

# Conflictos escolares: de los dolores de cabeza a las oportunidades de aprendizaje

GERMÁN MORALES,<sup>1</sup> FERNANDA TAPIA,<sup>2</sup> ANDREA ESCOBEDO,<sup>3</sup> VERÓNICA SANDOVAL<sup>4</sup>



## Resumen

La presencia de conflictos en las instituciones escolares es tan frecuente como variada en su tipología, a lo que se agrega la diversidad de propuestas para su solución, lo cual dificulta la integración de planteamientos y de resultados obtenidos. En el presente trabajo se recupera la noción de interacción didáctica de la educación superior, para derivar una serie de criterios que permitan, por un lado, identificar funcionalmente el tipo de conflicto que acontece, y por otro, facilitar su atención. Estos criterios se organizan alrededor de los comportamientos de los actores principales que son el docente y el estudiante; así como en tres dimensiones para el primero (la didáctica, institucional y disciplinaria) y dos para el segundo (la personal y la institucional). Los comportamientos que se consideran pueden derivar en conflictos en cada una de dichas dimensiones son de carácter pertinente y congruente, en tanto se alejan de los criterios que rigen en dichas dimensiones. Se resalta el papel de la génesis del conflicto, así como de los factores que lo facilitan o impiden que tenga lugar, como aspectos que, al recuperarse, hacen posible mejores intervenciones de atención. Finalmente se discuten las potencialidades de dicho planteamiento y las posibilidades de aplicación en otros niveles educativos, así como las ventajas que pueden ofrecer frente a otros planteamientos.

*Palabras clave:* Conflictos escolares, Desempeño didáctico, Interacción didáctica, Solución de conflictos.

## School Conflicts: From the Headaches to the Learning Opportunities

## Abstract

The presence of conflict in school is as frequent as varied in its typology and there is also a diversity of proposals for their solution, which makes it difficult to integrate approaches and the results obtained. In this paper the notion of didactic interaction of higher education is recovered to generate a series of criteria that allow, not only to functionally identify the type of conflict occurring, but also to facilitate its attention. These criteria are organized around the behaviors of the main actors: teacher and student. Also different dimensions are considered: for the teacher didactic, institutional and disciplinary; on the other hand, for the student the personal and institutional dimensions are considered. The behaviors that may lead to conflicts in each of these dimensions are pertinent and congruent, insofar they deviate from the criteria governing these dimensions. The role of the genesis of conflict is emphasized, as well as factors that facilitate or prevent it from occurring, as aspects that make it possible to provide better interventions when recovered. Finally, we discuss the potential and the possibilities of applying them in other educational levels, as well as the advantages it may offer compared to other approaches.

*Key Words:* Conflict Resolution, Didactic Interaction, Didactic Performance, Conflicts Management.

Recibido: 11 de junio de 2021  
Aceptado: 7 de agosto de 2021  
Declarado sin conflicto de interés

Los autores agradecen a Edgar Ramírez, Elisa Esteva y Benjamín Peña por sus valiosos comentarios al presente manuscrito. Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la DGAPA al proyecto PAPIIT IN306920 otorgado al primer autor.

- 1 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. gmorales@unam.mx
- 2 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. fernanda.tapia.art@gmail.com
- 3 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. andreaescobedo.m97@gmail.com
- 4 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. verosv1997@gmail.com

## Introducción

La escuela, al ser el lugar en el que confluyen diferentes opiniones, creencias, visiones del mundo, es uno de los espacios en que ocurren una gran cantidad de conflictos, palabra con la que se pretende referir a las peleas, querellas, riñas, discusiones, desacuerdos, problemas o disputas, es decir, el conflicto es vinculado con los aspectos negativos de las relaciones entre personas o grupos (Ramón *et al.*, 2019). De manera general, por conflicto se alude a la incompatibilidad entre las posturas de los individuos o los grupos, es decir, consiste en ideas, opiniones o percepciones que no coinciden sobre un suceso o evento, por lo que engloba diferencias o discrepancias de metas, intereses, deseos, aspiraciones, recursos, necesidades, valores o posiciones entre los individuos (Johnson & Johnson, 2004; Martínez-Lirola, 2016; Romero, 2011; Valente *et al.*, 2020). El conflicto no necesariamente encierra un carácter negativo, incluso hay quienes lo consideran necesario, como parte de las relaciones humanas, como condición que surge en el espacio escolar, y con utilidades como aprender a abordar y solucionar problemas, motivar a la participación, reconocer y respetar las diferencias, favorecer el diálogo y la convivencia; es decir, las habilidades sociales y en general el aprendizaje (Bermejo y Fernández, 2010; Litterer, 1966; Martínez-Lirola, 2016; Pérez, 2001; Thappa, 2013). El conflicto deviene en problemas y dolores de cabeza cuando impide la productividad, impacta negativamente la moral, genera más conflictos y provoca comportamientos inapropiados, como la violencia (Ghaffar, 2010).

En la observación del tratamiento de los conflictos escolares, se aprecian inconsistencias con los lineamientos para clasificarlos; por ejemplo, Fernández (1998) distingue seis tipos que incluye conductas como las disruptivas, las que son inapropiadas de estudiantes a docentes e inapropiadas de docentes a estudiantes, fenómenos sociales como el vandalismo, efectos como el absentismo y valoraciones morales como el maltrato entre iguales. Viñas (2004) los enlistó en función de los factores críticos; de esta forma se refiere a: 1) conflictos de poder, que son aquellos que tienen que ver con las normas; 2) conflictos de relación, que resultan cuando uno de los involucrados es jerárquicamente o emocionalmente superior al otro; 3) conflictos de rendimiento, que son aquellos relacionados con el currículo en los que el estudiante muestra dificultades entre sus necesidades formativas

y lo que institucionalmente se le presenta; y 4) conflictos interpersonales que trascienden lo educativo y tocan dimensiones sociales. Por su parte, Barreiro (2007) menciona como parte de la misma tipología a situaciones, grupos, conductas problema, actitudes como la apatía, la insolencia o el desinterés, actos, personas problema, así como posturas ideológicas como la discriminación o el racismo.

