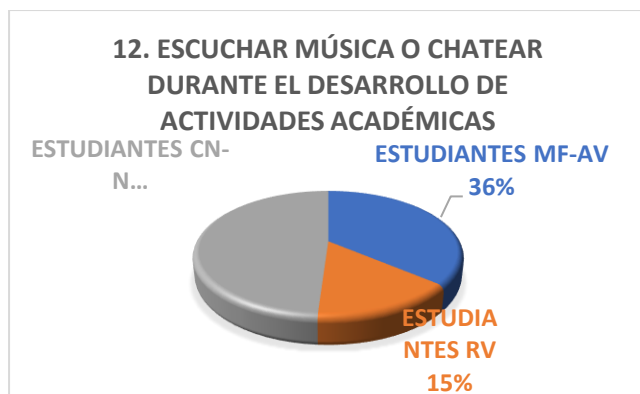
Conclusión

La mitad de la población estudiantil percibe que esta situación se presenta frecuentemente, sin embargo, para los docentes es una de las quejas más recurrentes. Los estudiantes manifiestan que hacen tareas de otras asignaturas debido a que se le olvidó hacerlas en casa o no hay más tiempo. También aluden que la otra asignatura tiene mayor importancia. El docente manifiesta que estas actuaciones impiden que el estudiante preste atención al tema que se encuentra en desarrollo y por tanto se obtenga bajo rendimiento escolar o reprobación de la asignatura. Se le hace el llamado de atención y se pide que guarde el material de la otra asignatura o será decomisado. En caso de no acatar la orden, se amonesta con el registro en el observador del estudiante y la retención del material o cuaderno.

12. Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas:

Tabla 17. Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas	36,36%	14,39%	49,24%	47,06%	35,29%	17,65%



Conclusión:

En este comportamiento se observa una situación opuesta entre estudiantes y docentes ya que los primeros se inclinan por asegurar que casi nunca lo hacen y los docentes todo lo contrario. Es posible deducir que es una situación conflictiva significativamente, ya que el estudiante lo hace por placer principalmente, por aburrimiento o porque no entiende y busca la manera de ocuparse en algo agradable a sus sentidos, normalmente busca hacerlo a escondidas. Cuando el docente detecta la situación lo considera como acto de irrespeto porque distrae al estudiante, le llama la atención pidiendo que guarde el equipo o se retiene hasta el final de clase y de no entregarlo se registra anotación en el observador. A menudo se decomisan los audífonos y se entregan al coordinador para que sea él quien resuelva la situación o hasta que se haga presente el acudiente.

13. Arrastrar el puesto:

Tabla 18. Arrastrar el puesto

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Arrastrar el puesto	54,55%	22,73%	22,73%	88,24%	5,88%	5,88%



Conclusión:

Es una de las conductas con mayor frecuencia reconocida por estudiantes y de manera muy significativa por los docentes. Los estudiantes en este caso reconocen que lo hacen por pereza y por fastidiar debido al ruido que se genera, les parece divertido. Frente al llamado de atención la respuesta es burlesca, lo cual, genera en el docente la indisposición y reacciona por medio del regaño como recurso para retomar el orden y el control. A raíz de la actitud del docente y del estudiante, entran en confrontación y se genera la conflictividad llegando a amonestaciones, gritos y expulsiones de clase.

14. Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido:

Tabla 19. Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido	68,81%	8,46%	22,73%	58,82%	29,41%	11,76%



Conclusión:

Se observa que es una actitud significativa, reconocida por las dos partes, donde son los estudiantes los primeros en contemplar la presencia del comportamiento disruptivo, sin embargo, la contraposición radica en que para ellos es una manera de descansar de la rigidez del pupitre, por aburrimiento o para pedir algo prestado, aunque no siempre con la intención de generar indisciplina. Por el contrario, para el docente es un acto dirigido principalmente a interrumpir, por lo que antes de indagar sobre el porqué de la acción, se apresura a llamar la atención de manera fuerte y de no hacer caso de retornar a su lugar, el profesor menciona que será necesario hacer registro en el observador del estudiante. Lo anterior es abordado como recurso para recuperar el orden que desea.

15. Llegar tarde al aula de clase:

Tabla 20. Llegar tarde al aula de clase

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Llegar tarde al aula de clase	49,75%	14,65%	35,61%	94,12%	5,88%	0,00%



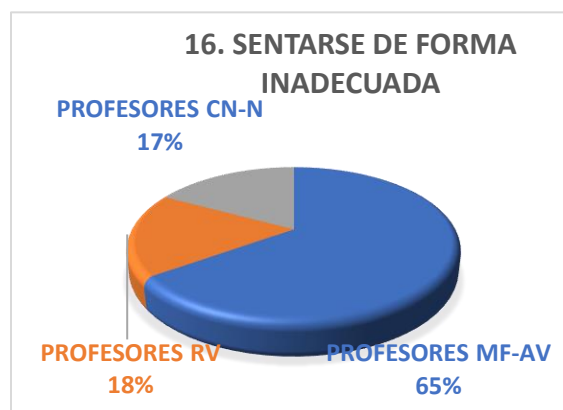
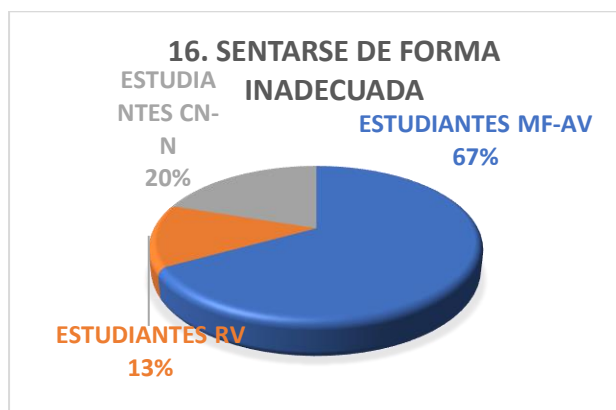
Conclusión:

Es un acto significativamente reconocido por los profesores y por la mitad de los estudiantes. La situación se presenta a partir del pretexto del juego y por departir con los amigos en el descanso o intervalo de clase, algunos estudiantes manifiestan que ocurre por estar distraídos en actividades recreativas y por involucrarse tanto que hacen caso omiso al timbre. Igualmente plantean que hay diferencias en las exigencias de los profesores por lo que para unos es esencial la puntualidad y para otros no tanto. Reed (1998). La forma que utiliza el docente para conducir la situación es pedir una explicación y de parecer dudosa, se envían a coordinación. Igualmente dependiendo del record de tardanzas se hace citación al acudiente y registro en el observador. Algunos docentes favorecen la conflictividad cuando se niegan rotundamente a permitir el ingreso a clase por la demora referida.

