

**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



Concepciones docentes sobre el conflicto y su gestión en las clases de modalidad de educación a distancia durante la emergencia sanitaria por covid-19

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

Maria Grazia Del Aguila
Llanos

Asesora:

Gloria Guti errez
Villa

Lima, 2022

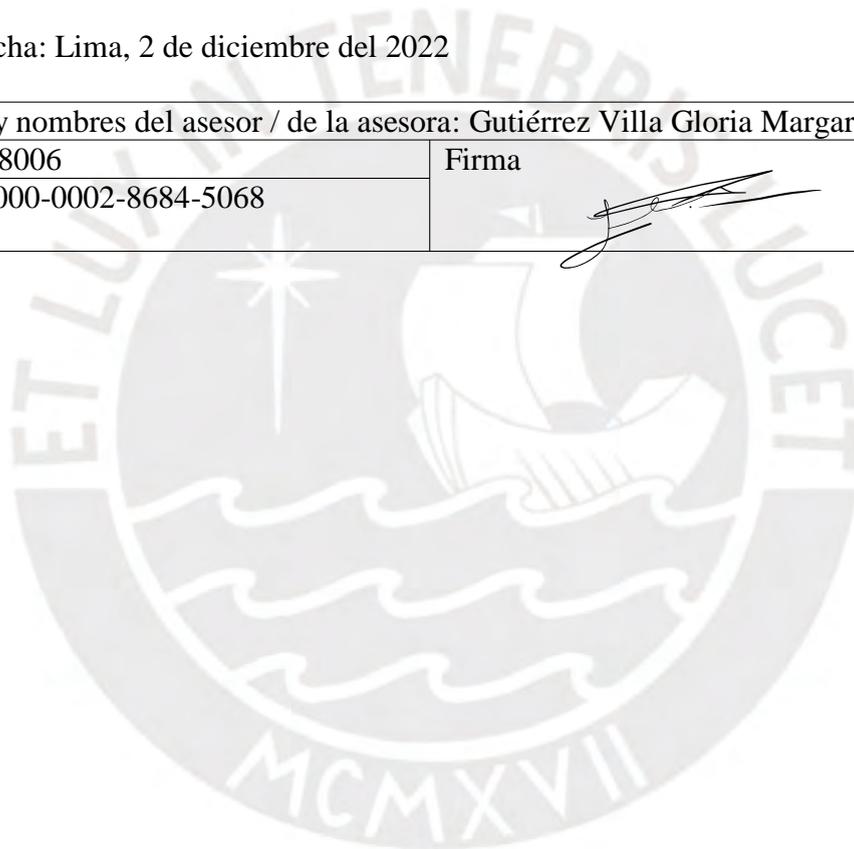
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Gloria Margarita Gutiérrez Villa, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Concepciones docentes sobre el conflicto y su gestión en las clases de modalidad de educación a distancia durante la emergencia sanitaria por covid-19” de la autora Maria Grazia Del Aguila Llanos dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 02/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 2 de diciembre del 2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Gutiérrez Villa Gloria Margarita	
DNI: 46128006	Firma
ORCID: 0000-0002-8684-5068	



Agradecimientos

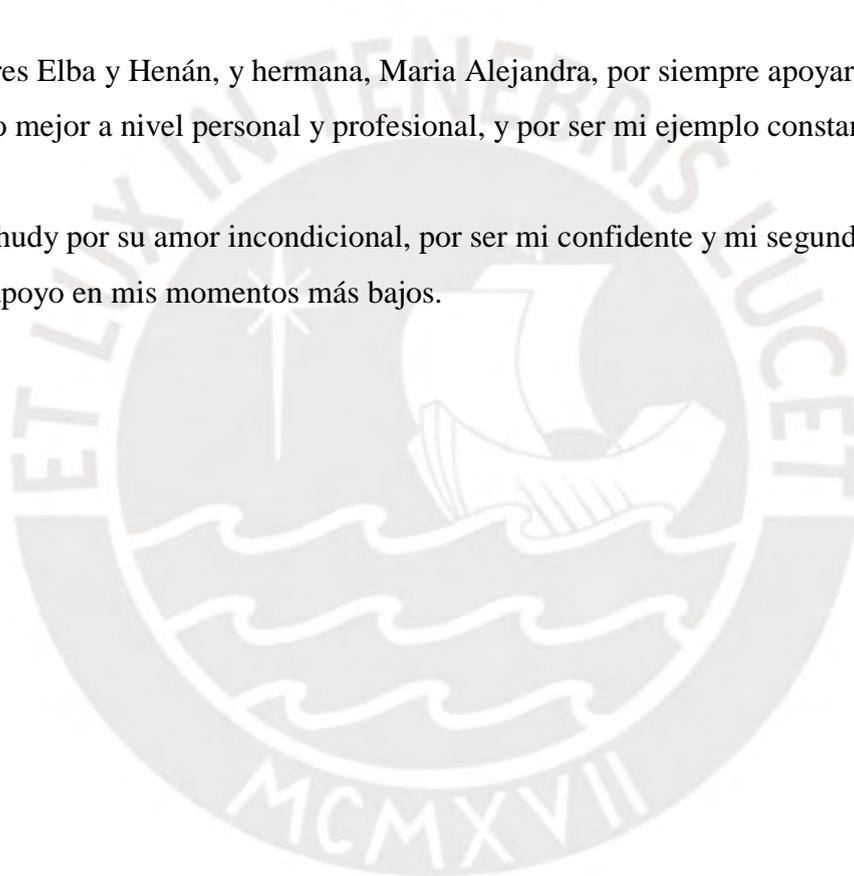
A mi asesora, Gloria, por todo su apoyo y enseñanzas en este proceso importante para mi carrera profesional.

