

Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria

Francisco Córdoba Alcaide*

Rosario Del Rey Alamillo**

Rosario Ortega Ruiz***

Recibido: 07/12/2016

Aceptado: 23/12/2016



Resumen

Este trabajo pretende describir los problemas de conflictividad en centros de Educación Primaria a partir de la valoración del alumnado y analizar si existen diferencias entre niños y niñas. Han participado 1265 estudiantes (edad $M=11.11$; $DT=0.75$), muestra representativa de la población andaluza en España. La metodología utilizada ha sido analítica, a través de encuestas y un diseño transversal. Se han analizado cinco dimensiones negativas de la Escala de Convivencia Escolar (ECE): victimización, disruptividad, agresión, indisciplina y desidia docente. Los resultados señalan a la disruptividad como una de las principales fuentes de conflictividad y la existencia de diferencias en la valoración de las dificultades analizadas entre chicos y chicas, siendo los chicos los que puntúan más alto en general, aunque no en todas las dimensiones. En la discusión y las conclusiones se aborda el impacto de las dificultades analizadas así como las diferencias entre ellos y ellas. Finaliza con una serie de implicaciones educativas en torno a propuestas de actuación en función de las dificultades detectadas.

Palabras clave

Conflictividad escolar, convivencia escolar, Educación Primaria, disruptividad.

Conflict: a study about school life in Primary education

Abstract

This work pretends to describe the conflictive problems in the Primary Education Centers, starting with the valorization of the students and establishing whether there are differences between boys and girls. The participants are 1265 students (age $M=11.11$; $DT=0.75$), this sample is representative of the Andalusian population in Spain. The methodology employed has been analytical, by means of surveys and transversal design. Five negative dimensions of the Scale of School Behavior (SSB): victimization, disruption, aggression, indiscipline, teacher indolence were analyzed. The results show that disruption is one of the main sources of conflict and the existence of differences in the valorization of the difficulties between boys and girls analyzed, being the boys the ones that score higher in general although not in all the dimensions. In the discussion and conclusions the impact of the difficulties analyzed as well as the differences between boys and girls are dealt with. It ends up with a series of educational implications around the acting proposals in connections with the difficulties detected.

Key words

School conflict, school coexistence, Primary Education, disruption.

* Universidad de Córdoba, España. E-mail: z42coraf@uco.es

** Universidad de Sevilla, España. E-mail: delrey@us.es

*** Universidad de Córdoba, España. E-mail: ed1orrur@uco.es

1. Presentación del problema

La convivencia escolar tiende a ser estudiada desde una perspectiva global (McIntosh et al., 2011) en la que cobran especial protagonismo las relaciones interpersonales de los agentes educativos (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011) que generalmente suelen percibirse como positivas (Córdoba, Del Rey, Casas & Ortega, 2016; Herrera & Bravo, 2012; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009). Hoy sabemos que en la mayoría de los centros educativos la convivencia es buena (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2010). Sin embargo, esta realidad no puede ocultar la existencia de problemas de relaciones que están presentes en los centros educativos. La conflictividad se entiende como el conjunto de dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en contextos escolares que están altamente impregnados de emociones, sentimientos y valores de los protagonistas. Dificultades que facilitan el malestar entre profesorado y alumnado, repercutiendo en la práctica educativa de los primeros y en el rendimiento académico y desarrollo socioemocional de los segundos (Córdoba et al., 2016).

Entre las dificultades de la convivencia escolar, el acoso entre escolares o *bullying* ha sido el fenómeno más estudiado en los últimos años (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014; Tfofi & Farrington, 2011). Progresivamente va siendo mayor el conocimiento sobre este tipo de violencia en las aulas de Primaria y la investigación señala que el número de alumnado que se implica de forma prolongada, persistente y grave, nunca asciende por encima de un 5–8%, si atendemos a las tendencias generales de los múltiples estudios con muestras nacionales (Aznar, Cáceres & Hinojo, 2007; Ortega & Mora-Merchán, 1999; Ramírez & Justicia, 2006) y europeas sobre el problema (Kartal & Bilgin, 2009; Nansel et al., 2001). En este sentido, el informe más reciente del Observatorio para la Convivencia en Andalucía (2016) sitúa en el 0,03% el porcentaje de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia vinculadas a acoso escolar, detectando unos niveles de prevalencia mayor en niños que en niñas, siguiendo la tendencia de investigaciones previas (Ortega & Mora-Merchán, 1999; Ruiz, Riuró & Tesouro, 2015; Sánchez & Cerezo, 2010), en este caso, en una proporción del 80% de chicos frente al 20% de chicas (OCA, 2016).