16. Sentarse de forma inadecuada

Tabla 21. Sentarse de forma inadecuada

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
ACCIONES - ITEMS	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Sentarse de forma inadecuada	67,30%	13,26%	19,44%	64,71%	17,65%	17,65%



Conclusión:

La percepción de estudiantes se encuentra muy próxima a la de los profesores destacándose por una frecuencia alta. La oposición radica en los puntos de vista que generan la conducta. En el caso de los estudiantes plantean que se sientan de manera inadecuada por pereza o por cansancio y desde luego para buscar comodidad. Igualmente consideran que no es algo malo o inapropiado para la actividad escolar. Para los docentes, es entendida como una actitud irrespetuosa y manifestación clara de desinterés por la clase, distrae e interrumpe a la vez, lo cual, requiere de llamado de atención y solicitud de incorporarse y adoptar una postura que garantice la atención a la actividad escolar. Dicha percepción se basa en el cultivo de comportamientos orientados a los denominados buenos modales y la elegancia de la persona, como parte de la formación integral de que trata el proyecto educativo institucional.

17. Reírse en forma escandalosa:

Tabla 22. Reírse en forma escandalosa

OBJETO DE ACTITUD	AGRUPADO POR FRECUENCIA					
ACCIONES – ITEMS	ESTUDIANTES			PROFESORES		
	MF-AV	RV	CN-N	MF-AV	RV	CN-N
Sentarse de forma inadecuada	50,51%	18,06%	31,44%	35,29%	35,29%	29,41%



Conclusión:

Son los estudiantes quienes reconocen en mayor medida la presencia de la conducta ya que las posiciones de los profesores están divididas. Los estudiantes generalmente lo hacen de manera consciente para interrumpir y llamar la atención, eso, según el docente con quien se encuentren. Del lado del docente se produce una reacción de enojo, solicitando que se haga silencio y se comporte (surgen frases como “esta no es su casa”). Demanda respeto por la clase y por los compañeros. Se llama la atención y de volverse a presentar el comportamiento, se registra en el observador o se intimida con sacarlo de clase, condicionándolo con la calificación.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones por categorías:

Agresividad: El estudiante es consciente del acto agresivo, estos comportamientos consisten en conductas repetitivas, intencionales, por molestar o burlarse de otros compañeros o del profesor. Se engloban en acciones de irrespeto que ameritan un llamado de atención como mecanismo para manejarlos pero que no da los resultados que se esperan en la institución educativa.

El docente interpreta estos comportamientos como irrespetuosos, tendientes a interrumpir la clase sin hacer algún ejercicio de interpretación de sus causas. Amonesta, casi siempre, en tono de reflexión y con el fin de guardar el orden.

Antisociabilidad: son conductas que se generan por la costumbre o cultura de los estudiantes, adquiridas en su entorno familiar y que las realizan sin observar el daño que provocan y justificándolas como actos “decorativos” del ambiente escolar. La institución reacciona llamándoles la atención. Se amonestan, ya que es un daño a un bien público, se exige el arreglo del pupitre.

Distracción: Generalmente, estos comportamientos derivan del aburrimiento de los estudiantes frente a la clase por lo que -afirman ellos- se distraen con facilidad.

El docente los asume como acto de irrespeto y desinterés por lo que siempre se hace llamado la atención para corregir el comportamiento y atender a la clase. Se busca que se aleje del elemento de distracción y de no hacer caso, se intimida con el registro en observador. Estos comportamientos distraen al estudiante y a sus compañeros del desarrollo de la actividad.

Interferencia: Los estudiantes son conscientes de estos comportamientos que derivan de explicaciones alusivas al cansancio, aburrimiento o pereza, pero siempre con la intención de salir de la actividad y atraer la atención de los compañeros. Logran interferir con el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, generando interrupción y molestia entre el grupo de clase.

El docente siempre hace llamado de atención, solicita retornar al orden y la compostura para prestar atención al desarrollo de la actividad. Igualmente se establecen reconvenciones de carácter sancionatorio como el observador, ubicarse frente al grupo o dirigirlos a coordinación.

5.2 Conclusiones por asociación de categorías:

Agresividad-Antisociabilidad: En aras de su comodidad. El estudiante presenta comportamientos agresivos, fastidiosos, burlescos o antisociales con el fin de provocar al otro.

El docente acude al llamado de atención enérgico, haciendo una reflexión sobre el respeto y buen comportamiento y la necesidad del orden disciplinario para el éxito escolar.

Distracción – Interferencia: Los estudiantes con este tipo de conductas de distracción personal y de los compañeros se escudan en factores físicos o emocionales como el hambre, el aburrimiento, el cansancio, la pereza o la costumbre, para justificar un acto de indisciplina que interfiere con los procesos académicos.

El docente recurre al llamado de atención verbal con la expresa solicitud de que el estudiante se comporte de acuerdo con el lugar y amonesta con el registro en el observador del estudiante como estrategia para garantizar el orden y la disciplina.

5.3 Conclusión General:

El estudiante es consciente de las conductas que presenta y de las consecuencias de las mismas, siempre interrumpen la actividad escolar aun cuando no siempre sea ese su propósito. Por su parte el docente las considera como acciones de irrespeto merecedoras de acciones correctivas que generalmente implican amonestación o algún acto sancionatorio. A continuación se presenta la clasificación de los comportamientos disruptivos más frecuentes sobre los que realizó en estudio encontrando los siguiente (Anexo D).

De los 17 comportamientos analizados, en 14 de ellos es el docente quien los reconoce con mayor frecuencia, los estudiantes se mantienen en una percepción destacada en solo 3; sin embargo, en la sumatoria de cada uno de los ítems el porcentaje de percepción siempre supera el 70% entre los docentes.

Así mismo, el conjunto predominante de conductas disruptivas corresponde a las de distracción (7), en seguida de interferencia (5), luego de agresividad (4) y de anti-sociabilidad (1). Dichas conductas corresponden a situaciones tipo I y II -en el marco de la ley 1620- que los define como conflictos mal manejados. Es importante destacar que ninguno genera daños a la salud física o es causa de lesiones personales.

La percepción de los estudiantes y de los docentes frente a la intencionalidad con que se presentan las conductas disruptivas es opuesta. Los docentes regularmente intervienen con estrategias autoritarias y sancionadoras que corresponden más a un modelo educativo conductista y tradicional, distinto a lo planteado en los PEI de las IEs donde se declaran de corte constructivista; esto indica que no hay coherencia entre la teoría y la práctica frente al abordaje del conflicto escolar por parte de los docentes.