A mis amigas y amigos de la universidad por acompañarme en estos cinco años, porque hicieron de esos años recuerdos memorables para mí.

A Ursula por el apoyo y ánimos para que lograra concluir con éxito este proceso.

A mis padres Elba y Henán, y hermana, Maria Alejandra, por siempre apoyarme y exigirme lo mejor a nivel personal y profesional, y por ser mi ejemplo constante.

A mi tía Rhudy por su amor incondicional, por ser mi confidente y mi segunda madre quien me apoyo en mis momentos más bajos.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general comprender las concepciones de los docentes sobre el conflicto y su gestión en las dinámicas de las clases en la modalidad de educación a distancia durante la emergencia sanitaria por la covid-19. Los participantes del estudio fueron 5 docentes de una institución de educación básica regular del nivel secundario de Lima Metropolitana. La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista semiestructurada y los instrumentos empleados fueron una guía de entrevista, la cual contó con 4 áreas temáticas. También se utilizó un formulario para recoger datos sociodemográficos. En los resultados, por un lado, se hallaron dos concepciones docentes sobre el conflicto. La primera concepción es que el conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas, el cual tiende a un enfoque más tradicional, pues los docentes conciben al conflicto como una situación que se debe evitar. La segunda concepción docente es que el conflicto es una oportunidad de crecimiento, cuyo enfoque es el de relaciones humanas e interactivo, es decir que conciben al conflicto como una situación que es natural dentro de toda relación interpersonal, así como que es un evento que se debe promover, pues trae potenciales aprendizajes para los estudiantes. Por otro lado, las docentes en la que predominaba la primera concepción, tendían a gestionar el conflicto mediante sanciones, mientras que la manera de gestionar los conflictos de las docentes con la segunda concepción se caracterizaba por el uso de las estrategias de mediación y negociación. Todo esto refleja cómo las concepciones docentes sobre el conflicto influyen en su modo de gestionar a este.

Palabras claves: concepciones, conflicto, gestión de conflicto, docentes, educación a distancia, covid 19

Abstract

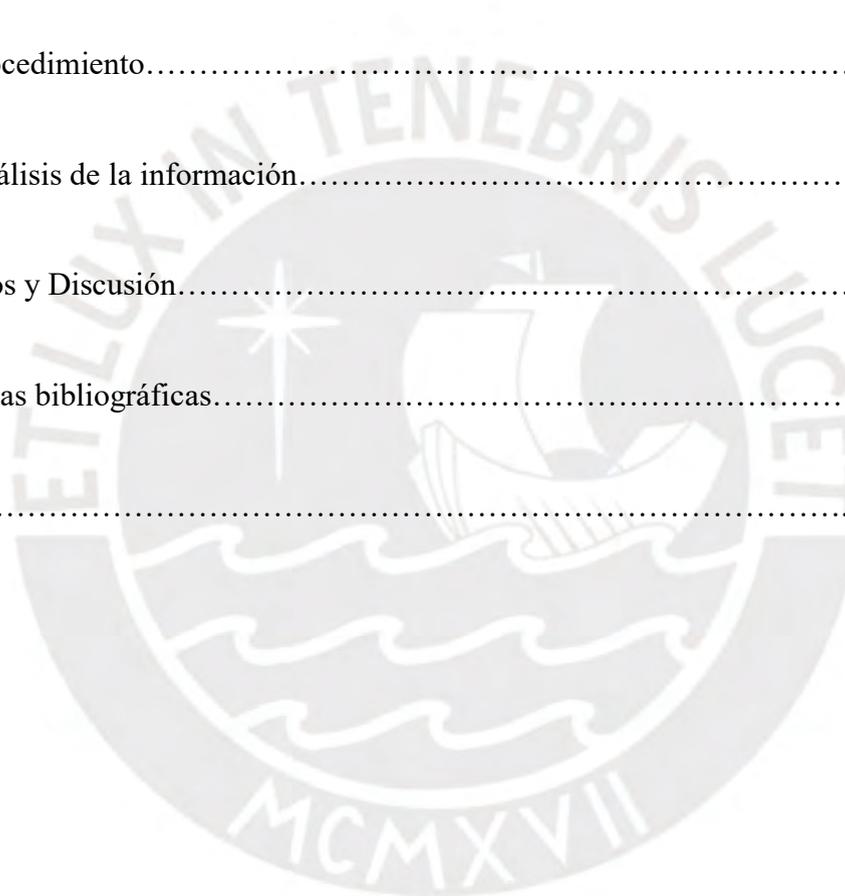
This research aimed to know the teachers' conceptions about conflict and its management on the dynamics of classes in the distance education modality during the COVID-19 pandemic. The research participants were 5 teachers from a religious regular education institution of the middle school of Metropolitan Lima. The data collection method used was the semi-structured interview and the instruments used were an interview guide, which had 4 thematic areas; and a form for sociodemographic data collection. In the results, on the one hand, two teaching conceptions about the conflict were found. The first conception is poorly managed conflict generates negative consequences, which tends to a more traditional approach, because of teachers conceive conflict as a situation to be avoided. The second teaching conception is conflict is an opportunity for growth, whose approach is human relations and interactive. Thus they conceive conflict as a natural situation within every interpersonal relationship, as well as an event that should be promote, because it brings potential learning for students. On the other hand, the teachers in whom the first conception predominated tended to manage the conflict through sanctions, while the teachers with the second conception tend to manage the conflicts by the use of mediation and negotiation strategies. All this shows how teachers' conceptions of conflict influence their way of managing it.