Sin embargo, el acoso escolar no es el único problema de conflictividad escolar, también son relevantes aquellos que afectan a la relación entre el alumnado y sus maestros y maestras. Los estudios realizados con alumnado de la etapa educativa de Primaria señalan que la disruptividad es una de las mayores preocupaciones, tanto de profesorado como de alumnado (Consejo Escolar de Andalucía [CEA], 2009; Defensor del Menor, 2006; Nail, Gajardo & Muñoz, 2012; OCA, 2016; Ramírez & Justicia, 2006; Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana [SDGDCV], 2007). La disruptividad engloba aquellas acciones que aparecen, en el día a día del aula, y que originan interrupciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que merman la capacidad del alumnado para seguir adecuadamente el currículo. El origen parece estar, fundamentalmente, en la desmotivación y el aburrimiento del alumnado (Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Nail et al., 2012). Algunos estudios lo sitúan como el problema de convivencia más extendido (Nail et al., 2012; Ramírez & Justicia, 2006). De hecho, las conductas de desinterés académico aparecen entre las más frecuentes junto con las disruptivas (Ramírez y Justicia, 2006). Y no sólo en Educación Primaria, sino también en Secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010). El problema del mal comportamiento en clase es reconocido por el 8,7% del alumnado que dice impedir dar la clase de forma habitual, mientras que el porcentaje de docentes que opina lo mismo se eleva al 23% (Defensor del Menor, 2006). Un 28,6%

del alumnado considera que este fenómeno es frecuente en el aula y un 48,5% lo caracteriza como ocasional (CEA, 2009). En el estudio de Aznar et al. (2007) hallaron que el 71% del alumnado consideraba que había algún compañero o compañera que molestaba a los demás e interrumpía el ritmo de la clase, siendo en cursos superiores, en sexto de Educación Primaria, un 20% el alumnado que opina que eran muchos quienes lo hacían. Problema que afecta también más a los chicos que a las chicas (CEA, 2009; Ramírez & Justicia, 2006).

Además de disruptividad, las aulas se ven afectadas de indisciplina, de comportamientos, fundamentalmente del alumnado, no ajustados a las normas establecidas. Aunque, dado que la ruptura del proceso de enseñanza–aprendizaje, supone para la mayoría de los centros una norma necesaria para la buena convivencia, a veces la diferenciación entre disruptividad e indisciplina puede quedar desdibujada en la práctica. Rodríguez, García, Sánchez, López y Martínez (2011), en un estudio realizado con alumnado de 5º y 6º de Primaria (de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años), hallaron que la gran mayoría (81,4%) conocía la existencia en el aula de unas normas que cumplir y que era inferior el porcentaje (18,6%) de quienes manifestaban no tener constancia de la existencia de dichas normas. Tendencia que posteriormente también encontraron otros estudios (Herrera & Bravo, 2012). Aznar et al. (2007) señalan que en torno al 93% del alumnado considera que cumplir las normas es una tarea fácil, no difícil. Y Herrera y Bravo (2012) encuentran una cierta predisposición de los niños y las niñas de Primaria a manifestar comportamientos positivos relacionados con el ajuste a las normas de convivencia frente a conductas de índole negativo. El informe del OCA (2016) hace referencia a una serie de conductas indisciplinadas en un rango que se sitúa entre el 0,3% relativo a las faltas injustificadas de puntualidad hasta el 0,9% de situaciones en las que el alumnado muestra una falta de colaboración sistemática en la realización de las actividades, hallándose de nuevo una mayor implicación de los niños frente a las niñas.

Pero no todas las dificultades de la convivencia escolar tienen de protagonista al alumnado. Existen problemas en los que el foco es el profesorado y que se pueden denominar como desidia o ineficacia docente percibida (Del Rey, Casas & Ortega, en revisión), entendida como una serie de comportamientos y actitudes del maestro que son percibidas por el alumnado como una forma de atención desigual e injusta. En concreto, el informe del Defensor del Menor (2006) señalaba ya que el alumnado percibía que la mitad del profesorado practica favoritismo y que el 37% aplica las normas de convivencia de forma desigual (de acuerdo con el 30% de docentes que comparte esta opinión). Otros conflictos se refieren a la percepción del 16% de chicos y chicas que consideran que sus docentes “*les tienen manía*”, expresión que viene a indicar la antipatía o disgusto de una persona hacia otra de una manera continuada, junto al 7% que sienten que les ridiculizan. Sin embargo, desde la perspectiva del docente, este tipo de situaciones tan sólo se asumen como excepcionales (Defensor del Menor, 2006). Álvarez–García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez (2013) identifican el consenso de normas de aula como el tipo de medida para la prevención de la violencia escolar menos habitual, en opinión del alumnado de tercer ciclo de Primaria. A pesar de la potencialidad que ha mostrado esta estrategia preventiva para disminuir los niveles de disrupción en el aula, violencia verbal de alumnado hacia alumnado y el profesorado; y violencia del profesorado hacia alumnado. Además, diferentes estudios en esta línea señalan que la equidad percibida de las normas, por parte del alumnado hacia la gestión que llevan a cabo los docentes, se ha demostrado que se relaciona de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico

de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad (Arum, 2003; G. Gottfredson, D. Gottfredson, Ann & N. Gottfredson, 2005).

En referencia a las dificultades que tienen como protagonistas a docentes y alumnado, la investigación que analiza diferencias desde la perspectiva de género, indica que los maestros y maestras parecen mantener menos relaciones cercanas y más conflictivas con los niños que con las niñas (Spilt, Koomen & Jak, 2012) y que durante la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, el profesorado y otras figuras de autoridad (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes & Ortiz, 2003).