El aburrimiento de los estudiantes en el ámbito escolar se manifiesta en inquietud, genera distracción e interferencia en el proceso académico, lo cual, advierte el planteamiento de Cabrera & Ochoa (2010), se refiere a que dichos comportamientos pueden ser consecuencia de currículos estáticos y escasa planeación de la clase.

Los resultados evidencian que los comportamientos disruptivos que presentan los estudiantes no son conflictos en sí mismos, sino que son factores asociados al ambiente escolar y social que llevan a que dichas conductas se vuelvan un obstáculo para el desarrollo de planes y programas, y que según el manejo que les dé el docente o directivo docente, pueden desencadenar en confrontaciones de tipo social a las que con frecuencia se asocian problemas de comunicación.

De lo anterior se infiere que las instituciones educativas deben diseñar e implementar acciones que ayuden a comprender mejor los comportamientos de los estudiantes, así como dar capacitación a los docentes para que manejen de mejor forma los problemas de convivencia. También se requiere un análisis cuidadoso y objetivo de las planeaciones de clase pues muchos casos están relacionados con falta de interés en el alumno.

MANEJO DE LA DISRUPCIÓN ESCOLAR QUE GENERA CONFLICTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL RURAL RIO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ

N°	CATEGORÍA DISRUPTIVA	COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO	RESULTADOS	CONCLUSIÓN NIVEL 1
1	Agresividad	Cambiarse de puesto	El estudiante lo considera como un acto de provocación o como oportunidad para hablar con los compañeros. El docente les ordena ocupar su puesto. Considera que molesta solo cuando interrumpe la clase; entonces, se le llama la atención.	El estudiante es consciente del acto agresivo; estos comportamientos derivan en conductas repetitivas, por molestar o burlarse. Se enmarcan en acciones de irrespeto que ameritan un llamado de atención. El docente mira estos comportamientos como irrespetuosos con tendencia a interrumpir la clase. Amonesta, casi siempre, en tono de reflexión y de exigencia para guardar el orden.
2		Decir apodos a los compañeros	Los estudiantes afirman que lo hacen por burla u ofensa. Los docentes les piden respeto. El docente lo considera como una falta de respeto; se les llama la atención en tono reflexivo.	
3		Pronunciar groserías	Los estudiantes consideran que lo hacen por costumbre aprendida en su entorno familiar, o por enojo. Los docentes hacen llamado de atención; también dicen que es una falta de respeto. Se amonesta, haciendo énfasis en el respeto y buen uso del lenguaje.	
4		Poner los pies en el puesto del compañero	Los estudiantes afirman que lo hacen por fastidiar, causando incomodidad o enojo. Los docentes hacen llamado de atención. Es un acto para incomodar y provocar, generando distracción. Llamado de atención a la compostura.	
5	Antisociabilidad	Escribir en la superficie del pupitre	El estudiante considera que se hace por la costumbre, sin observar el daño y justificado en una forma artística de personalizar su escritorio. El docente llama la atención. Amonesta, ya que es considerado un daño a un bien público. Se exige el arreglo del pupitre.	Los estudiantes ven estos actos como algo relacionado con la costumbre, sin observar el daño y justificándolo como una forma de personalizar sus puestos de trabajo. Los docentes llaman la atención. Se amonesta, ya que es considerado en la institución como un daño a un bien público. Se exige el arreglo del pupitre.

6	Distracción	Mascar chicle	El estudiante lo hace por gusto, pero con intención de distraer a los compañeros por la forma de mascararlo. El docente considera que es falta a las normas y acto de mala educación, se procede a que el alumno bote el chicle.	<p>Generalmente, estos comportamientos del estudiante derivan del aburrimiento frente a la clase, por lo que se distraen con facilidad.</p> <p>El docente los asume como actos de irrespeto y desinterés por lo que siempre se hace llamado de atención para corregir el comportamiento y atender a la clase. Se busca que se aleje del elemento de distracción y de no hacer caso, se atemoriza con el registro en observador.</p> <p>Estos comportamientos distraen al estudiante y a sus compañeros del enfoque de la actividad.</p>
7		Consumir alimentos durante la clase	Los estudiantes lo hacen por sensación de hambre o porque no alcanzaron a consumir los alimentos en la hora de descanso. El docente considera este acto, como una falta de respeto, se hace llamado de atención verbal, se pide que los guarden o terminen de comer fuera del aula.	
8		Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase	El estudiante lo hace porque se siente aburrido en la clase y en otras ocasiones para distraerse. El docente llama la atención por no estar atentos a la clase, ya que se desconcentran. Se interrumpe la clase. Se amonesta pidiendo prestar atención, participar de la clase o de lo contrario que se retiren de ella.	
9		Mirar por la ventana	El estudiante presenta estos actos por aburrimiento o por chismosear y despejar la mente. El docente solicita prestar atención y no distraerse, ya que esto incomoda y se entiende como actitud desinterés a la clase. Se le pide que preste atención a la explicación y se reubica a otro puesto.	
10		Hablar o jugar por celular durante la clase	El estudiante realiza este tipo de actos por aburrimiento en la clase. Se le pide guardar el celular o es decomisado. Para el docente es un factor de distracción y muestra de desinterés por la clase. Se le hace llamado de atención, se le pide que guarde el celular o de lo contrario se le decomisa, en ocasiones se hace anotación y se remite a coordinación para que se resuelva la situación.	
11		Realizar tareas que corresponden a otra clase.	El estudiante manifiesta que hace tareas de otras asignaturas debido a que se le olvidó hacerlas en casa. El docente manifiesta que estas actuaciones impiden que el estudiante preste atención al tema. Se le hace el llamado de atención y se pide que guarde el material de la otra asignatura o será decomisado.	
12		Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas	El estudiante lo hace por gusto, por aburrimiento en la clase o porque no entiende. El docente lo considera como acto de irrespeto porque distrae al estudiante. Se le llama la atención, pidiendo que guarde el equipo o se retiene hasta el final de clase y de no entregarlo se registra anotación en el observador.	