Dado el carácter morfológico que conduce a tipologías enormes de los conflictos, lo que dificulta su integración en un solo marco coherente, se opta por una estrategia de organización funcional de los conflictos en el espacio educativo, en particular en el nivel superior y con especial énfasis en los que se generan de las relaciones en el aula. En primer lugar, se postula que un conflicto escolar es la confrontación de criterios con los que por lo menos dos individuos, ya sea estudiante-estudiante o docente-estudiante, se comportan en una situación didáctica particular o educativa en general; dichos criterios diferentes pueden ser incompatibles, opuestos, de diferente jerarquía o urgencia, sólo que tal confrontación se puede analizar con los criterios que educativamente son esperables, demandados o deseables. Por supuesto, los conflictos pueden trascender el aula y la institución educativa, y cobrar la forma de conflictos docentes-padres de familia, pero ello es una extensión del conflicto original. Dado que se reconoce el papel crítico que juega la institución educativa en la delimitación y solución de conflictos, se recupera una noción del análisis de la vida educativa como elemento para describir las condiciones que generan dichos conflictos y que eventualmente, contribuyen a resolverlos.

## Interacción didáctica y conflictos escolares

Las instituciones escolarizadas del nivel superior tienen como elemento fundamental la interacción didáctica, noción que refiere la categoría analítica postulada para el abordaje de la relación en la que se enfrasca un docente y un estudiante, misma que condensa las cualidades funcionales cuando tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. La interacción didáctica reconoce tanto los aspectos formales (infraestructura del aula, equipamiento, características del plan de estudios, programa de la materia, etc.) como los aspectos funcionales, es decir, la organización eficiente de los distintos factores en la dirección que permita el logro estudiantil de lo que disciplinariamente se espera (León *et al.*, 2011). Dicha organización de factores tiene lugar gracias a un criterio al que hay que

ajustarse, satisfacer o cumplir (Carpio, 1994), en tanto, el criterio define el actuar adecuado, efectivo, pertinente, congruente y coherente del docente y del estudiante respecto de un objeto disciplinario en la forma de tarea, que se deriva del plan de estudios y de los criterios sociales y disciplinarios de la comunidad a la que un estudiante se va a incorporar.

Esto significa que la interacción didáctica mantiene relaciones de contextualización con otras dimensiones: 1) con un dominio disciplinar particular con el que se articula con los criterios paradigmáticos; 2) con un programa de la materia articulado por medio de los objetivos del programa académico; 3) con un currículo con el que se articula por medio de los objetivos curriculares; 4) con un sistema normativo a través de los criterios reglamentarios de la institución escolar en un nivel de subsistema escolar (en este caso el nivel superior); y, finalmente, 5) con un sistema normativo social con el que se articula por medio de los criterios de valoración social de una comunidad o de una cultura determinada.

Aunque se reconocen cinco dimensiones que contextualizan la interacción didáctica, se puede asumir que los objetivos de la materia y del currículo se ejercitan por el docente como criterios que pertenecen a lo didáctico, mientras que el sistema normativo institucional y el social, se ejercitan por el docente como criterios institucionales, y al ser dicho docente un representante de una disciplina particular, debiese compartir las prácticas que satisfacen los criterios disciplinarios. En suma, estas tres dimensiones, didáctica, disciplinaria e institucional, representan un eje en el cual pueden tener lugar los conflictos cuando el docente se aleja de los criterios que le dan sentido a cada una de estas dimensiones: no enseña lo que debe, no domina las prácticas de la disciplina que enseña o no despliega las prácticas deseables de la institución. El cumplimiento de tales criterios requiere de comportamientos con las siguientes características: a) ser pertinentes, es decir, variables y efectivas en función de los cambios que imponen las diversas situaciones cotidianas, por ejemplo, enseñar de forma diferente cuando ha cambiado la temática o modalidad; b) ser congruentes entre el hacer situacional efectivo con los segmentos lingüísticos que definen a los criterios de ajuste, didácticos, disciplinarios e institucionales, por ejemplo, enseñar aquello que se sabe hacer. Esto representa el otro eje en el que pueden tener lugar los conflictos docente-estudiante: el tipo de comportamiento.

Los conflictos que surgen de la confrontación de

criterios entre docentes y estudiantes, como punto de referencia inicial, o entre docentes y padres de familia, como punto de referencia secundario, tienen su génesis en la violación o incumplimiento de los ejes aquí descritos. De forma sucinta se puede sostener que los conflictos que inician en el espacio escolarizado, tienen su fuente en la falta de correspondencia entre lo que el docente demanda con lo que el estudiante desea o espera o, por el contrario, lo que el docente no cumple con lo que el estudiante espera o demanda y entonces surge la confrontación de criterios. Esto se concreta en comportamiento impertinente del docente o el estudiante, por ejemplo, cuando se agrede verbal o físicamente al otro, o en comportamiento incongruente, por ejemplo, que se diga una cosa y se haga otra. Cuando no hay falta de correspondencia, se trata de un pseudoproblema que no demanda solución sino disolución, es decir, de ser preciso en lo que se demanda, desea o espera, así como en lo que se hizo o dijo; esto en la literatura se ha denominado como falta de comunicación (Mendoza, 2015; Pareja-Fernández, 2011).

Las dimensiones en las que se pueden presentar los conflictos cuando el eje de análisis es el docente, son tres: la didáctica, la disciplinaria, y la institucional. En cada una de esas dimensiones se pueden desplegar dos tipos de comportamiento que engloban la mayoría de los conflictos que pueden surgir entre un docente y sus estudiantes: la pertinencia y la congruencia. La primera es la correspondencia entre la emisión de determinadas formas de comportamiento en los momentos y lugares considerados apropiados, mientras que la congruencia es la correspondencia funcional entre lo que se dice y se hace, a partir de ciertos criterios, que son delimitados por miembros de un grupo social de referencia. De esta forma se pueden desglosar algunas formas de comportamiento que idealmente deberían presentarse en cada tipo y dimensión (ver Cuadro 1). A continuación, se describe cada una, primero en relación con el docente y posteriormente en relación con el estudiante, apoyados en la caracterización didáctica-estudiantil de Morales *et al.* (2017). La descripción se realiza en términos de lo que se hace como ajuste, pero es claro que, cuando tiene lugar un conflicto, debe leerse como aquello que no hace el docente o el estudiante.