Este conjunto de dificultades de la convivencia han sido, mayoritariamente, analizado de forma separada y con muestras de alumnado de Secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010; Garaigordobil & Oñederra, 2009; Gavotto, 2015) e incluso desde la perspectiva de los adultos (Ceballos et al., 2012). Por ello, el presente trabajo pretende conocer la percepción del alumnado de tercer ciclo de Primaria (entre los 10 y los 12 años en Andalucía, España) sobre la presencia de problemas de convivencia en sus aulas e indagar si ésta difiere entre chicos y chicas.

2. Método

2.1. Muestra

Participaron 1265 estudiantes, el 47,7% (n = 603) niñas y el 52,3% (n = 662) niños, de tercer ciclo de educación Primaria, 5º y 6º curso (edad M= 11.11; DT= 0.75), de centros públicos, privados y concertados de las ocho provincias andaluzas, comunidad situada al sur de España. En concreto, 623 matriculados/as en 5º curso (49,2%), de los cuales 329 (26,0%) eran niños y 294 (23,2%) niñas; y 642 en 6º curso (50,8%), siendo 333 (26,4%) niños y 309 (24,4%) niñas (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra del alumnado por curso, sexo y provincia

	5º EP						6º EP						Total	
	♂		♀		Total		♂		♀		Total			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Almería	49	3.9	41	3.2	90	7.1	29	2.3	37	2.9	66	5.2	156	12.3
Cádiz	41	3.2	37	3.0	78	6.2	53	4.2	20	1.6	73	5.8	151	11.9
Córdoba	45	3.6	42	3.3	87	6.9	33	2.6	43	3.4	76	6.0	163	12.8
Granada	40	3.1	32	2.5	72	5.6	36	2.8	45	3.6	81	6.4	153	12.0
Huelva	50	4.0	46	3.7	96	7.7	56	4.4	46	3.6	102	8.0	198	15.6
Jaén	22	1.7	27	2.1	49	3.8	21	1.7	26	2.0	47	3.7	96	7.6
Málaga	62	4.9	52	4.1	114	9.0	80	6.3	72	5.7	152	12.0	266	21.0
Sevilla	20	1.6	17	1.3	37	2.9	25	2.0	20	1.6	45	3.6	82	6.8
Total	329	26.0	294	23.2	623	49.2	333	26.4	309	24.4	642	50.8	1265	100

2.2. Instrumento

Las dificultades de la convivencia escolar han sido evaluadas con la Escala de Convivencia Escolar (ECE), según lo propuesto por Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012, que consta de 50 ítems tipo Likert formulados en positivo, con 5 opciones de respuesta que hacen referencia a la frecuencia de percepción, con valores que van desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre. Estos ítems se agrupan en ocho dimensiones del constructo convivencia escolar (Del Rey et al., en revisión). Concretamente, para este estudio se analizan las dimensiones:

- *Victimización* ($\alpha = .81$): percepción del alumnado de estar expuesto a acciones negativas violentas por parte de otro u otros estudiantes. Compuesta de seis ítems. Ej. Algún/a compañero/a me ha golpeado.
- *Disruptividad* ($\alpha = .79$): acciones negativas llevadas a cabo por el alumnado y que interrumpen el proceso de enseñanza–aprendizaje. Compuesta por seis ítems. Ej. Hay niños/as que no dejan dar clase.
- *Agresión* ($\alpha = .78$): conductas hostiles llevadas a cabo por el alumnado hacia sus compañeros/as. Compuesta por cuatro ítems. Ej. He insultado a algún/a compañero/a.
- *Indisciplina* ($\alpha = .71$): acciones del alumnado contrarias a las normas de convivencia de aula y de centro. La componen cuatro ítems. Ej. Sólo cumplo las normas que me convienen.
- *Desidia Docente* ($\alpha = .74$): acciones del docente que se caracterizan por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión de las relaciones interpersonales. Compuesta por cinco ítems. Ej. Los/as maestros/as sólo explican para los/as listos/as.

2.3. Procedimiento

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado (Contandriopoulos, Champagne, Porvin, Denis & Boyle, 1991) bajo los criterios curso y provincia: dos cursos (5º y 6º de Educación Primaria) por 8 provincias (total 16 estratos). Con un error muestral del 3% y un nivel de confianza del 97% (Santos, 2003).

Tras la selección de la muestra y del instrumento, se llevó a cabo la recogida de datos. En primer lugar, se pidió autorización a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para administrar el cuestionario en los centros que, por azar, habían sido seleccionados como centros titulares y como suplentes. Tras la concesión de dicho permiso, se inició la toma de contacto con los diferentes centros educativos. Vía telefónica se informó al equipo directivo de los objetivos de la investigación y se solicitó permiso para la recogida de datos. Tras la aceptación, se concretaba cita para la visita al centro de los investigadores, quienes fueron formados al efecto y asistían a cada clase acompañados del maestro o maestra responsable de la misma. Las instrucciones eran comunes en todas las aulas, recordando la necesidad de completar el instrumento de manera individual y haciendo especial hincapié en el carácter anónimo, confidencial y voluntario de los cuestionarios.