Key words: conceptions, conflict, conflict management, teachers, distance education, covid 19



Índice de contenido

Introducción.....	1
Método.....	11
Participantes.....	11
Técnicas de recolección de información.....	13
Procedimiento.....	14
Análisis de la información.....	15
Resultados y Discusión.....	16
Referencias bibliográficas.....	31
Anexos.....	36



Introducción

A partir de la coyuntura actual por la pandemia de la Covid 19, el Estado peruano tomó medidas para evitar una crisis en el sistema sanitario. Una de estas medidas fue la suspensión de clases escolares, por lo que se instauró, debido a la emergencia, la estrategia de educación a distancia llamada “Aprendo en Casa” dirigida a los estudiantes escolares. La implementación de la estrategia se dio con la distribución de material educativo a través del uso de multiplataformas como medios digitales, televisión y radio dirigido a los 3 niveles de inicial, primaria y secundaria de la educación básica regular, así como para la educación básica especial y alternativa (Andina, 2020; Minedu, 2020). Asimismo, los colegios privados han tomado iniciativas en paralelo a lo dispuesto por el Estado. Estas nuevas iniciativas de dichos colegios giran en torno a la creación de instrumentos y material audiovisual, y el uso de plataformas virtuales (Gestión, 2020).

Con respecto al rol docente en este nuevo contexto de clases a distancia se ha realizado capacitaciones por parte del Minedu para contribuir a que el docente conozca información relevante sobre el Covid-19, y cómo proporcionar contención emocional y aprendizaje al estudiante para que promueva en ellos conductas saludables y responsables frente a la coyuntura (Minedu, 2020). Adicionalmente, la misma plataforma web de “Aprendo en casa”, contiene material de orientación para docentes en que se aborda temas como control de emociones y autocuidado para estos mismos (Minedu, 2020). Otra acción del Estado ha sido la aprobación de la Resolución Viceministerial N° 00093 (2020) que contempla las Orientaciones Pedagógicas para el Servicio Educativo Básica durante el año 2020 en el Marco de la Emergencia Sanitaria por el coronavirus Covid-19 en el que se indica a los docentes cómo guiar los contenidos de aprendizaje y evaluar en esta nueva modalidad.

Sin embargo, antes de la llegada de la pandemia, ya se reportaba una problemática muy recurrente dentro de las instituciones educativas del país: la violencia en las escuelas. Se halló que tanto el 75.3% de escolares de 9 a 11 años y el 73% de adolescentes escolares entre 12 a 17 años resultaron víctimas de violencia por sus pares dentro de sus espacios educativos a nivel nacional (Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales, 2016); también, tan solo desde el inicio de noviembre del 2019 hasta finales de enero del 2020, se han reportado 2757 casos de violencia escolar (Siseve, 2020; Defensoría del Pueblo, 2019). También, se ha reportado un mayor porcentaje de dichos casos dentro del nivel secundario. Además, se señala que ser víctima de este tipo de

violencia genera que el estudiante obtenga un bajo desempeño académico, debido a que existe un 45% de probabilidad de que este desaprobe un curso si ha experimentado violencia psicológica dentro de la escuela, mientras dicha probabilidad aumenta a un 60% si ha sido víctima de violencia física (Calle, Matos & Orozco, 2017).