### **Dimensión didáctica/Comportamientos pertinentes**

En los siguientes diez apartados se describen los comportamientos esperables de docentes y estu-

		Docente	Estudiante	Históricos	Personas	Fisiológicos	Objetos	Lugares	Eventos	
<b>DIMENSIONES</b>	Disciplinaria	<b>Pertinente</b> Desajuste en las situaciones paradigmáticamente apropiadas								
		<b>Congruente</b> Desajuste situacional a los criterios teórico-metodológicos o paradigmáticos								
	Didáctica	<b>Pertinente</b> Desajuste en las variaciones de la forma o modalidad de enseñar								
		<b>Congruente</b> Desajuste a los criterios del modelo educativo asumido por la institución								
	Institucional	<b>Pertinente</b> Desajuste a situaciones institucionalmente permitidas	<b>Pertinente</b> Desajuste a situaciones variadas institucionalmente permitidas							
		<b>Congruente</b> Desajuste a los criterios políticos y éticos de la institución	<b>Congruente</b> Desajuste con los criterios políticos y éticos de la institución							
	Personal		<b>Pertinente</b> Desajuste a situaciones variadas socialmente esperadas							
			<b>Congruente</b> Desajuste con los criterios culturalmente esperados							

**Cuadro 1. Abordaje en la resolución de un conflicto: dimensiones, tipos de comportamiento y factores dispositionales**

Fuente: Elaboración propia.

diantes; se considera que es más práctico describir los comportamientos ejemplares, que enlistar todas las formas impertinentes o incongruentes, pero es claro que cada uno de los enunciados presentados, si se transforman en su forma negativa, describirán actuaciones docentes y estudiantiles que no son apropiadas para desplegarse en educación superior (ni en otros niveles escolares). 1. El docente planea la clase con base en el qué, para qué y bajo qué circunstancias se establecerán los criterios con los cuales se organizará la clase y se realizará la evaluación; 2. Establece objetivos de aprendizaje que sean alcanzables, precisos y apropiados al dominio o materia y a nivel precurrente mostrado por los estudiantes; 3. Emplea estrategias de enseñanza variadas en función de las temáticas y de los aprendizajes diversos que se esperan del estudiante en un semestre; 4. Promueve la participación de los estudiantes, en función del nivel grupal de intervenciones; 5. Media la interacción de sus estudiantes cuando en clase se abordan tópicos como: preferen-

cias políticas, sexuales y religiosas, tomando en cuenta el riesgo de herir susceptibilidades; 6. Modifica su actuar en función del nivel motivacional de los estudiantes, de la disposición a trabajar o participar, para ello puede fragmentar el objetivo, diferirlo, cambiar las estrategias, tiempos para las actividades, etc.; 7. Busca diferentes formas de optimizar su trabajo didáctico y para ello complementa su labor con recursos tecnológicos, siempre como complementos y nunca como sustitutos de su ejercicio de enseñanza; 8. Proporciona diferentes tipos de retroalimentación en función de los diversos desempeños estudiantiles; y 9. El docente se adecua a cambios en la modalidad de enseñanza.

**Dimensión didáctica / Comportamientos congruentes**

1. El docente lleva a cabo la planificación como forma sistemática de mantener la congruencia entre lo que se espera curricularmente y lo que se hace en

clase; 2. Identifica las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes al inicio y al final del curso, con el fin de determinar el grado de desarrollo de habilidades siempre en correspondencia con los objetivos de la materia; 3. Plantea objetivos de aprendizaje a conseguir por parte del estudiante, priorizando la capacidad del estudiante a potencializar, más que la revisión de temas y cobertura del programa; 4. Relaciona argumentos, ideas, conceptos o planteamientos teóricos con situaciones de la vida cotidiana del estudiantado, como forma de concretar lo disciplinario en el día a día; 5. Ilustra al estudiante el cómo o qué hay que hacer; 6. Propicia el contacto del comportamiento del estudiante con el desempeño ideal, como forma de auspiciar que el estudiante identifique qué debe modificar de su desempeño; 7. Determina los logros del estudiante, tomando como base criterios y objetivos del programa, contrastando el desempeño real con el ideal; 8. El docente lleva a cabo un ejercicio didáctico mostrándose como un representante ejemplar de su disciplina; y 9. Enseña a identificar aquellas áreas en las cuales ha desarrollado habilidades y competencias.

#### **Dimensión disciplinaria o paradigmática / Comportamientos pertinentes**

1. El docente auspicia la búsqueda de material extra que facilite el aprendizaje disciplinar, sugiriendo fuentes de información; 2. Varía el tipo de criterios a satisfacer respecto de los materiales a discutir en clase, teniendo presente que esto contribuye al desarrollo de más habilidades en tanto se multiplican las relaciones criterio -materiales; 3. Ilustra la elaboración de los propios criterios para el desarrollo de habilidades disciplinarias orales, escritas y lectoras, considerando las diferencias individuales de sus estudiantes, el momento del curso y el semestre; 4. Media en todo momento la interacción de los estudiantes con las actividades, con los objetivos de aprendizaje en correspondencia con los ejemplares disciplinarios. De esta forma, se descartan aquellas actividades que nada tienen que ver con los aprendizajes y mucho menos, con las labores escolares; 5. Retroalimenta el desempeño del estudiante con base en los objetivos establecidos, esforzándose por trascender las formas dicotómicas correcto/incorrecto, y empleando las formas que sean adecuadas o no para la disciplina; 6. Diseña actividades que son apropiadas para que el estudiante desarrolle capacidad de dominio en una área o materia específica. Evita aquellas actividades

que no contribuyen o que no forman parte del dominio disciplinario.