2.4. Análisis de datos

Del Rey et al. (en revisión) realizan la validación de la escala ECE, hallando una solución factorial conformada por ocho dimensiones que explican un 63% de la varianza del cons-

tructo y que se comportan con distinto grado de relevancia, escogiendo para el presente estudio las de carácter negativo: *Victimización* (8%), *Disruptividad* (7%), *Agresión* (3%), *Indisciplina* (2%) y *Desidia docente* (2%).

Se han realizado análisis descriptivos de tendencia central y de dispersión de cada una de las dimensiones analizadas así como de los ítems que forman parte de cada dimensión. Y para analizar las diferencias entre chicos y chicas, se ha realizado una comparativa de medias de las variables correspondientes a las subescalas mediante una prueba de *t* de *Student*. Para realizar una adecuada interpretación de los resultados y de la relevancia de las diferencias encontradas entre las medias, se ha considerado como medida del tamaño del efecto el análisis *d*-cohen (Cohen, 1977; Rosenthal, 1994) que indica cuánto de la variable dependiente se puede controlar, predecir o explicar por la variable independiente o en qué grado la hipótesis nula es falsa (Cohen, 1977).

Los análisis de los datos se han realizado mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 18.0 en español. Para estimar la incidencia de los datos perdidos se ha realizado la prueba MCAR de *Little*, con unos valores de Chi-cuadrado = 563.73; GL = 484; Sig. = 0.077 que indica que no hay patrones de datos perdidos que puedan sesgar los resultados obtenidos.

3. Resultados

3.1. Conflictividad según el alumnado

Los resultados muestran que las puntuaciones más altas hacen referencia a que la dificultad percibida por el alumnado es la *disruptividad* ($M = 1.65$; $DT = 0.80$), seguida de la *desidia docente* ($M = 1.11$; $DT = 0.84$), la *indisciplina* ($M = 1.03$; $DT = 0.74$), la *victimización* ($M = 0.89$; $DT = 0.78$) y, por último, la *agresión* ($M = 0.70$; $DT = 0.70$). Para mayor detalle ver tabla 2.

Tabla 2

Medidas descriptivas básicas en las dimensiones de conflictividad

Dimensiones	N	Mín.	Máx.	M	DT
<i>Disruptividad</i>	1165	.00	4.00	1.65	0.80
<i>Desidia docente</i>	1134	.00	4.00	1.11	0.84
<i>Indisciplina</i>	1151	.00	3.75	1.03	0.74
<i>Victimización</i>	1124	.00	4.00	0.89	0.78
<i>Agresión</i>	1177	.00	3.75	0.70	0.70

Un análisis más específico de cada dimensión permite identificar qué problemas concretos son los que se perciben con mayor frecuencia. Así, de *disruptividad*, la mayor dificultad es la existencia de niños y niñas que no dejan dar clase ($M = 2.23$; $DT = 1.25$), señalando el 19,8% que ocurre siempre y el 32,2% del alumnado que esto ocurre a veces (Tabla 3).

Tabla 3

Percepción sobre disruptividad según el alumnado de Primaria

	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Disruptividad	1.65 (0.80)	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Hay niños que no dejan dar clase	2.23 (1.25)	12.1	150	14.4	179	32.2	400	21.5	268	19.8	247
Alumnos que no respetan las normas	2.13 (1.17)	8.5	104	21.8	268	33.3	410	20.7	255	15.7	193
Niños/as siempre metidos en peleas	2.02 (1.23)	12.4	153	22.6	279	30.7	381	19.3	239	15.0	185
Peleas en las que la gente se pega	1.69 (1.08)	14.6	182	28.7	357	36.7	456	13.1	163	6.9	86
Destrozan material e instalaciones	1.06 (1.15)	41.3	517	29.9	364	15.3	193	8.9	111	4.6	57
Vandalismo	0.74 (0.96)	53.9	675	25.6	321	15.3	190	3.4	43	1.8	23

En el caso de la *desidia docente*, la mayor dificultad percibida hace referencia a la existencia de maestros y maestras que castigan a los mismos niños y niñas ($M = 1.74$; $DT = 1.40$) y esto, según el 15,0% del alumnado ocurre *siempre*; situándose en un 27,8% el alumnado que señala que *nunca* ocurre. La siguiente dificultad se refiere al hecho de que el alumnado perciba que determinados docentes “*les tienen manía*” ($M = 1.27$; $DT = 1.34$), indicando el 9,3% que ocurre *siempre* y el 41.1% que esto *nunca* ocurre (Tabla 4).