Como respuesta a todo lo anterior, dentro del marco de la disposición del Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU (2018), se aprobaron los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes, el cual establece como finalidad orientar a la gestión educativa en temas de convivencia para fortalecer el desarrollo integral, generar espacios seguros dentro de las escuelas, y reforzar el goce total de sus deberes y derechos. Asimismo, en el contexto peruano, la convivencia escolar es uno de los componentes que contribuye positivamente al clima escolar (Ministerio de Educación [Minedu], 2018); es decir que la convivencia escolar, la cual se centra en la adecuada calidad de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, resulta ser uno de los muchos componentes del clima escolar, pero que a su vez influye de manera positiva en la percepción de este clima.

Dentro del contexto actual, sí se contemplan, en el material para el estudiante en el portal web de “Aprendo en casa”, temas sobre convivencia escolar, regulación de emociones y resolución de conflictos sobre todo en el nivel secundario dentro del curso de Desarrollo Persona, Ciudadanía y Cívica (Minedu, 2020). No obstante, los esfuerzos para capacitar al docente en la modalidad a distancia, si bien posee una naturaleza de sensibilizar sobre la problemática actual, el autocuidado y la no saturación de tareas, contempla escasas acciones claras que orienten al docente a promover y asegurar una convivencia positiva entre escolares en las dinámicas de esta nueva modalidad, a pesar de que ya existían dificultades en los docentes para dicha promoción durante la modalidad presencial.

Para comprender lo anteriormente señalado, es importante indicar que la convivencia escolar es un conjunto de procesos y resultados para construir la paz entre la comunidad escolar, que se consigue a través de prácticas de gestión y acciones pedagógicas que se caracterizan por ser inclusivas, participativas y equitativas para afrontar un conflicto constructivamente (Delors, 1996; Galtung, 1969; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Por ello, la convivencia escolar se concibe en sí misma con una connotación positiva. Asimismo, la convivencia escolar supone también un proceso de aprendizaje que se va desarrollando dentro de los espacios educativos, como el salón

de clase, que implican factores racionales como emocionales (OREALC, 2011). En la misma línea, se buscaría que en las escuelas se propicien pedagogías que faciliten la comprensión mutua y no la confrontación, que desarrollen el pensamiento crítico y facilite un espacio de confianza. De ello se desprende que la convivencia en el aula se origina a partir de la interacción entre los estudiantes y docentes, y entre los mismos estudiantes (Retuert y Castro, 2015).

Los enfoques principales con los que se abordan la convivencia escolar es el de la prevención de violencia, educación para la paz, y el desarrollo de habilidades sociales como las comunicacionales y de mediación (Escalante, 2019). El primer enfoque se encuentra centrado en el carácter preventivo de los factores que reducen el riesgo de violencia. Es así que, bajo dicho enfoque, la promoción de la convivencia se traduce en generar mayores factores de prevención ante la incidencia de violencia. El segundo enfoque significa que la convivencia prevalece si se atiende debidamente a los orígenes de un conflicto, a los implicados y a las alternativas de solución tomadas. El tercer enfoque se trata de que la convivencia se centra en las habilidades sociales desarrolladas que acentúan el reconocimiento del otro, tales como el diálogo o la cooperación, que permiten una mejor relación interpersonal.

Asimismo, es importante identificar las dimensiones de la convivencia escolar (Carbajal, 2016). La primera es de inclusión, la cual refiere al proceso de reconocimiento y revaloración a las diferentes formas de identificación de los propios estudiantes que existen dentro del ámbito socioeconómico, cultural, de género, entre otros, así como a sus diversas capacidades para formar un sentido compartido de comunidad dentro del aula. Todo esto implica que se construya un espacio respetuoso a la diversidad.

La segunda es la dimensión de equidad que busca propiciar el éxito académico para todos los alumnos sin distinción y, sobre todo, a aquellos que están en un contexto de pobreza estructural. De esta manera, la convivencia, desde esta dimensión, busca generar igualdad de oportunidades para que se logre alcanzar el éxito académico. Una de las formas de lograrlo es promover que el aprendizaje se realice a partir de los recursos que posee el estudiante para que la práctica docente funcione como andamiaje a base de los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes para así lograr la meta de aprendizaje que se espera.

Por último, la dimensión de participación y resolución de conflictos que consiste en promover en los estudiantes capacidades de autonomía en la resolución de conflictos,

participar en la toma de decisiones y asumir una postura en las discusiones dentro del aula. Es por ello que se promueve el diálogo para que se compartan los diferentes puntos de vistas y argumentos de manera equitativa que pueden manifestarse en las dinámicas de la clase, lo que permite manejar los conflictos constructivamente (Carbajal, 2016).