#### **Dimensión disciplinaria o paradigmática / Comportamientos congruentes**

1. El docente enseña aquello que pertenece a su ámbito disciplinario y que corresponde a su materia asignada; 2. Tiene una formación que asegura su dominio disciplinario, el cual es demostrado en su ejercicio didáctico en clase; 3. Identifica, impone e ilustra cómo satisfacer los criterios propios de la disciplina que enseña; 4. Muestra compromiso con una tendencia en el perfeccionamiento de capacidades, es decir, como actualización del contenido disciplinario; 5. Adopta formas en las que el estudiante ajuste su comportamiento con base en los criterios conceptuales y metodológicos; 6. Participa de la formación docente llevando a cabo la actualización disciplinaria requerida para poder llevar a cabo una enseñanza vanguardista.

#### **Dimensión institucional / Comportamientos pertinentes**

1. El docente se comporta en la clase y en los contactos extraclase en plena correspondencia con la normatividad institucional, constituyéndose como un elemento ejemplar como docente; 2. Modifica su actuar profesional con base en las habilidades desarrolladas en las capacitaciones institucionales en correspondencia con las diferentes situaciones escolares enfrentadas; 3. Se apega a la normatividad legal de protección de los datos e información individual de sus estudiantes; 4. Se conduce de manera respetuosa con sus estudiantes, para lo cual atiende a diferencias en prácticas personales, religiosas, culturales, etc.; 5. Auspicia el desarrollo de los valores institucionales cuando identifica que es apropiado y los resalta cuando los identifica en el actuar de sus estudiantes.

#### **Dimensión institucional / Comportamientos congruentes**

1. El docente habla con respeto y pluralidad en temas sociales, étnicos y culturales, promoviendo el respeto a las diversas opiniones del estudiantado; 2. Ilustra que posee integridad académica, conciencia crítica, ética, social y ambiental. 3. Guía su trabajo profesional desde una perspectiva moral neutral, es respetuoso de las creencias religiosas, ideológicas y

políticas de sus estudiantes; 4. Actúa de conformidad con la normatividad institucional; 5. Muestra en su ejercicio didáctico correspondencia con los lineamientos del modelo educativo acerca de: a) el tipo de alumno que se desea formar, b) las finalidades educativas establecidas y c) el enfoque educativo del aprendizaje y de la enseñanza que sustenta la institución.

Cuando se toma como eje de análisis el comportamiento del estudiante, representado en la segunda columna de la izquierda en el Cuadro 1, como contraparte del comportamiento docente (Morales *et al.*, 2017), se identifican dos dimensiones: personal, que comprende el repertorio cultural ordinario y hábitos con los que el estudiante llega a la escuela y habrá de ser modificado socialmente; e institucional, que comprende los comportamientos que el espacio educativo demanda dentro de sus instalaciones. Además de esas dimensiones se plantean también dos niveles de comportamiento, pertinente, en el que el estudiante despliega variaciones en su comportamiento en función de los cambios en las situaciones y congruente, en el que el estudiante gradualmente va aprendiendo a ajustar su comportamiento a los criterios de logro, didácticos, disciplinarios e institucionales. A continuación, se describen cada uno de ellos.

### **Dimensión estudiantil o personal/Comportamientos pertinentes**

1. El estudiante realiza tareas en función de su urgencia y/o importancia; 2. Despliega habilidades de investigación para obtener fuentes complementarias en bases de datos digitales o libros, fuera del horario escolar en correspondencia teórica-práctica de lo desarrollado en clase; 3. Realiza las tareas en los espacios y tiempos definidos; evitando o cancelando factores negativos o distractores como el ruido, lugares y horarios inadecuados; 4. Se conduce con el lenguaje teórico que está aprendiendo en la escuela, en función de las situaciones y las personas con las que interactúa; 5. Ajusta su comportamiento a los criterios de logro impuestos desplegando un abanico de habilidades orales, lectoras, manipulativas o escritoras; 6. Identifica los momentos apropiados en los cuales puede participar de la clase, respetando además las formas requeridas: solicitar la palabra, esperar su turno y guardar silencio cuando otro participa; 7. Selecciona las estrategias apropiadas para el cumplimiento de los objetivos y tareas solicitado; 8. Prepara una exposición considerando objetivo de aprendizaje, temática, participantes en clase, duración de la mis-

ma y material adecuado para alcanzar el objetivo; 9. Acepta cambios en el plan de trabajo grupal o de equipo, en función de ajustes administrativos o académicos de la materia.

### **Dimensión estudiantil o personal/Comportamientos congruentes**

1. El estudiante realiza las tareas en plena correspondencia con los criterios de logro (teórico-metodológicos, de tiempo y forma) y los criterios programáticos de la materia; 2. Identifica y ajusta su comportamiento a los criterios impuestos por el docente haciendo uso del programa de la materia; 3. Establece metas, identifica logros y dificultades; valora logros obtenidos y es capaz de corregir errores tomando como referencia el objetivo de aprendizaje de toda actividad; 4. El estudiante antes de tomar decisiones académicas analiza la situación problema con énfasis en las consecuencias; 5. Identifica la relevancia del trabajo colectivo, en equipo y la búsqueda del bien común, respetando diferencias y colocando el objetivo de trabajo como orientador; 6. Participa, lee o escribe considerando que son actividades que resultan adecuadas en función de aprendizajes por conseguir y capacidades por desarrollar; 7. Respeta y cumple con los criterios impuestos por el docente para la realización de pruebas o exámenes; 8. El estudiante lee identificando o elaborando los criterios que permiten que interactúe con un texto o diversos textos, en sus diferentes niveles de complejidad; 9. Relaciona los argumentos, ideas o planteamientos que se discuten en clase con las situaciones cotidianas, concretando lo teórico y teorizando lo concreto; 10. Ajusta su comportamiento con base en criterios impuestos por él mismo respecto a actividades académicas (aprendizaje autónomo); 11. Establece acuerdos con el equipo de trabajo al que se integra para el cumplimiento de las actividades que les competen.