Tabla 4

Percepción sobre desidia docente según el alumnado de Primaria

	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Desidia docente	1.11 (0.84)	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Castigan siempre a los mismos	1.74 (1.40)	27.8	343	16.9	209	23.9	296	16.4	202	15.0	186
Niños a los que les tienen manía	1.27 (1.34)	41.4	514	20.4	253	17.1	213	11.8	146	9.3	115
Hacen actividades aburridas	1.25 (1.16)	34.0	424	25.9	323	26.5	330	8.1	101	5.5	68
Las normas son injustas	0.95 (1.20)	51.5	630	19.2	235	17.5	215	6.0	73	5.8	71
Sólo explican para los listos	0.36 (0.87)	81.8	1003	7.2	88	6.6	81	2.2	27	2.2	27

En la dimensión indisciplina, el aburrimiento en clase es la variable de mayor media de respuesta ($M = 1.50$; $DT = 1.26$), percibiendo el 9,2% del alumnado que se aburre siempre y el 27,8% que nunca se aburre. El siguiente elemento de dificultad valorado es cumplir las normas por conveniencia ($M = 1.23$; $DT = 1.33$), situándose en el 10,1% el alumnado que lo hace siempre frente al 42,5% que no lo hace nunca (Tabla 5).

Tabla 5

Percepción sobre indisciplina según el alumnado de Primaria

	<i>M</i> (<i>DT</i>)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Indisciplina	1.03 (0.74)										
Me aburro	1.50 (1.26)	27.8	331	24.9	296	26.4	316	11.7	139	9.2	109
Cumplo las normas que me convienen	1.23 (1.33)	42.5	527	19.4	240	21.1	263	6.9	85	10.1	125
Veces castigado	1.02 (0.99)	36.0	453	38.3	481	13.4	168	12.3	155	0	0
Interrumpo la clase porque me aburro	0.40 (0.75)	72.4	907	18.0	225	7.2	91	1.8	23	0.6	7

En las dimensiones que hacen referencia a dificultades en las relaciones interpersonales entre iguales encontramos que en la dimensión *victimización*, la dificultad mayor es la relacionada con la experiencia como víctima de violencia interpersonal de tipo verbal entre los iguales ($M = 1.67$; $DT = 1.23$), indicando el 9,9% que *siempre* es objeto de insultos y el 27,8% que *casi nunca* le han insultado. El siguiente tipo de victimización sufrido es el motivado por violencia física ($M = 1.09$; $DT = 1.13$), *siempre* experimentada por el 4,0% del alumnado frente al 39,2% de alumnos y alumnas que *nunca* han sido golpeados (Tabla 6).

Tabla 6

Percepción sobre victimización según el alumnado de Primaria

	<i>M</i> (<i>DT</i>)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Victimización	0.89 (0.78)										
Algún compañero me ha insultado	1.67 (1.23)	20.1	242	27.8	335	26.5	321	15.7	189	9.9	119
Algún compañero me ha golpeado	1.09 (1.13)	39.2	477	30.0	365	18.0	220	8.8	107	4.0	49

Me he sentido excluido, aislado o rechazado	0.77 (1.12)	59.4	724	18.6	227	12.0	146	6.1	74	3.9	48
Me he sentido amenazado	0.72 (1.11)	61.9	745	18.5	223	9.7	116	5.8	70	4.1	49
Miedo a venir a la escuela	0.60 (1.06)	69.3	836	13.4	162	8.7	104	5.1	62	3.5	42
Me han robado	0.55 (0.94)	67.5	820	17.0	206	9.8	120	4.0	48	1.7	21

Finalmente, en la dimensión *agresión*, el tipo de violencia interpersonal ejercida entre los iguales en mayor medida es la verbal ($M = 1.09$; $DT = 1.03$), la cual el 34,5% del alumnado no la ha ejercido *nunca*; seguida de la agresión física ($M = 0.74$; $DT = 0.97$), que no ha ejercido *nunca* un porcentaje de alumnado que se eleva al 53,8%; y la exclusión ($M = 0.54$; $DT = 0.85$), donde aumenta al 63,1% el porcentaje de niños y niñas de la muestra que *nunca* han excluido o rechazado a un compañero o compañera (Tabla 7).

Tabla 7

Percepción sobre agresión según el alumnado de Primaria

	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>Nunca</i>		<i>Casi nunca</i>		<i>A veces</i>		<i>Muchas veces</i>		<i>Siempre</i>	
		%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
<i>Agresión</i>	0.70 (0.70)										
He insultado a algún/a compañero/a	1.09 (1.03)	34.5	418	33.9	410	22.0	267	7.0	85	2.6	31
He golpeado a algún/a compañero/a	0.74 (0.97)	53.8	652	26.1	317	13.9	168	4.6	56	1.6	20
He excluido o rechazado a algún/a compañero/a	0.54 (0.85)	63.1	775	24.7	303	8.6	107	2.1	26	1.5	18
He amenazado a otra persona	0.47 (0.80)	68.3	857	19.5	245	9.4	117	2.2	27	0.6	8

3.2. Conflictividad: la valoración de chicos y chicas

El análisis de la conflictividad en función del sexo muestra que los chicos perciben mayores problemas de *disruptividad* ($M = 1.71$ vs $M = 1.57$; $t = 3.05$; $p < .01$); de *desidia docente* ($M = 1.22$ vs $M = 1.00$; $t = 4.40$; $p < .01$); de *indisciplina* ($M = 1.23$ vs $M = 0.81$; $t = 9.74$; $p < .01$); de *victimización* ($M = 0.96$ vs $M = 0.81$; $t = 3.20$; $p < .01$) y de *agresión* ($M = 0.87$ vs $M = 0.53$; $t = 8.45$; $p < .01$) que las chicas. Es necesario tomar en consideración que el análisis del tamaño del efecto realizado tras la *t* de *Student*, mostró niveles inferiores de .2 en *disruptividad* y *victimización*, por lo que no se pueden asumir las diferencias entre los grupos. Para mayor detalle ver Tabla 8.