Esta última dimensión hace explícito cómo el conflicto y su adecuado manejo son elementos importantes de la convivencia escolar al formar parte de una de sus dimensiones. Por ello, es importante entender que el conflicto es un proceso relacional inherente al ser humano que se origina por la percepción de que las necesidades de dos o más partes no se pueden satisfacer en conjunto o son incompatibles, lo que implicaría que el logro del objetivo de uno provocaría que se obstaculice el del otro (Funes, 2013; Carrasco y Schade, 2013). Cabe señalar que el conflicto no es intrínsecamente negativo y no solo se presenta en contextos en que los grupos manifiestan vínculos dañados, sino que se puede manifestar en los grupos de manera indistinta (Funes, 2013). El impacto positivo o negativo del conflicto se relaciona directamente en la manera en que se aproxima o gestiona a este (Solórzano & González, 2017). De esta manera, cuando surge un conflicto, lo cual es inevitable que suceda por formar parte de la dinámica del sujeto al relacionarse con otros, resulta importante tomarlo como una oportunidad para aprender, y así aceptar la diferencias de los otros y promover habilidades para convivir adecuadamente (Suarez, 2008). Es esta misma línea, el conflicto es una situación propicia para reflexionar sobre cómo se puede accionar en circunstancias en donde se encuentran diferentes necesidades, objetivos y sentimientos (Barrios, 2016)

El conflicto, al ser un proceso inherente en los individuos, también surgirá eventualmente dentro de la escuela. De esta manera, existen ciertos tipos de conflictos dentro del aula, basadas a partir de la modalidad presencial, clasificados de acuerdo a los implicados en el conflicto (Martínez, 2001; Carrasco y Schade, 2013). Así, la primera forma de clasificación sería entre profesor-profesor que refiere a conflictos es la dificultad de trabajar en coordinación y equipo con otros docentes, falta de respeto profesional o falta de consenso en estilos de enseñanza. La segunda manera se da entre profesor-alumno que se manifiesta a través de conductas disruptivas, desmotivación del estudiante, pocas o pobres vías de comunicación entre ambos, bajos vínculos afectivos entre ellos, rebeldía del estudiante para obedecer normas del docente. La última es entre estudiante-estudiante que se manifiesta mediante un trato irrespetuoso, presencia de agresiones verbales o físicas, rechazo o exclusión, baja cooperación entre ambos. Cabe

señalar que los tipos de conflictos que potencialmente ocurrirían dentro de las dinámicas de las clases sería el de profesor-alumno y alumno-alumno.

Cabe señalar que existen tres enfoques que reflejan las posibles maneras de entender lo que es el conflicto (Robbins, 2004). En primer lugar, el tradicional que refiere a el conflicto produce solo consecuencias negativas como violencia, irracionalidad y destrucción. Por ello, bajo este enfoque, se propone evitar la posibilidad de que se genere todo tipo de conflicto. En segundo lugar, el enfoque de relaciones humanas en el que refiere al conflicto como un proceso inevitable y natural en las interacciones sociales y que es potencialmente beneficioso para el desempeño de las personas. En tercer lugar, el enfoque interactivo se refiere al conflicto, además de un proceso natural, también como aquello que se debe incentivar, pues promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones, permite la reflexión, mayor flexibilidad al cambio, entre otros. Es importante señalar que el presente estudio entiende el conflicto bajo los dos últimos enfoques descritos.

Frente al conflicto, resulta importante tomar una postura que lo conduzca a una situación de solución. Esto significa buscar que las diferencias o intereses opuestos entre las partes implicadas ya no existan o, en su defecto, procurar que las consecuencias negativas disminuyan, aunque persistan dicha oposición de intereses (González, Villalobos & Lauretti, 2009). Dentro del ámbito escolar, existen principalmente tres estrategias para abordar y dar solución de manera positiva al conflicto, las cuales son la negociación, la mediación y el arbitraje (Carrasco & Schade, 2013). La negociación es de naturaleza voluntaria y no estructurada en la que las partes implicadas llegan a un acuerdo que beneficia a ambas mediante la comunicación, generando una relación de empatía, compromiso y la habilidad para proponer opciones frente a la situación. La mediación es una estrategia estructurada y formal realizada por un tercero que busca promover el acercamiento entre las partes en conflicto. Este tercero contribuye a identificar los intereses en conflicto para llegar a pactar acuerdos que sean beneficiosas para los implicados. Todo esto es realizado a través de una comunicación lineal, se mantiene una postura neutral y la habilidad para buscar acuerdos que disminuyan la diferencia. El arbitraje consiste en que un tercero toma la decisión o realiza un acuerdo independientemente de lo que opinen las partes implicadas, pero que de igual manera será aceptado, porque previamente se acordó acogerse a lo que el tercero proponga como solución final.

El docente frente a un conflicto presentado entre los estudiantes podrá emplear la mediación como estrategia para lograr la resolución de un conflicto. De esta manera, logrará que el conflicto sea una oportunidad de cambio y aprendizaje para los estudiantes permitiéndoles también una mayor autonomía para que tomen las mejores decisiones, pero guiándoles durante ese proceso analizando en conjunto las posibles alternativas (Flores Ramos, 2006, como se citó en Grados, 2019).