### **Dimensión institucional/Comportamientos pertinentes**

1. El estudiante se comporta en correspondencia con lo esperado por la autoridad (profesor, padre de familia, director); 2. Se ajusta a las reglas establecidas por la institución dentro y fuera de sus instalaciones; 3. Enfrenta las diferentes demandas cuidando la convivencia en equipo, considerando diferentes instancias primero al interior del equipo, segundo acudiendo con el profesor y tercero a otras figuras escolares; 4. Man-

tiene la disciplina institucional en las circunstancias cambiantes; 5. Expresa libremente sus opiniones en diferentes asuntos, siempre ajustándose a los términos del decoro y respeto debidos a la institución y a sus miembros; 6. Construye una relación de respeto con las personas que interactúa dentro del colegio (compañeros, docentes y demás trabajadores) y actúa de acuerdo con las normas institucionales; 8. Evita conductas dentro del salón de clases o en clase, que alteran el desarrollo de la misma o que contravienen la imagen institucional; 9. Cuida la imagen institucional y disciplinaria en situaciones problemáticas, considerando consecuencias negativas a corto y largo plazo.

### **Dimensión institucional/Comportamientos congruentes**

1. El estudiante ingresa a las clases cumpliendo con los criterios institucionales, con los criterios cívicos (de convivencia común y de trabajo colectivo) y los criterios definidos por el docente; 2. Habla con respeto acerca de temas como preferencias sexuales, políticas o religiosas, tanto de sus compañeros, como del profesorado y personal de la institución, reconociendo los efectos negativos de prácticas como el bullying; 3. Despliega comportamientos en correspondencia con una conciencia social y ambiental; 4. Es responsable de sus actos y sus consecuencias, en pleno reconocimiento de su capacidad de discernimiento y autonomía intelectual; 5. Puede interponer individualmente reclamaciones, quejas o denuncias cuando considere que se han afectado los derechos que le otorga la legislación institucional; 6. Muestra comportamiento social ejemplar con especial énfasis en la congruencia entre lo que dice y hace, en su actuar cotidiano, dentro y fuera de la institución escolar; 7. Sigue la normatividad recurriendo al personal administrativo cuando se vean afectados sus intereses y amenazada su integridad.

No apearse a los criterios que se demandan en cada una de estas dimensiones y niveles de comportamiento, puede deberse a múltiples factores, los cuales de manera general se pueden concebir como factores disposicionales negativos, es decir, que interfieren con el cumplimiento de los criterios didácticos, disciplinarios o institucionales (Ryle, 1949). Dicho de otra forma, son elementos que posibilitan que el conflicto se desarrolle. Los factores disposicionales (representados en el Cuadro 1), pueden estar presentes o ausentes y comprender elementos como: a) Las

personas, por ejemplo, que el docente no se encuentre en el aula puede conducir a que los estudiantes no respeten la normatividad institucional; b) Estados fisiológicos que alteran el actuar de docentes o estudiantes, por ejemplo, que el docente no haya dormido potencializa la irritabilidad y que pueda emitir una frase ofensiva al estudiantado, o que los estudiantes se encuentren bajo los efectos de una droga hace probable que se presenten confrontaciones agresivas; c) Objetos, como lo son herramientas que usadas de ciertas formas, hacen que los estudiantes generen ruidos alterando o interrumpiendo el desarrollo de la clase; d) Lugares, como los espacios de prácticas que en conjunto con la ausencia del docente, pueden provocar que los estudiantes hagan uso inadecuado de las instalaciones poniendo en riesgo su integridad; e) Eventos como un sismo, un incendio, o sociales que pueden generar que un docente abandone su papel de representante institucional; y f) Factores históricos, concernientes a las habilidades o competencias desarrolladas, motivos adoptados o preferencias e inclinaciones establecidas que modulan el no cumplimiento de criterios, por ejemplo, la ideología religiosa de un estudiante que le impide trabajar con otro estudiante o adoptar los símbolos institucionales.

### **Sobre la solución de conflictos**

Con los ejes de análisis descritos y los factores a tomar en cuenta, es claro que no se puede pensar en soluciones uniformes o estrategias únicas; sin embargo, sí es posible mantener una serie de lineamientos generales a seguir que permitan intervenciones adecuadas. Por ejemplo, Socías *et al.* (2003) señalan que se tiene que cuidar que el espacio escolar se mantenga como recurso privilegiado y parte de la comunidad; explicitar la distribución de atribuciones y funciones de la administración; aceptar la creación de figuras profesionales novedosas expertas en la generación de acciones socioeducativas; dotar al centro escolar de sistemas de apoyo y acorde a las necesidades; implementación de seguimientos individualizados por medio de tutorías; acompañamientos socializadores del estudiantado; evitar la segregación, implementación de sistemas de participación y mediación ante conflictos concretos y uso de métodos pedagógicos participativos que desemboquen en la idea de es valioso asistir a la escuela.

Para Binaburo y Muñoz (2007) existen cinco posibilidades de afrontar un conflicto: 1. Competir e imponer al otro los criterios propios; 2. Evitar el conflicto;

3. Ceder ante el otro y renunciar a los criterios propios; 4. Negociar para llegar a acuerdos; y, 5. Colaborar o cubrir al máximo los intereses y necesidades de ambas partes que implica un proceso más largo, pero hay más posibilidades de solucionar el conflicto. El carácter dual de un conflicto, como situación que puede desembocar en consecuencias constructivas o negativas, conduce a considerar que la propia solución del conflicto significa un manejo adecuado del mismo e implica, para autores como Romero (2011), involucrar a las partes, clarificar el asunto y buscar soluciones de forma conjunta, tener una buena comunicación, así como liberar la angustia, el estrés y la ansiedad. Ello requiere contar con condiciones como las siguientes: a) espacios para el diálogo y la convocatoria; b) asistir con un mediador de conflictos; c) establecer una comunicación pertinente; d) seguir los conductos regulares; e) reconocer los errores y aceptar las críticas constructivas; f) observar; g) decir la verdad; h) favorecer la disposición al diálogo; i) desactivar la agresividad; j) comprometerse con la solución del conflicto; k) apropiarse y ejercitar la democracia; l) asumir y respetar derechos y deberes; finalmente, m) ceder en las posturas y llegar a acuerdos. Estas sugerencias, aunque interesantes y deseables, se quedan en un nivel general o tan impersonal que requieren mayor concreción.