Tabla 8*Percepción de la convivencia escolar en función del sexo*

Dimensiones	Sexo	N	M	DT	T	p	d
Disruptividad	♂	603	1.71	0.79	3.05	.00	.17
	♀	550	1.57	0.81			
Desidia docente	♂	583	1.22	0.86	4.40	.00	.26
	♀	541	1.00	0.80			
Indisciplina	♂	595	1.23	0.76	9.74	.00	.59
	♀	546	0.81	0.64			
Victimización	♂	581	0.96	0.77	3.20	.00	.19
	♀	534	0.81	0.78			
Agresión	♂	605	0.87	0.76	8.45	.00	.50
	♀	561	0.53	0.59			

4. Discusión y conclusiones

Cómo se recordará, el trabajo presentado analiza la existencia de cierto grado de conflictividad interpersonal y dificultades u obstáculos sociales que más allá del fenómeno *bullying*, pueden estar presentes en las aulas de Educación Primaria (Córdoba et al., 2016; Herrera & Bravo, 2012; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009). Las dimensiones de conflictividad analizadas aparecen ordenadas desde las que se refieren a dificultades en las relaciones interpersonales en el plano vertical, es decir, los problemas ocasionados entre el docente y su alumnado (*disruptividad*, *desidia docente* e *indisciplina*) hasta las que se refieren al plano horizontal, es decir, entre los propios escolares, entre los iguales (*victimización* y *agresión*).

La *disruptividad* aparece con una mayor valoración respecto al resto de dificultades situándose como una de las principales fuentes de conflictividad, de acuerdo con estudios previos (CEA, 2009; Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Díaz-Aguado et al., 2010; Nail et al., 2012; OCA, 2016; Ramírez & Justicia, 2006; SDGDCV, 2007). Efectivamente, tomando la valoración del alumnado, en este estudio, dos de cada diez alumnos y alumnas perciben que se interrumpe el buen funcionamiento de la marcha de las actividades y la comunicación, particularmente entre el docente y el alumnado, de manera sistemática, lo cual genera la ruptura del proceso de enseñanza-aprendizaje y limita el derecho fundamental del resto del alumnado a cumplir una de sus máximas obligaciones, atender en clase y aprender. Además, esta dificultad afecta directamente a las relaciones con el docente, evitando así que el alumnado se beneficie de las relaciones con el mismo y ocasionando importantes perjuicios a la convivencia; si bien es cierto, estos datos son inferiores a los de otras investigaciones en la etapa educativa de Primaria, tales como la del Defensor del Menor (2006) o el informe del CEA (2009). Los informes de investigación señalan a la desmotivación y el aburrimiento del alumnado entre las causas principales de sus conductas disruptivas e indisciplinadas (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Nail et al., 2012); lo cual estaría en la línea de estudios que señalan las conductas de desinterés académico en Educación Primaria entre las más frecuentes junto con las disruptivas (Ramírez & Justicia, 2006).

Otra dificultad se refiere a la *desidia docente* percibida por el alumnado en los maestros y maestras. Las acciones que son más mencionadas tienen que ver con la aplicación desigual de las normas y sus consecuencias, tales como castigar siempre o “*coger manía*” a los mismos niños y niñas. En estudios que consideran este tipo de circunstancias como motivantes de conflictos entre alumnado y docentes, los resultados muestran que, cuando se pregunta al alumnado por las mismas, éstos las perciben en mayor medida e informan de ellas como algo más frecuente frente al profesorado que las entiende como situaciones excepcionales (Defensor del Menor, 2006). Existe por tanto una percepción diferente, entre docentes y alumnado, parece que el alumnado es más sensible que el docente, a este tipo de actitudes y comportamientos de sus maestros que claramente son prejuiciosos cuando no agresivos, aunque sean de una sutileza relativamente poco perceptible, pero que si lo es para el alumnado. Este tipo de agresión sutil es importante porque cada escolar debe percibir que su maestro o maestra lo considera como una persona a la que hay que reconocer y respetar. Que el alumnado valore como un verdadero problema actitudes y comportamientos docentes poco respetuosos con el alumnado es un fenómeno relativamente encubierto pero grave.

De las dificultades que surgen en el plano vertical, la dimensión negativa menor valorada es la *indisciplina*, estando los resultados acordes con investigaciones previas (Aznar et al., 2007; Herrera & Bravo, 2012; Rodríguez et al., 2011). Igualmente el alumnado la identifica, principalmente, con el aburrimiento y la falta de cumplimiento de normas de convivencia (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; SDGDCV, 2007). La investigación de Álvarez-García et al. (2013) devela que el consenso de normas de aula es el tipo de medida para la prevención de las dificultades que afectan a la convivencia menos habitual en opinión del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.