Resulta importante entender que la manera en que el docente se aproxime a los conflictos se encuentra íntimamente relacionado con lo que conciben e interpretan lo que es dicha situación. Es así que si lo conciben como un hecho totalmente negativo que se debe corregir tenderán a querer suprimirlo a través de sanciones o acciones más directivas que dependen solo del docente realizar. Por el contrario, si es concebido como una situación inevitable, pero potencialmente positiva y que de ella se produce un aprendizaje, las acciones tenderán a guiar a los implicados en la resolución (Flores Ramos, 2006, como se citó en Grados, 2019). En la misma línea, resulta importante entender que dichas concepciones son un conjunto organizado de creencias, reglas, conceptos, significados, entre otros, que tienen repercusión en lo que el sujeto percibe y cómo razona (Thompson, 1992). Por ello, la concepción del docente sobre los conflictos presentados en el aula resulta importante para su accionar. Esto es así, pues influyen la manera en que practica la enseñanza-aprendizaje el docente mismo (Da Ponte, 1999). Cabe señalar que diferentes autores usan de manera equivalente el significado de concepciones y creencias. Sin embargo, autores como Pajares (1992 y 1993) señala que si bien las creencias poseen su propio significado como un conjunto de valores y actitudes, también refiere que estas son un elemento que forma parte de las concepciones y que esta última es una construcción más amplia.

Todo ello converge con lo que señala Pratt (1992), sobre todo en que, por un lado, las creencias son un componente que se halla dentro de las concepciones, lo cual implica que las creencias forman parte de las concepciones y, por otro lado, las concepciones repercutirán en las acciones que ejecute la persona. Esto es así, pues se postula que las concepciones están conformadas por tres aspectos interdependientes: creencias, intenciones y acciones. En primer lugar, el componente de las creencias es expresado por la persona como proposiciones normativas o causas de un fenómeno; por ello, para identificar la creencia sobre el conflicto en el discurso del docente se podría plantear la pregunta ¿qué causa un conflicto en el aula? o ¿cómo es un conflicto?, o se puede manifestar mediante frases normativas como “el conflicto debe/no debe”. En

segundo lugar, las intenciones son el sentido de propósito, trascendencia y responsabilidad de cada persona. De esta manera, se puede identificar las intenciones mediante la pregunta ¿qué está tratando de lograr al actuar de cierta manera frente al conflicto? Por último, las acciones son las actividades o el recuerdo de las actividades y estrategias aplicadas de los docentes que, en este caso, serían las que ejecutan frente al conflicto. Todo esto explica, a su vez, que las concepciones son el significado que se le concede a los fenómenos del entorno por lo que el individuo observa al mundo a través de los lentes de las concepciones; por ello, actúa y toma decisiones en base a estas (Pratt, 1992).

En ese sentido, si en la elaboración discursiva de los docentes se manifiesta al conflicto como una situación angustiante, se reflejaría una concepción negativa del conflicto, lo cual derivaría a acciones como las sanciones o castigos a fin de controlar la conducta del estudiante interfiriendo antes que el conflicto aparezca (Barrios, 2016). Sin embargo, si el conflicto se concibe como una situación que contribuye al desarrollo del estudiante, el docente mediará para que el alumno resuelva de manera activa el conflicto constructivamente mediante el ejemplo del diálogo, una actitud calmada e invitando a la reflexión mediante preguntas como ¿de qué manera pueden resolver esta situación? o ¿qué pueden hacer ustedes ahora frente a esto? (Barrios, 2016)

En la línea del clima de la escuela, se señala que, para promover la convivencia dentro del aula, se requiere de la resolución adecuada del conflicto, pues una de las 3 dimensiones de la convivencia escolar consiste justamente de la de participación y manejo de conflictos (Fierro y Carbajal, 2019). Asimismo, se conoce que la convivencia escolar implica la solución constructiva de conflictos, por lo que la resolución de los mismos resulta importante para promover la convivencia. Por ello, la concepción del docente sobre el conflicto resulta un elemento que media la promoción de la convivencia en el aula.

A partir de los lineamientos de convivencia escolar aprobados en la etapa antes de la pandemia, es que resultó particularmente importante conocer cómo se estaba llevando a cabo a nivel nacional la implementación de estos lineamientos que consisten, principalmente, en promover dicha convivencia escolar para garantizar un desarrollo integral y establecer espacios seguros para los estudiantes en las instituciones de educación básica regular (Minedu, 2018). De esta manera, a partir de una supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo (2019), se logró aproximar a los procesos y actores implicados para lograr dicha implementación. Es así que se identificaron ciertas

dificultades en las que se encontraron involucrados los alumnos, los familiares y el personal de la escuela.