13	Interferencia	Arrastrar el puesto	<p>El estudiante lo realiza por pereza y por fastidiar, y algunos que porque pesa mucho y algunas veces para alterar al docente.</p> <p>El docente se indispone por estas actitudes y regaña al estudiante solicitando que levante la silla, porque genera interferencia y ruido.</p>	<p>Los estudiantes son conscientes de estos comportamientos justificados en el cansancio, el aburrimiento o la pereza, pero siempre con la intención de salir de la actividad y atraer la atención de los compañeros. Logran interferir con el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, generando interrupción y molestia entre el grupo de clase. El docente siempre hace llamado de atención, solicita retornar al orden y la compostura para prestar atención al desarrollo de la actividad. Igualmente se establecen reconveniones de carácter sancionatorio como el observador, ubicarse frente al grupo o dirigirse a coordinación.</p>
14		Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido	<p>El estudiante camina constantemente por el aula de clase por cansancio, aburrimiento o para pedir algo prestado, pero con tónica de distracción generando indisciplina.</p> <p>El docente solicita que se siente y continúe con su trabajo, llama la atención y de no hacer caso se refiere o menciona el observador.</p>	
15		Llegar tarde al aula de clase	<p>Por el juego o por estar con los amigos o es más tiempo de descanso, por distraídos.</p> <p>Se llama la atención, se pide explicación y se envían a coordinación. Según las fallas se hace citación o anotación en el observador.</p>	
16		Sentarse de forma inadecuada	<p>El estudiante se sienta de manera inadecuada por pereza o por cansancio, y lo hace para buscar comodidad.</p> <p>El docente asume esta actitud como falta de respeto, manifestación de desinterés del estudiante hacia la clase, ya que distrae e interrumpe el proceso de aprendizaje. Se le llama la atención y se pide que se siente bien o se pasa adelante.</p>	
17		Reírse en forma escandalosa	<p>El estudiante lo hace por interrumpir y llamar la atención.</p> <p>El docente solicita al estudiante que haga silencio y se comporte, que no haga indisciplina y que no irrespete a la clase y a los compañeros. Se le llama la atención y si vuelve a presentar otro comportamiento igual, se registrará en el observador.</p>	

MANEJO DE LA DISRUPCIÓN ESCOLAR QUE GENERA CONFLICTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL RURAL RIO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ

	CONCLUSIONES DE 2o. NIVEL	CONCLUSIONES DE 3er. NIVEL
1	<p>Los estudiantes realizan algunos actos disruptivos en forma consciente, intencional, con propósitos como el de provocar a sus compañeros y al docente. Las expresiones orales consideradas como burlas o insultos son vistas frecuentemente como una derivación cultural que hace parte de su contexto social.</p> <p>Cuando estos actos se vuelven repetitivos alteran la "normalidad".</p>	<p>Los estudiantes realizan acciones disruptivas, casi siempre, en forma consciente, justificándolas por el ambiente de la clase (aburrida, tema no interesante, cansancio).</p> <p>Los comportamientos que incluyen el uso de palabras soeces, apodos y otras expresiones "inapropiadas", forman parte de la cultura oral del entorno en el que viven los estudiantes de estas instituciones educativas.</p>
2	<p>Los docentes acuden al llamado de atención enérgico, haciendo una reflexión sobre el respeto y buen comportamiento y sobre la necesidad de mantener el orden disciplinario para el éxito escolar, de acuerdo con los conceptos institucionales de "orden" y "disciplina".</p>	<p>Los estudiantes no infieren consecuencias de sus actos de "indisciplina", tales como sanciones y bajo rendimiento escolar.</p>
3	<p>Los estudiantes con conductas de distracción personal y de los compañeros se escudan en factores físicos o emocionales como el hambre, el aburrimiento, el cansancio, la pereza o la costumbre, para justificar un acto de indisciplina que interfiere con los procesos académicos.</p> <p>El docente recurre al llamado de atención verbal con la expresa solicitud de comportarse de acuerdo con el lugar y amonesta con el registro en el observador del estudiante como estrategia para garantizar el orden y la disciplina.</p> <p>El docente considera las acciones distractoras como actos de irrespeto que deben ser sancionadas de alguna forma para evitar su recurrencia</p>	<p>Los docentes -también los mismos estudiantes- tienen un alto concepto de los estudiantes como personas, a pesar de que no aprueban los actos disruptivos.</p> <p>El tipo de acciones correctivas utilizadas por los docentes o directivos no surte el efecto esperado pues los comportamientos de los estudiantes se mantienen.</p> <p>En las dos instituciones educativas existe un marco similar de valoración del comportamiento de los estudiantes que es afín con los conceptos de autoridad como "ejercicio del poder" para reprimir y mantener el orden, y con el de disciplina como "orden y comportamiento adecuado y obediente" por parte de los estudiantes.</p>

5.3 Recomendaciones

1. Las dos instituciones deberían aprovechar el alto concepto que los estudiantes tienen de sí mismos (autoestima) para hacerlos conscientes de otros elementos de su formación personal que deben ser fortalecidos para que se integren en sus comportamientos habituales: el lenguaje respetuoso, el respeto por las personas exige cambios en la cultura popular o familiar, la necesidad de tener un proyecto de vida concreto, el reconocimiento de que los derechos humanos implican deberes, la necesidad de tomar decisiones de cambio personal para lograr las metas, entre otros. En este aspecto, las dos instituciones deberían apoyarse en que también los docentes manifiestan el reconocimiento de que sus estudiantes “son buenas personas” para diseñar programas de coaching que les ayuden a cambiar sus procedimientos para el manejo del ambiente en el aula, haciéndolo más amable y atractivo para los niños, niñas y jóvenes.

2. En las dos instituciones se requiere un análisis profundo de los aspectos relacionados con el marco formativo o componente educativo de la persona, si se tiene en cuenta que los estudiantes no reconocen que sus comportamientos disruptivos tengan alguna connotación negativa en el aspecto ético y moral.

3. Las instituciones deben iniciar un proceso de autoanálisis sobre la calidad de las prácticas pedagógicas de los docentes, teniendo en cuenta que es generalizada la apreciación de los estudiantes sobre la falta de motivación para asistir y permanecer en las clases porque son “aburridas”, “no tratan temas interesantes”, “producen cansancio”, entre otras expresiones. En este campo, es indispensable que se acuda a la Secretaría de Educación Departamental para que dé soporte con asesores especializados en actualización sobre diseño curricular, en el entendido de que él incluye los componentes didáctico, pedagógico y psicopedagógico, enseñando a rechazar toda forma de violencia a través de un tratamiento más eficaz de la disrupción, para prevenir o frenar las posibles escaladas desde su inicio (Díaz et al., 2013).

4. Las instituciones deberían iniciar una reflexión sobre los horizontes institucionales de sus proyectos educativos institucionales, especialmente en lo que tiene que ver con la definición del campo axiológico. Las expresiones de estudiantes y docentes evidencian que lo referido en los PEI no se conoce, ni siquiera de manera superficial, y que por consiguiente no pueda ser integrado como marco de valoración de los comportamientos en comunidad. En este tema, se requiere una redefinición del concepto mismo de valores y de una adquisición de “consciencia” sobre la importancia que tienen los fines de desarrollo del ser personal en relación con los fines de obtener conocimientos (que se entienden como obtener información, saber cosas).