Desde la perspectiva conceptual aquí adoptada, se considera que estas sugerencias pueden todavía concretarse si se postulan los siguientes objetivos a los que debería apuntar una intervención (Carpio *et al.*, 2018): *Supervisar*: refiere a la implementación de procedimientos de mediación y negociación para que sean los involucrados quienes solucionen el conflicto. *Acompañar*: supone realizar una intervención psicopedagógica orientada a la formación de habilidades, modificación de comportamientos valorados como problemas y apropiación de una cultura escolar ideal. *Canalizar*: supone que el conflicto rebasa el espacio escolar y deben participar tanto instancias escolares como actores externos a la institución.

En el primer objetivo, por ejemplo, la solución demanda el restablecimiento de correspondencias por la que deben trabajar estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes, en el segundo objetivo; por ejemplo, la solución requiere el trabajo de docentes, tutores institucionales y hasta de los padres de familia siempre con intermediación de programas y reglamentos de la institución, pero en el último objetivo, ni el docente ni la institución pueden intervenir de forma directa, en tanto, se requiere acudir a otra ins-

tancia extraescolar que deberá decretar la solución. Descritos de esta forma, los objetivos orientados a la atención de los conflictos, se reconoce que la institución escolar tiene límites en su solución, pero no se encuentra al margen de las dinámicas familiares y sociales de sus actores, que se acaban concretando en su interior. Por ende, se rompe con la idea de una atención unidisciplinaria y se tiene pleno reconocimiento de que se deben involucrar diferentes actores internos, como docentes, estudiantes y autoridades escolares, como externos ya sea familia o autoridades civiles e incluso penales.

Con base en los objetivos y los ejes en los que se puede generar un conflicto, es posible describir lineamientos generales que permitan la elección o generación de las medidas más apropiadas para su solución. En primer lugar, considerar que la solución del conflicto requiere identificar su génesis a través de la identificación del nivel en que surgió, desde cuándo, en qué circunstancias (Ribes *et al.*, 1986), así como a quiénes y de qué manera afecta, y cuáles son las consecuencias a corto, mediano y largo plazo. En segundo lugar, la solución de un conflicto implica el esfuerzo por establecer en la medida de lo posible la correspondencia con el problema. Se pueden tomar como base las siguientes preguntas ¿qué se hizo o dijo?, ¿qué no se hizo o dijo? o ¿qué se hizo o dijo de cierta manera, que generó problemas?, ¿a quién correspondía hacer o decir?, ¿fue apropiado el momento en el que se hizo o dijo?, ¿fue apropiada la situación o el lugar en el que se hizo o dijo? entre otras. En tercer lugar, una solución inmediata demanda acuerdos entre los actores involucrados en el ámbito escolar (primero docente-estudiante, posteriormente, docente-instancias escolares) y sólo avanzar a otros ámbitos cuando no sea posible su solución entre docentes y estudiantes; aquí ya estaríamos hablando de soluciones demoradas con relaciones docente-instancias extraescolares civiles o penales (ver Figura 1).

De esta forma, el origen puede ser interno (el aula o la escuela) o externo (hogar u otros espacios); proceder así permitirá identificar el sistema de creencias del docente o de los estudiantes que pueden ser la fuente del conflicto, en tanto de ahí se desprenden valores con los cuales se sanciona y regula el actuar de los otros. Pero, además, hace posible concretar alguno de los objetivos mencionados; cuando la intervención es interna, los objetivos a conseguir son el acompañamiento y la supervisión; en cambio, cuando requiere participación externa, comprende el acompañamiento y la canalización (ver Cuadro 2).



		Docente	Estudiante	ORIGEN	Interno	Externo	INTERVENCIÓN	Interna		Externa	
								Ac	Sp	Ac	Ca
DIMENSIONES	Disciplinaria	Pertinente									
		Congruente									
	Didáctica	Pertinente									
		Congruente									
	Institucional	Pertinente	Pertinente								
		Congruente	Congruente								
	Personal		Pertinente								
			Congruente								

Ac: Acompañamiento Sp: Supervisión Ca: Canalización

**Cuadro 2. Abordaje en la resolución de un conflicto: génesis del problema e intervención**

Fuente: Elaboración propia.