En último lugar, se encuentran las dimensiones negativas relacionadas con la experiencia directa de violencia interpersonal entre los iguales, la *victimización* y la *agresión*. Pese a que, tal y como ocurre en investigaciones previas (Aznar et al., 2007; CEA, 2009; Defensor del Menor, 2006; OAC, 2016; Ramírez & Justicia, 2006; Ruiz et al., 2015), el alumnado de Educación Primaria percibe estas dinámicas con menor frecuencia que otros tipos de dificultades; estas convenciones sellan, en el interior de la red social que forma el microsistema de los iguales, un estilo de comunicación y de sanción de las conductas y actitudes que no sólo no es democrático sino que se caracteriza porque uno o unos usurpan, injusta y cruelmente, el derecho de distribuir los papeles sociales, asumiendo ellos el papel de jefe despótico.

En lo que respecta a este tipo de experiencias, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la existencia de un número de alumnos y alumnas que se implican de forma prolongada, persistente y cruel, que no asciende de cinco por cada cien alumnos y alumnas, siguiendo las tendencias generales de los múltiples estudios españoles (Aznar et al., 2007; Ortega & Mora-Merchán, 1999; OCA, 2016; Ramírez & Justicia, 2006) y europeos sobre el problema (Kartal & Bilgin, 2009; Nansel et al., 2001). No obstante, habría que añadir una excepción, ya que la victimización con motivo de violencia de tipo verbal, sitúa aproximadamente en diez de cada cien, al alumnado de la muestra que la sufre de manera persistente, siendo la tipología más frecuente, seguida de amenazas, violencia física, exclusión social y robo; tal y como señalan investigaciones e informes que analizan el fenómeno del maltrato escolar en la etapa de Primaria (CEA, 2009; Defensor del Menor, 2006; Ruiz et al., 2015; SDGDCV, 2007). Que los resultados muestren las tendencias ge-

nerales significa que no acaba de existir un descenso significativo del número de alumnos y alumnas que se implican en situaciones de maltrato escolar; esto debería suponer una llamada de atención a la gestión que se lleva a cabo en los centros de este tipo de episodios y a la necesidad de incrementar el poder de acción de los programas de prevención del maltrato entre escolares en el marco del centro educativo (Ttofi & Farrington, 2011).

Respecto a las diferencias entre chicos y chicas, en contra de lo que señalan otros estudios que apuntan a los chicos como más implicados en el conjunto de dificultades que afectan a la convivencia escolar (CEA, 2009; OCA, 2016; Ramírez & Justicia, 2006; SDGDCV, 2007), en este caso en la disruptividad no se hallan diferencias entre los chicos y las chicas. Igual ocurre en el caso de la victimización, siendo igual de propensos los chicos que las chicas a sufrirla, no coincidiendo esta tendencia con investigaciones que señalan a los chicos como más propensos a sufrir maltrato escolar que las chicas (Ruiz et al., 2015; Sánchez & Cerezo, 2010). La tendencia sí se cumple en el caso de la agresión (Ortega & Mora-Merchán, 1999; Ruiz et al., 2015; Sánchez & Cerezo, 2010) y de la indisciplina y la desidia docente, de manera que cuando la dinámica relacional es negativa entre el maestro y el alumno, son los niños los que se encuentran implicados en mayor medida que las niñas (CEA, 2009; OAC, 2016; Ramírez & Justicia, 2006; SDGDCV, 2007). Estos resultados estarían en la línea de investigaciones que indican menos relaciones cercanas y más conflictivas con los niños que con las niñas por parte de maestros y maestras (Spilt et al., 2012) y aquellas que indican que las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, el profesorado y otras figuras de autoridad durante la infancia (Etxebarria et al., 2003).

Finalizaremos este apartado haciendo referencia a las limitaciones del trabajo y, en este caso, señalando que la elección del alumnado como objeto de estudio brinda una información relevante sobre su experiencia, ofreciendo datos importantes sobre las dificultades que detectan en la convivencia, pero que esta información podría quedar aun más completa si añadimos la del resto de implicados en el proceso educativo, al menos, el profesorado. Se abre así la posibilidad al estudio comparado de las valoraciones de alumnado y docentes respecto a los aspectos negativos que marcan las relaciones interpersonales en las escuelas, de especial relevancia cuando se adopta un planteamiento de gestión democrática para abordar la construcción de la convivencia escolar.

5. Implicaciones educativas

La disruptividad se identifica con situaciones en las que los comportamientos del alumnado tienen como finalidad romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impedir que se establezca. A veces la diferenciación conceptual con la indisciplina puede quedar desdibujada en la práctica, de esta manera son numerosos los docentes que se sienten agotados y desilusionados ante la sucesión de comportamientos indisciplinados y disruptivos de su alumnado. Las interrupciones en el aula y la falta de respeto a las normas contaminan la convivencia diaria, perjudican las relaciones del alumnado con los docentes y entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que muestra interés. La gestión democrática de la convivencia se muestra como una estrategia preventiva de primer nivel y un reto profesional para los equipos de gestión y los docentes. Debiera plantearse como una estrategia a nivel de centro y concretarse a nivel de aula. La gestión de las normas de aula podría estar detrás de la disminución de conductas disruptivas, así como la equidad percibida de las normas (Arum, 2003; G. Gottfredson et al., 2005). Se requiere por tanto habilitar canales de comunicación y promover la gestión de las normas

con la participación de la comunidad educativa. La realidad en las aulas y una convivencia escolar satisfactoria suponen la aceptación democrática y el consenso de normas y establecer canales para que si no se respetan dichas normas, la persona concreta tenga una consecuencia (Ochoa & Diez-Martínez, 2013). Pero para ello son necesarios procesos de reflexión previos, analizar los motivos que llevan a la desmotivación del alumnado y de los docentes y abordar dichos motivos para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje fluya para el beneficio de la mayoría (Romera, Córdoba & Ortega, 2016).