5. Las instituciones deberían emprender acciones conducentes a que los estudiantes y los padres de familia valoren la importancia del uso de un lenguaje apropiado en la institución educativa, como un requisito para que exista el respeto entre los miembros de la comunidad educativa. Pero este proceso debe iniciar por el reconocimiento de los docentes sobre el hecho de que ellos mismos tienen una cultura oral que

incluye la grosería, el apodo, la burla, la ironía como parte de su lenguaje corriente. El proceso debe tener entre sus objetivos el de caracterizar el ethos de los docentes de cada institución y, luego, el de llegar a consensos sobre cómo deberían los docentes constituirse en ejemplo para sus estudiantes, dentro y fuera de los establecimientos educativos.

6. Las instituciones deberían diseñar un plan de acción que permita que todos los miembros de la comunidad educativa reconozcan que se requieren unos mínimos no negociables de comportamiento en los establecimientos educativos, los cuales no buscan desconocer a cultura de las comunidades sino ser conscientes de que ciertos comportamientos violan derechos humanos de los estudiantes y de los docentes y, por lo tanto, así formen parte de la cultura oral y de otras formas de expresión de la cultura (tradiciones relacionadas con el ámbito rural, descomplicado, rudo, de uso de la fuerza para “hacerse respetar”, entre otros) tienen que cambiarse para que el proyecto formativo logre los fines de la educación establecidos en la constitución política y las leyes de la nación.

7. Las Instituciones Educativas investigadas pueden implementar el plan de apoyo para el mejoramiento de la convivencia escolar (PAMCE), a partir de la realidad convivencial, como una alternativa viable de prevención de futuros comportamientos disruptivos en cada una de las áreas, grados y relaciones de los estudiantes con la comunidad educativa.

8. En el componente de convivencia, las dos instituciones deberían revisar sus respectivos manuales de convivencia para ajustar los marcos normativos y procedimentales en los siguientes aspectos:

- Definición del concepto de disciplina que esté basado en el reconocimiento de la autoridad del docente como mediador para la solución de pequeños problemas de convivencia y no en la concepción de alguien que tiene poder para hacer que los demás le obedezcan por temor.

- Establecimiento de protocolos sencillos que le ayuden al docente y al directivo docente a ser un facilitador en la solución de problemas de convivencia a través del diálogo directo o negociación.

- Inclusión de la mediación como un mecanismo que se utilice si la negociación o diálogo directo entre las partes no es suficiente para resolver los problemas entre miembros de la comunidad educativa.

- Expresar claramente -y divulgarlo entre a comunidad educativa-, que es indispensable el respeto al debido proceso en el manejo de los problemas de convivencia, señalando cada uno de sus principios y definiendo las instancias que deben participar en cada momento.

- Fortalecer los componentes de promoción y prevención de la violencia escolar incorporando en los principios y valores institucionales la negociación y mediación como alternativas de conducción de conductas disruptivas con el propósito de minimizar el riesgo de conflicto escolar.

9. Teniendo en cuenta que los modelos pedagógicos establecidos en el PEI de las IE apuntan a al constructivismo y cognitivismo, convendría para las mismas involucrar modelos de resolución de conflictos

basados en el respeto a la diferencia, el reconocimiento del otro, el establecimiento de acuerdos y el restablecimiento de las relaciones con base en la teoría relacional de Donati (2010).

10. Dado que los conflictos generados por las conductas disruptivas son de carácter interpersonal y escolar, producto de la interacción entre estudiantes y docentes y afectados por la actitud opuesta de unos y otros en el momento de abordarlas, es pertinente involucrar en el proceso educativo de las IE el diseño de actividades orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional. (Goleman, 1996, citado por Buitrago & Herrera, 2014).

11. El equipo de directivos docentes deben socializar con padres de familia, docentes y estudiantes los resultados del presente trabajo de investigación de tal manera que se genere un escenario reflexivo y a partir de él, establecer las acciones pertinentes para consolidar un proceso de convivencia exitoso.

12. Dar continuidad al presente estudio generando espacios en jornadas pedagógicas donde los docentes se apropien del diseño e implementación de una propuesta pedagógica sustentada en modelos constructivistas y cognitivistas para la conducción alternativa de conductas disruptivas generadoras de conflicto escolar.

6. REFERENCIAS

Anchante, M. (2006). La comunicación como herramienta para la responsabilidad social en el marco de los conflictos. Revista de la especialidad de comunicación Canalé 01. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/canale/article/view/1444/1392>. Junio 13 de 2017

Agustí, J. (2006) La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado. España. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>. Julio 10 de 2016.

Ballén, H. (2015) Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá.

Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. Instituto de Educación Superior de Brasilia/IESB. Universidad de Brasilia. Revista de Psicología Vol. 34(2) (ISSN 0254-9247).

Banz, C. (2008), Convivencia Escolar. Documentos Valores UC. Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf. Julio 31 de 2016.

Buitrago y Silva. (2015). Estrategias utilizadas por los docentes para el manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de los estudiantes varones de 6to. A 8vo del Gimnasio Vermont. Universidad de la Sabana. Chía. Cundinamarca.

Buitrago, D. & Herrera, C. (2014). “La inteligencia Emocional y el Tratamiento de las Conductas Disruptivas en el Aula de Clase”. Trabajo de Grado. Universidad del Tolima. Ibagué.

Cabrera, P. & Ochoa, K. (2010). Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases. Cuenca.

Carrasco, A. (2010). Gestión del conflicto y estrategias de negociación y mediación. Universidad de Huelva. España. Recuperado de

http://www.uhu.es/gerencia/info_personal/formacion/cursos_10/cont_13_gest_conf.pdf

Cascón, P. (2010). Educar en y para el conflicto. Catedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación. Editorial Magisterio. Bogotá.

Chaux, E, Nieto, A. & Ramos, C. (2007). Aulas en Paz. Resultados preliminares de un Programa Multi Componente. Revista interamericana de educación para la democracia.

Cisneros, A. Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales Sociológica [en línea] 1999, 14 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 12 de junio de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026706001>> ISSN 0187-0173

Congreso de la República (1998) Ley 446 de 1998. Diario Oficial No. 43.335, de 8 de julio de 1998. Bogotá. Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de 2013. Bogotá. Colombia.