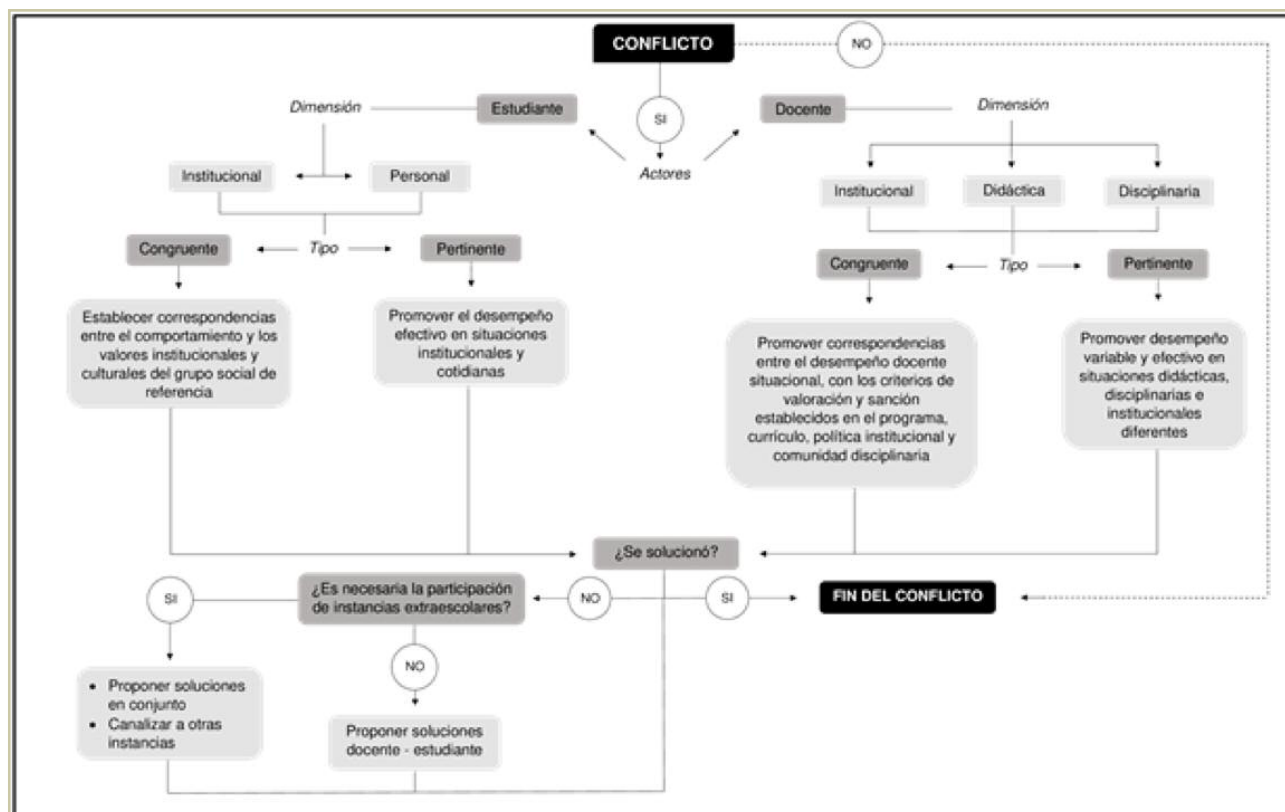
Se asume que la mejor manera de solucionar conflictos es que docentes y estudiantes se apeguen a los lineamientos didácticos, disciplinarios e institucionales, es decir, promoviendo la prevención. Por ello, será crítico que el comportamiento pertinente y el congruente se caractericen en términos ideales respondiendo a preguntas como las siguientes: qué se debe de hacer, cómo, ante quiénes, dónde y cuándo, así como identificar a los actores que pueden apoyar en el cumplimiento y los factores que están impidiendo el cumplimiento. Algunas recomendaciones para prevenir conflictos son: a) Precisión en la prescripción y/o explicitación del criterio por parte del docente, en el programa de la materia, en el reglamento escolar o el diseño curricular; b) Promover la identificar del criterio que docente o compañeros estudiantes demandan, si son capaces de hacer esto, se probabiliza el cumplimiento de dichos criterios (Morales *et al.*, 2005); c) Auspicio de habilidades académicas y políticas que no se han establecido; d) Atenuar los factores situacionales que interfieren con el cumplimiento, como el ruido, la temperatura, el hacinamiento en el aula, entre otros; e) factores biológicos que afectan negativamente el cumplimiento, como la somnolencia, una inadecuada alimentación, estado fisiológico alterado por alcohol, drogas o por enfermedad.

Entre las posibles formas de dar solución a los conflictos o problemas que surgen cuando no se cumplen con los comportamientos esperados en las diferentes esferas, se pueden considerar las siguientes: a) Promoción de habilidades o repertorio comportamental (más que eliminación) tanto en el docente (por

medio de programas de formación docente) como en el estudiante (por medio de asesorías, cursos y tutorías). Destacan en primer lugar, las que tienen que ver con el cumplimiento de los criterios de pertinencia y congruencia de las diferentes esferas de actividad (didáctica, institucional y disciplinaria, en el caso del docente, institucional y estudiantil en el caso del estudiante). Por lo que aquí será clave fomentar habilidades directamente relacionadas con el plan de estudios o programa de la materia, pero también con habilidades políticas como las de negociación, diálogo e intercesión; b) Inclusión de los diferentes actores en el diseño, implementación y seguimiento de las actividades que tienen lugar dentro del aula, con un objetivo en común para el grupo de trabajo y no sólo el grupo estudiantil; c) Diseño de rutas de solución de conflictos que reconozcan obligaciones y responsabilidades de docentes y estudiantes, así como instancias a las cuales acudir (ver Figura 1); d) Implementación de módulos o programas de mediación de un conflicto que en apariencia es irresoluble, con la participación de un tercero que adopta un papel conciliador entre ambas partes; y, e) Diseño de programas de seguimiento que mantengan cambios generados y retroalimenten el proceso de intervención.

### Apuntes finales

El ejercicio descrito en este trabajo para el abordaje y solución de conflictos, por supuesto, no es una versión final y definitiva para todo conflicto escolar; se centra en aquellos delimitados por la interacción



**Figura 1. Ejemplo de posibles rutas de solución de conflictos**

Fuente: Elaboración propia.

didáctica, es decir, los que surgen del contacto entre docentes y estudiantes, y obviamente requiere ajustes en su implementación para diferentes instituciones y ante diversas situaciones. Se reconoce que en la institución escolar hay otras relaciones como las de docentes - administrativos que pueden desembocar en disensos o posturas contrapuestas, pero en ese caso se trata de conflictos laborales más que escolares.

Los ejes de análisis seguidos, como las dimensiones y el tipo de comportamientos, incorporando la génesis y los factores disposicionales, permiten organizar con criterios funcionales las diferentes experiencias que ya se han realizado en otros momentos y latitudes, superando clasificaciones rígidas que hablan de modelos aversivos o propositivos (cfr. Torrego 2001), y libre de toda actitud ecléctica disfrazada de modelos integradores (Torrego & Villaoslada, 2004). La caracterización de los conflictos escolares como falta de correspondencia entre lo que se demanda, lo que se desea o lo que se espera, que adopta la forma de comportamientos impertinentes o incongruentes, ofrece ventajas para abordar una gran cantidad de situaciones conflictivas educativas que

son de actualidad y vigencia, como las derivadas de la educación en línea obligada por la pandemia o como situaciones que surgen cuando el papel de las redes sociales rebasa las funciones normativas y sancionadoras de la institución educativa.