De la misma forma, la presentación de las actividades con un formato motivante y atractivo y el desarrollo de acciones que capten la atención del alumnado y eviten el aburrimiento en el aula, favorecerán la disminución de acciones disruptivas. Las últimas modificaciones legales de los currículos, en las que las grandes protagonistas son las competencias clave, explicitan como principal objetivo de la educación que el alumnado sea capaz de utilizar todos sus recursos personales, incluyendo por tanto conocimientos, actitudes, afectos, etc., para resolver de forma adecuada una tarea específica en un contexto determinado.

En relación con la experiencia directa en situaciones de maltrato entre iguales, es llamativo que los niveles de prevalencia se sigan manteniendo desde investigaciones anteriores. Pese a que se trata de un problema que se percibe en menor medida respecto al resto, las consecuencias tan perjudiciales que conllevan para el desarrollo del alumnado demandan la inclusión de programas para la prevención del maltrato entre iguales en la escuela. Especial hincapié habría que hacer en la prevención de la violencia de tipo verbal, poniendo en marcha acciones que incluyan tanto a alumnado como a familias para evitar el uso de motes, burlas, insultos y establecer niveles de tolerancia cero en aulas, pasillos y patios de recreo. Que el docente sepa afrontar situaciones de acoso y cuente con recursos para prevenirlas se convierte en una prioridad, no sólo para garantizar un clima social positivo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite la mejora del rendimiento académico, sino porque es evidente el efecto positivo de las relaciones interpersonales en el desarrollo psicológico y social, lo cual ayudará a formar a ciudadanos competentes para vivir y gestionar su vida en sociedad. Abordar estos problemas requiere tener en cuenta planteamientos preventivos enfocados sobre todo al desarrollo y puesta en práctica de habilidades sociales y emocionales que ayuden al escolar a integrarse en su entorno social, estimulando actitudes, valores y comportamientos para prevenir los problemas de acoso en las diferentes etapas educativas.

Igualmente habría que considerar las diferencias halladas entre chicos y chicas, que exigen una educación y orientación fundamentada en la perspectiva de género así como desterrar falsos mitos acerca de la mayor o menor implicación de unos y otras en según qué comportamientos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.-C. & Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199–217.
- Arum, R. (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aznar, I., Cáceres, M. P. & Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164–177.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157–174, doi: 10.1016/j.jsp.2011.01.001.
- Ceballos, E. M., Correa, N., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. & Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, (359), 554–579. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences (revised ed.)*. New York: Academic Press.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2009). *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo en Andalucía 2005/06 2006/07*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L. & Boyle, P. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG Editores.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de Primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 15(2), 78–89. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760.
- Defensor del Menor. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999–2006*. Madrid: Defensor del pueblo.
- Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (En revisión). Development and validation of school coexistence scale.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.

- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147–161.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83–89.
- Gavotto, O. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10). Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/108/478>.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Ann, A. & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. doi: 10.1177/0022427804271931.
- Herrera, L. & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 15–24, doi: 10.7821/naer.1.1.13-21
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, (36), 209–226.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69–78.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C. & Bennett, J. L. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18–43. doi:10.1177/0829573511400857.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.
- Nail, O., Gajardo, J. & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56–76.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Observatorio para la Convivencia en Andalucía. (2016). *Informe de la convivencia escolar en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Ochoa, A. & Díez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667–684.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgent-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds.). *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective*. (pp. 157–173). London: Routledge.
- Ramírez, S. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas—problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 265–289.
- Rodríguez, P. L., García, E., Sánchez, C., López, P. A. & Martínez, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688205>.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. En H. M. Cooper & L. V. Hedges (eds.). *The Handbook of Research Synthesis*. (pp. 232–244). New York: Russell Sage Foundation.
- Romera, E. M., Córdoba, F. & Ortega, R. (2016). Indisciplina y disruptividad: hacia una convivencia democrática y positiva. En: F. Córdoba, R. Ortega & Ó. Nail (eds.). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. (pp. 69–82). Santiago de Chile: RiL Editores.
- Ruiz, R., Riuró, M. & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de Primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345–368. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12384.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015–1032.
- Santos, J. (2003). *Diseño de encuestas para estudios de mercado: técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sindic De Greuges de la Comunitat Valenciana. (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Publicaciones del Sindic de Greuges.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378. doi: 10.1016/j.jsp.2011.12.002.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1.