Deering, C. (2011). Managing Disruptive Behaviour in the Classroom. College Quarterly. 14 (3). Disponible en web: <http://collegequarterly.ca/2011-vol14-num03-summer/deering.htm>

Díaz, M-Aguado, J. & Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher Relationship. Psicothema 2013, Vol. 25, No. 2, 206-213. Universidad Complutense de Madrid. España.

Donati, P. (2010). Sociología Relacional. Un nuevo paradigma de las ciencias sociales. NewYork.

Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Editores Narcea. España.

Fuquen, M. (2003). Los Conflictos y Las Formas Alternativas de Resolución. Programa de Trabajo Social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Galtung, J. (2009). Teoría de los conflictos. Revista Paz y Conflictos. N°2. Universidad de Granada.

Gamo, J. R. (2010). Intervención y conductas disruptivas. <http://www.acanpadah.org>. [En línea] 2010. Recuperado el 16 de junio de 2015 de: <http://www.acanpadah.org/documents/congresos-conferen/Fundacion.Activa-Intervencion.y.conductas.disruptivas.pdf>

Goleman, D. (1995) Inteligencia Emocional. Bantam Books. New York.

Hernández, P. (2016). ¿Qué causa y cómo puede evitarse el conflicto entre los estudiantes?, elegir educar. Recuperado de <http://eligeeducar.cl/conflictos-entre-estudiantes>.

Hernández, R (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición Mc Graw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.

Herrera, H. (s.f). Estado de los métodos activos de resolución de conflictos en Colombia. Departamento de Derecho Internacional. Organización de los estados Americanos. Washington D.C. recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/adjusti6.htm> junio 13 de 2017.

Jurado de los Santos, P. & Justiniano, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España.

Kruti, I. (2015). Aggression and antisocial behaviors of Teenagers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. Jan-Apr. 2015 Vol.3, No.1. http://journals.euser.org/files/articles/ejser_jan_apr_15_nr1/Ida.pdf.

Lewis, C. (1970). Nuevos aportes a la teoría del conflicto social. Amorrortu Editores. Buenos Aires 1970.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 3, 383-410.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía 49. Bogotá D.C. Colombia.

Ministerio de Educación República de Chile. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago de Chile, Septiembre de 2015.

Morencia, I. (2015) Conductas disruptivas en el aula y su relación con el aprendizaje.

Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): Una perspectiva histórica. *Acción pedagógica*, 15(1), 56-63. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

Osorio. (2002). Conciliación Mecanismo alternativo de solución de conflictos por excelencia. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C.

Paredes, R. (2016). Implementación de una propuesta pedagógica para la resolución de conflictos con los niños y niñas de cuarto y quinto primaria. Tesis de Grado. Universidad de la Sabana. Chía.

Peña-Olvera, Francisco, Palacios-Cruz, Lino, Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental* [en línea] 2011, 34 (Septiembre-Octubre): [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58221288005>> ISSN 0185-3325

Pulido, M. (2016). Informe Orientación escolar. IED Agroindustrial Santiago de Chocontá. Chocontá. Cundinamarca.

Pruitt, R., J & Kim, S. (1986). The social conflict. Escalation, Stalemate, and settlement. . Mc Graw Hill, Inc.

Quiceno, J., León, C. & Vinaccia S. (2008). Incivismo en el lugar de trabajo: Un nuevo factor de estrés laboral. *Acta colombiana de psicología* 11 (2).

Reed, D.F. & Kirpatrick, C. (1998). *Disruptive students in the classroom: A review of the literature*. Richmond, V.A. Metropolitan Educational Research Consortium. ERIC

Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Paidós. Barcelona.

Reynolds, J (2010). *Conflictos: Alternativas de solución*. *Revista Negocios Internacionales*. Disponible en www.negociosinternacionales.cl. Vol. 1 .Nº2 jul 2010. Recuperado de http://www.faceauv.cl/revistainternacional/images/2010/J_Reynolds_conflictos.pdf junio 13 de 2017.

Robbins, S (2010). *Los conflictos Alternativas de solución*. *Negocios internacionales*. Vol1. Nº2.

Ramírez, M., y Sierra, J. (2010). *Gestión del conflicto entre estudiantes en el colegio Bosanova, Bosa*. Universidad de La Sabana. Chía.

Rubbins, S. (2009). *Comportamiento Organizacional*. decimotercera edición. Ciudad de México.

Ruiz, Y. (2006). *Análisis y resolución de conflictos desde una dimensión psicosocial*. Universitat Jaume. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78608/forum_2006_14.pdf?sequence=1 junio 12 de 2017.

Ruttledge, R.A. & Petrides, K.V. (2012). *A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools*. *School Psychology International*, 33 (2), 223-239. Disponible en [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/SPI%20-%20TEI%20\(2012\).pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/SPI%20-%20TEI%20(2012).pdf)

Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona. Mc Graw Hill. España.

Schmitt, C (1991) *El concepto de lo político*. Madrid, Alianza.

Shelling, T. (1960). *La estrategia del conflicto*. Editorial Tecnos, S.A. Madrid. España. Recuperado de http://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos:textos-5-2014-1/Schelling1-4apC_OCRLight.pdf junio 12 de 2017

Simón, C & Tapia, J.A. (2016) *Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado*. *Revista de Psicodidáctica*

Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires.

Tobón, J.I. (1997). *Método Harvard de Negociación*. Medellín. [Versión PDF] Recuperado de <http://www.josetbon.com>

Uprimny, R. (1998) UNICEF-COLOMBIA. *Resolución Democrática de los conflictos en la escuela*.

Valderrama., C. (2001) *Nociones de conflicto en actores escolares. Nómadas*. Universidad Central. Colombia.

Vázquez, G. (2001) “El conflicto y la escuela en un mundo globalizado”. Addenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. <http://www.ucm.es/info/site/>

Vintimilla, J. (2012). *Diccionario de derechos humanos*. Universidad de Alcalá. Aecid.