El presente ejercicio fue inicialmente diseñado para el nivel educativo superior, su uso en otros niveles demanda incorporar las características de esos niveles a los planteamientos aquí vertidos; aunque existe confianza en que la estructura general se puede mantener, también se acepta que nuevas categorías se pueden abonar o incluso eliminar algunas postuladas. Entre las características que habrá que tener en cuenta de los otros niveles educativos, se encuentra la edad de los estudiantes y en consecuencia su estatuto legal, que exige mayor participación de los padres de familia en la atención de los conflictos que surgen entre sus hijos en calidad de estudiantes, con otros estudiantes, con los docentes o con las autoridades escolares.

Otra virtud del trabajo es que permite evitar una perspectiva punitiva que busca culpables y víctimas (Torrego, 2001), para establecer en su lugar responsabilidades que tocan a diferentes actores educativos,

pero con una guía sobre los comportamientos que deben guardar docentes y estudiantes, la cual fue descrita como formas de actuar ideales, buscando con ello un sentido propositivo más que normativo. Pero también permite la inclusión de soluciones que han sido propuestas para dirimir diferencias de forma respetuosa, como la promoción de la paz, promoción de la convivencia, de la cooperación y de la colaboración, así como del manejo de las emociones y aprender a escuchar (Farth *et al.*, 2012; Martínez-Lirola, 2016; Megías, 2011; Romero 2011).

Por otro lado, el centro de análisis son los comportamientos, ya sea del docente o del estudiante, en sus diversas dimensiones y niveles, con lo cual se rompe con la idea de estudiantes conflictivos o problemáticos. Ya que no se personaliza y con ello se abandona una visión organocéntrica; en su lugar se habla de personas que se comportan incongruentemente en un momento dado, pero que pueden comportarse congruentemente en otro momento, en lugar de hablar de personas incongruentes de forma absoluta. Y dicho comportamiento es ubicable en contextos particulares y respecto de los otros actores, con lo que se subraya el carácter interactivo del planteamiento en tanto se reconoce que el comportamiento del docente y de los estudiantes es interdependiente.

Con los criterios seguidos en términos de dimensiones y niveles de comportamiento, se superan las limitaciones que surgen de trabajos que se centran en la morfología del conflicto, que da como resultado un profuso panorama difícil de manejar. Por ello, plantear criterios funcionales va a permitir que los educadores e investigadores del tópico organicen y clasifiquen diferentes situaciones conflictivas presentadas y con ello se logrará diseñar programas de atención para conflictos que comparten funcionalmente una estructura, pero no necesariamente características morfológicas.

Finalmente, el hecho de tomar como punto de partida la noción de interacción didáctica para esta descripción de los conflictos, implica reconocer que dicha interacción puede ser imposibilitada por diversos conflictos y, al atenderlos, también se está contribuyendo a la promoción de una vida educativa más funcional y con ello, de mayor calidad. En suma, que los conflictos dejan de ser dolores de cabeza y se convierten en oportunidades de aprendizaje valiosas que potencializan el desarrollo psicológico y reafirman el carácter humano tanto de docentes como de estudiantes.

## Referencias

- Bahadur Thapa, T. (2014). Students' Conflict in Schools. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 3 (1), 76-80. <https://doi.org/10.3126/av.v3i1.9991>
- Barreiro, T. (2003). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Bermejo Campos, B. y Fernández Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 65-76.
- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. España: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes., E. Ribes y F. López (Eds.) *Psicología Interconductual, contribuciones en honor a J. R. Kantor*. (45-69). Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R. y Morales, G. (2018). Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones. México: UNAM FES Iztacala.
- DeNisi, A. S., y Griffin, R. W. (2000). Human Resource Management. Houghton Mifflin College DIV.
- Farh, C. I. C, Seo, M G. y Tesluk, P. E. (2012). Emotional Intelligence, Teamwork Effectiveness, and Job Performance: The Moderating Role of Job Context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890-900. <https://doi.org/10.1037/a0027377>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Ghaffar, A. (2010). Conflict in school: It's causes & management strategies. *Journal of Managerial Science*, 3(1), 213-227.
- Johnson, R. & Johnson, D. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- León Maldonado, A., Morales Chávez, G., Silva Victoria, H. y Carpio Ramírez, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas*, 84-103. FESI-UNAM.
- Litterer, J. (1966). Conflict in Organization: a Re-Examination. *Academy of Management Journal*, 9 (3), 178-186. <https://doi.org/10.5465/255117>
- Martínez-Lirola, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24, 103-114. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8724>
- Megías Morales, M. P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.
- Méndez Mendoza, R. (2010). Resolución de conflictos en el aula: técnicas de negociación y comunicación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 52 (5), 1-6.
- Morales Chávez, G., Canales Sánchez, C., Arroyo Hernández, R., Pichardo Yedra, A., Silva Victoria, H., y Carpio Ramírez, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la

- identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (2), 239-252.
- Morales Chávez, G., Peña Pérez, B., Hernández Corona, A. y Carpio Ramírez, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37 (1), 24-35.
- Orte Socias, C. O., Ballester Brage, L. B., y Oliver Torelló, J. L. O. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), 1-5.
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2011). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado*, 11 (3), 1-19.
- Pérez Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 143-156.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15 (67), 135-142.
- Ribes, E.; Díaz-González, E. Rodríguez, M.L. y Landa, D. (1986). El Análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8, 27-52.
- Romero, F. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble.
- Torrego Seijo, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 20-28.
- Torrego Seijo, J. y Villaoslada Hernán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Valente, S., Lourenço, A. A. y Németh, Z. (2020). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. *Interpersonal Relationships*. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.95395>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.