Por un lado, tanto los estudiantes como las familias, particularmente, los padres de familia, denotaron un nivel bajo de participación en las acciones y construcción hacia la convivencia escolar. Es decir que, por ejemplo, los estudiantes no se involucraban en los comités de tutoría, los cuales se encargan de velar por la convivencia en las aulas, a pesar de que este requerirá de una cuota mínima de estudiantes participantes mientras que los padres no eran involucrados por las escuelas más que para citaciones puntuales como las reuniones de recojo de libreta. Asimismo, se ha reportado que la mayoría de padres de familia señalaron que sí conocían el sistema disciplinar, pero ello se contradecía con las vivencias reales por parte de los estudiantes y docentes, pues en ellos existía un latente desconocimiento sobre dicho sistema lo que podría indicar una lejanía de los padres sobre la realidad en del sistema normativo dentro de la escuela (Del Rey, Ruiz, & Feria, 2009). Esto es lamentable, debido a que la familia tiene un rol fundamental para la construcción de la interacción pacífica entre los estudiantes, lo cual ayudaría a que la labor de las escuelas sea reforzada (Gallarado Cerón, Hernández Zuluaga, Monsalve Giraldo & Barrientos Burgos, 2019).

Por otro lado, se identificó una falta de acciones de capacitación en convivencia escolar hacia el personal de las instituciones de educación básica regular, en el que alrededor del 22% de instituciones no contaban con algún tipo de capacitación dirigido a este personal, lo cual permitiría actualizar y reforzar los conocimientos sobre el tema. Esto resultaría grave, pues la falta de información llevaría a la omisión de manifestaciones en contra de la convivencia que limitaría la eficacia de intervención sobre estas (Defensoría del Pueblo, 2019).

Los docentes, como agentes educativos, cumplen un rol fundamental para la construcción en la convivencia escolar. Ellos son los principales responsables en promover esta convivencia en la aulas y ejemplo del buen trato entre los pares, debido a que son los que comparten de manera más próxima con los estudiantes, por lo que resultarían ser mediadores en los conflictos dentro del aula para lograr llegar a un acuerdo justo entre los implicados ante una situación que perjudique la convivencia en el aula (Gallarado Cerón, Hernández Zuluaga, Monsalve Giraldo & Barrientos Burgos, 2019). En adición a ello, son los docentes los referentes éticos más cercanos que deberían velar por el bienestar y respeto por los derechos humanos entre los estudiantes (Minedu, 2018).

Sin embargo, tal como se señaló antes, los docentes no se encontrarían capacitados adecuadamente por falta de acciones desde la misma gestión educativa o también influidos por sus concepciones propias de lo que significa el conflicto, lo cual provocaría una falta de identificación de conflictos o potenciales conflictos, lo que mina la convivencia escolar dentro del aula. De esta manera, en otros casos se ha reportado que, a pesar de que en las escuelas sí se indicaban niveles altos de violencia percibida por los estudiantes y de que el número de reporte de faltas hacia las normas de convivencia de la escuela era alto, los docentes percibían menos violencia y buen clima escolar (López de Mesa Melo, Soto Godoy, Carvajal Castillo, & Nel Urrea Roa, 2013; Inostroza & Truco, 2017).

Por otro lado, se ha encontrado que los docentes poseen un bajo dominio de herramientas teórico-metodológicas para promover la convivencia escolar en las aulas, pues realizan acciones poco efectivas a largo plazo frente ni median para gestionar los conflictos que alteran la convivencia escolar, tales como acciones sancionadoras de solo hablar a solas con el implicado o echarlo de la clase, lo que evita que este conflicto sean una oportunidad potencial formativa para toda el aula hacia la convivencia (Ochoa Cervantes & Peiró, 2010; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Todo lo anterior, aparte de generar un impacto en el mismo estudiante, también afectaría directamente a los docentes. Esto debido a que ellos presentan mayor dificultad para la realización de sus clases, a causa de que no pueden realizar adecuadamente su trabajo si se presentan conflictos o si el clima no es adecuado dentro del aula (García Vidal, Ortega Navas & Sola Reche, 2018).

Otro factor que explicaría el bajo dominio de herramientas y estrategias para promover la convivencia es que la formación inicial que reciben se caracteriza por abordar estos temas de convivencia y cultura de paz en su currículum de manera general o confusa, pues no se logra especificar dicho tema en los contenidos metodológicos ni educativos (OREALC, 2011).

De esta manera, se enfatiza que las ideas que existen alrededor del conflicto por parte de los docentes influyen en el manejo del mismo para promover la convivencia en el aula. Este es un hecho relevante, pues el docente debería ser un profesional capacitado para gestionar los conflictos y enseñar las estrategias para abordar de mejor manera dichos conflictos, ya que son ellos el modelo de referencia de los estudiantes (Solórzano & Gonzáles, 2017). Por todo ello, sería importante, en la nueva modalidad de clases, entender la concepción del docente sobre el conflicto, pues resulta un

elemento que media la promoción de la convivencia escolar y también influye al docente sobre cómo lo gestionará.