Zamudio, R. (2010) *Disciplina escolar: Desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. (Tesis doctoral): Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32144/rzv1de1.pdf;jsessionid=E9CE7A6236B35A95614D9F4E7B49E3FF.tdx1?sequence=1>

7. ANEXOS

ANEXO A

PRIMER REGISTRO DE POSIBLES CONDUCTAS DISRUPTIVAS					
Objeto de actitud	Afirmación				
Ítems	Niveles				
Acciones	F	AV	O	CN	N
Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido					
Jugar con balones dentro del salón					
Hablar por teléfono celular durante la clase					
Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase					
Hacer preguntas no pertinentes con el fin de molestar					
Dormir o simular hacerlo durante la clase					
Lanzar papeles u otros objetos a los compañeros					
Interrumpir las actividades de los compañeros de clase					
No permanecer en el lugar asignado para la actividad					
Escribir en la superficie del pupitre					
Llegar tarde al aula de clase					
Salir del salón sin permiso del profesor					
Consumir alimentos durante la clase					
Consumir cigarrillo dentro del colegio					
No participar en los debates de clase					
Negarse a participar en las actividades de la clase					
Intervenir en las actividades más de lo necesario					
Responder en tono de burla a los llamados de atención					
Burlarse de los compañeros de clase o de otras personas					
Gritar o hablar en el tono exageradamente alto durante la clase					
Ubicarse en lugares del salón con el propósito de esconderse					
Ubicarse en lugares del salón con el propósito de molestar					
Tomar elementos de otros estudiantes sin su permiso					
Golpear y maltratar los muebles del salón					
Escribir mensajes irrespetuosos en el tablero					
Peinarse o maquillarse durante la clase					
No ayudar a sus compañeros cuando lo requieren					
Golpear a los compañeros como un juego					
Insultar a las compañeras por "ser mujeres"					
Hurtar elementos de sus compañeros					
Dañar las pertenencias de algún compañero					

Pedir dinero a los compañeros para no maltratarlos					
Utilizar redes sociales para ridiculizar a algún compañero					
Participar en grupos o pandillas de delincuentes					
Consumir sustancias psicoactivas dentro o fuera del colegio					
Distribuir sustancias psicoactivas dentro o fuera del colegio					
Amenazar a los compañeros					
Amenazar a los profesores					
Agredir verbalmente a los compañeros					
Agredir físicamente a los compañeros					
Agredir con armas a los compañeros					
Participar en agresiones físicas fuera del colegio					
Promover la agresión física entre compañeros					
Amenazar a los compañeros a través de redes sociales					
Portar armas					
Amenazar a los profesores					
Agredir verbalmente a los profesores					
Hacer burlas de los profesores con otras personas					
Promover actos de desobediencia a los profesores					
Hacer dibujos o escritos que ridiculizan a los profesores					
Hacer referencias amenazantes contra los profesores en redes sociales					
Provocar daños en los muebles del colegio (vandalismo)					
Causar daños en las instalaciones del colegio					
Usar inadecuadamente los equipos o materiales de clase					
Golpear pupitre con el esfero					
Poner los pies en el puesto del compañero					
Cantar en clase					
Gritar a los compañeros					
Hacer preguntas incoherentes					
Pintarse las uñas					
Enviar mensajes para que el celular suene					
Bostezar fuertemente					
Estornudar exageradamente					
Sonarse de forma grotesca					
Silbar ruidosamente					
Lanzar papeles					
Aplaudir sin justificación					
No mostrar interés					
Dormirse en clase					
Tomarse fotos					
Quitarles los esferos a los compañeros					

golpear la puerta para llamar la atención					
sacarse yucas de los dedos					
Sentarse de forma indebida					
Mascar chicle					
Distraerse con el celular					
Burlarse de los compañeros					
Lapizando					
Halar el cabello del compañero					
Hacer señas y muecas					
Acusar a los compañeros					
Lanzarse pedos					
Jugar con balones					
Decir apodos					
Mirar por la ventana					
Salir sin solicitar permiso					
Cambiarse de puesto					
Pronunciar groserías					
No hacer silencio					
Dibujar en las paredes					
Reírse a carcajadas					
Pelear					
Arrastrar el puesto					
Desafiar al profesor					
Realizar tareas que no son de la clase					
Llegar tarde					
Desacatar las ordenes					
Sorber flujo nasal					
Lanzar aviones de papel					
Burlarse del profesor					

ANEXO B
CONDUCCIÓN DE LA DISRUPCIÓN ESCOLAR GENERADORA DE CONFLICTO
EN LA IEDASCH E IEMRRFZ
ENCUESTA: COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS

La presente encuesta forma parte de una investigación sobre los **COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS**, que son aquellos que interrumpen el normal desarrollo de las actividades escolares, dentro y fuera del aula de clases. A partir de los resultados obtenidos se diseñará una propuesta de acciones para prevenir y orientar los comportamientos disruptivos.

El estudio busca determinar la frecuencia con que se presentan las actividades disruptivas para explicar el nivel de afectación que tienen en la institución educativa.

La información obtenida será utilizada única y exclusivamente con fines académicos y no se divulgará información personal de ninguno de los participantes.

Cada ítem debe calificarse en las columnas de la derecha, así: F, si observa ese comportamiento con mucha **FRECUENCIA**; AV, si el comportamiento se presenta algunas veces; RV, si el comportamiento se presenta **RARA VEZ**; CN, si el comportamiento **NO SE PRESENTA CASI NUNCA**; N, si el comportamiento no se presenta **NUNCA**.

Disruptivo: Acciones inapropiadas que afectan negativamente el desarrollo de las actividades académicas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	OBJETO DE ACTITUD	NIVELES					
			ACCIONES-ITEMS	F	AV	RV	CN	N	
Interferencia	Indisciplina en el aula de clase	Acciones que interrumpen o afectan el desarrollo de las actividades en el aula de clase	Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido						
			No permanecer en el lugar asignado para la actividad						
			No hacer silencio						
			Sacarse ruidosamente las yucas de los dedos con la intención de distraer						
			Sentarse de forma inadecuada						
			Golpear fuertemente la silla o escritorio con el lápiz o esferos						
			Arrastrar el puesto						
			Estornudar exageradamente						
			Sonarse de forma grotesca						
			Silbar ruidosamente						
			Bostezar fuertemente						
	Reírse en forma escandalosa								
A p a t í		Llegar tarde al aula de clase							

		Acciones que evidencian falta de interés por las actividades académicas	No participar en las actividades de clase					
			Dormir o simular hacerlo durante la clase					
			Negarse a participar en las actividades de la clase					
			No ayudar a sus compañeros cuando lo requieren y solicitan					
Distracción	Distracción en actividades distintas a las asignadas	Acciones que impiden concentrarse en las actividades académicas asignadas	Peinarse, pintarse las uñas o maquillarse durante la clase					
			Jugar con balones dentro del salón					
			Hablar o jugar por celular durante la clase					
			Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase					
			Enviar mensajes para que el celular timbre					
			Tomarse fotos					
			No mostrar interés en la actividad que se desarrolla en clase					
			Mirar por la ventana					
			Mascar chicle					
			Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas					
			Realizar tareas que no son de la clase					
Agresividad	Acciones ofensivas a compañeros	Acciones que tienen la intención de provocar e irritar a los compañeros	Escribir mensajes irrespetuosos en el tablero					
			Poner los pies en el puesto del compañero					
			Quitarles los esferos u otros objetos a los compañeros					
			Burlarse de los compañeros de clase o de otras personas					
			Halar el cabello del compañero					
			Hacer señas y muecas a los compañeros					
			Acusar sin causa justificada a los compañeros					
			Decir apodos a los compañeros					
			Interrumpir las actividades de los compañeros de clase					

			Gritar o hablar en el tono exageradamente alto durante la clase					
	Violencia a compañeros	Acciones que tienen la intención de causar daño a los compañeros	Utilizar redes sociales para ridiculizar a algún compañero					
			Amenazar física, verbal o simbólicamente a los compañeros					
			Agredir con armas a los compañeros					
			Promover la agresión física o peleas entre compañeros					
			Gritar a los compañeros					
			Ejercer violencia por razones de identidad de género, orientación sexual, identidad étnica o cultural a los compañeros					
	Acciones desafiantes hacia el profesor	Acciones que tienen la intención de provocar e irritar al profesor	Salir del salón sin permiso del profesor					
			Consumir alimentos durante la clase					
			Hacer preguntas impertinentes, incoherentes o con tono provocador					
			Intervenir en las actividades con el ánimo de sabotear la clase					
			Burlarse ante los llamados de atención que hace el profesor					
			Cambiarse de puesto					
			Pronunciar groserías					
			Cantar mientras el profesor explica el tema					
			Golpear la puerta para llamar la atención					
			Aplaudir sin justificación					
			Desafiar al profesor con gestos y señas					
		Desacatar las órdenes						
	Maltrato a profesores	Acciones que tienen la intención de lastimar la dignidad del profesor	Agredir física o verbalmente a los profesores					
			Burlarse de los profesores en presencia de otras personas					
			Promover actos de desobediencia a los profesores					

			Hacer dibujos o escritos que ridiculizan a los profesores					
Antisociabilidad	Conductas antisociales	Acciones que están determinadas por rasgos de problemas de adaptación social.	Lanzar papeles u otros objetos a los compañeros					
			Golpear a los compañeros como un juego					
			Insultar, agredir o maltratar a las compañeras (Ejercer violencia por el género)					
			Dañar las pertenencias de algún compañero					
			Pedir dinero a los compañeros para no maltratarlos					
			Participar en grupos o pandillas de delincuentes					
			Soltar "pedos" en clase o en otros espacios escolares					
			Ubicarse en lugares del salón con el propósito de esconderse o molestar					
			Ingresar al colegio en estado de alicoramiento o bajo el efecto de sustancias psicoactivas					
			Actitudes delictivas	Acciones que atentan contra el bienestar personal y de los demás	Consumir y/o distribuir sustancias psicoactivas dentro o fuera del colegio			
	Amenazar a los profesores							
	Amenazar a los compañeros a través de redes sociales							
	Hurtar elementos de sus compañeros							
	Consumir cigarrillo dentro del colegio							
	Portar armas							
	Expende o consume licor dentro del colegio							
	Vandalismo	Acciones con las que intencionalmente dañan objetos y herramientas educativas	Causar daños en las instalaciones o muebles del colegio					
			Usar inadecuadamente los equipos o materiales de clase					
			Dibujar en las paredes					
			Escribir en la superficie del pupitre					
Causar daños en bienes de compañeros o profesores								

Agradezco a usted por su colaboración y participación en esta encuesta en cumplimiento de la investigación que se está realizando sobre comportamientos disruptivos. Mil gracias.

ANEXO C

CUESTIONARIO BASE FOCUS GROUP

ANÁLISIS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS IEDAISCH E IEMRRFZ						
FOCUS GROUP						
N°	Comportamiento Disruptivo	Estudiante: ¿Por qué lo hacen?	Estudiante: ¿Qué hace el profesor cuando el estudiante se porta así?	Maestro: ¿Por qué les molesta?	Maestro: ¿Qué hace cuando el estudiante se comporta así?	INFERENCIA
1	Arrastrar el puesto					
2	Mascar chicle					
3	Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase					
4	Cambiarse de puesto					
5	Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido					
6	Llegar tarde al aula de clase					
7	Sentarse de forma inadecuada					

8	Mirar por la ventana					
9	Escribir en la superficie del pupitre					
10	Decir apodos a los compañeros					
11	Consumir alimentos durante la clase					
12	Hablar o jugar por celular durante la clase					
13	Realizar tareas que corresponden a otra clase					
14	Pronunciar groserías					
15	Poner los pies en el puesto del compañero					

16	Reírse en forma escandalosa					
17	Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas					

ANEXO D

N°	COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO	ESTUDIANTES			PROFES			GRAN TOTAL
		MF-AV	RV	TOTAL	MF-AV	RV	TOTAL	
1	Arrastrar el puesto	55%	23%	77,27%	88%	6%	94,12%	171,39%
2	Mascar chicle	58%	12%	69,70%	76%	24%	100,00%	169,70%
3	Hablar con los compañeros sobre temas distintos a la clase	53%	14%	67,05%	76%	24%	100,00%	167,05%
4	Cambiarse de puesto	53%	14%	66,54%	59%	41%	100,00%	166,54%
5	Caminar frecuentemente por el salón sin un propósito definido	69%	8,46%	77,27%	59%	29%	88,24%	165,51%
6	Llegar tarde al aula de clase	50%	15%	64,39%	94%	6%	100,00%	164,39%
7	Sentarse de forma inadecuada	67%	13%	80,56%	65%	18%	82,35%	162,91%
8	Mirar por la ventana	53%	14%	67,30%	76%	18%	94,12%	161,42%
9	Escribir en la superficie del pupitre	49%	15%	64,27%	82%	12%	94,12%	158,39%
10	Decir apodos a los compañeros	47%	22%	68,43%	76%	12%	88,24%	156,67%
11	Consumir alimentos durante la clase	42%	20%	61,99%	71%	18%	88,24%	150,23%
12	Hablar o jugar por celular durante la clase	37%	15%	51,89%	71%	24%	94,12%	146,01%
13	Realizar tareas que corresponden a otra clase.	51%	14%	64,52%	71%	6%	76,47%	140,99%
14	Pronunciar groserías	40%	19%	58,59%	65%	18%	82,35%	140,94%
15	Poner los pies en el puesto del compañero	59%	10%	69,07%	65%	6%	70,59%	139,65%
16	Reírse en forma escandalosa	51%	18%	68,56%	35%	35%	70,59%	139,15%
17	Escuchar música o chatear durante el desarrollo de actividades académicas	36%	14%	50,76%	47%	35%	82,35%	133,11%