Por todo lo señalado, el objetivo de esta investigación será comprender las concepciones de los docentes sobre el conflicto y su gestión en las dinámicas de las clases en la modalidad de educación a distancia durante la emergencia sanitaria por la covid-19. En esa misma línea, los objetivos específicos se orientarán, en primer lugar, a identificar las concepciones del docente sobre el conflicto en esta nueva modalidad de clases. En segundo lugar, será identificar la manera en que el docente gestiona los conflictos presentados en esta nueva modalidad de clases. De esta manera, por la nueva coyuntura, resulta importante comprender, en sus clases sincrónicas como asincrónicas, cuáles son ahora sus concepciones sobre los conflictos, pues influirá en cómo los resuelven para promover la convivencia.



Método

A nivel ontológico, el presente estudio se encontrará en la posición constructivista. De esta manera, se asume a la realidad como un elemento que goza de una existencia objetiva, pero que se va construyendo en la acción dialéctica entre sujeto (investigador) y objeto (realidad estudiada) (Willig, 2013). A nivel axiológico, se buscará reconocer todas las implicancias que pueda generar este estudio por lo que se procurará garantizar la fundamentación de lo obtenido basándose en los resultados empíricos recogidos, la transparencia mediante la manifestación de las expectativas y objetivos claros durante la investigación, la coherencia entre lo que enmarca la teoría y la información obtenida, y los indicadores de credibilidad que se establecerán al compartir las conclusiones con los participantes u otros investigadores para que se sea verificada (Pistrang & Barker, 2012).

El diseño de esta investigación será cualitativa basada, a nivel epistemológico, en la fenomenología, pues se busca conocer el punto de vista de cada docente de una experiencia en particular que se encuentra ciertamente enmarcada en una temporalidad, la emergencia sanitaria; espacio específico, las clases virtuales sincrónicas como asincrónicas; corporalidad, los docentes y estudiantes; y contexto relacional, la relación entre el profesor y estudiante (Creswell, 2013; Álvarez-Gayou, 2003; Mertens, 2010). A nivel metodológico, se empleará el análisis temático, pues se centrará en identificar ciertos patrones dentro de la información recogida que parte de las propias experiencias del participante.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 5 docentes del nivel secundario de una institución de educación básica regular parroquial, es decir que es subvencionada tanto por el Estado como de manera particular, y del nivel secundario en la ciudad de Lima Metropolitana durante el contexto de la modalidad de educación a distancia por la emergencia sanitaria frente al covid-19. La cantidad de participantes responde al mínimo de la epistemología fenomenológica del presente estudio para así abordar las diferentes posibilidades de experiencia en cuanto al tema abordado (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007). Todas las participantes fueron mujeres y sus edades eran desde los 30 hasta los 51 años. Asimismo, 3 de ellas contaban con formación en institutos superiores pedagógicos y 2 con formación universitaria. Otra característica es que 3 de ellas contaban con 16 años o más de experiencia docente y 2 con 15 años o

menos ejerciendo como docentes. Por último, 3 de ellas señalaron que habían participado en capacitaciones en temas de conflicto o afines (Tabla 1).

Tabla 1.

Datos de los participantes

Participantes	Sexo	Edad	Grado de estudios	Años de experiencia docente	Participación en capacitaciones de conflicto
P1	Mujer	37	Instituto Superior	11 a 15 años	No
P2	Mujer	51	Universidad	16 años a más	Sí
P3	Mujer	46	Instituto Superior	16 años a más	No
P4	Mujer	51	Universidad	16 años a más	Sí
P5	Mujer	30	Instituto Superior	2 a 5 años	Sí

Para la selección de los participantes del estudio, se tomó en cuenta como criterio de inclusión que los docentes sean tutores de uno de los grados del nivel secundario. Esta fue una de las principales razones del porqué las participantes solo fueron mujeres, ya que la mayoría de tutores de la institución lo eran. A ello, se suma que la participación fue de carácter voluntaria por lo cual fue más probable la participación de mujeres en contraste a tutores hombres. Otro criterio de inclusión es que los docentes hayan realizado tanto sesiones sincrónicas como asincrónicas con los estudiantes tutorados durante esta modalidad a distancia. El criterio que se usó para lograr contactar a los participantes fue por conveniencia, pues se contó con un contacto que podrá facilitar la aproximación a estos participantes.

En cuanto a los aspectos éticos, se comunicó, en primera instancia, a la directora de la institución educativa sobre el objetivo de la investigación que guió todo el proceso y cómo se llevará a cabo. Solo con el permiso de esta autoridad recién se realizó la convocatoria a los docentes. Se enfatizó que la participación de los docentes a esta convocatoria era de carácter voluntario. Asimismo, se elaboró un protocolo de consentimiento en que se señaló nuevamente el propósito de la investigación, que se mantendrá la confidencialidad de la información recogida durante las entrevistas y que esta será solo usada para fines académicos. En la misma línea, todo tipo de registro, previamente aceptado por el participante, será eliminado posteriormente. Finalmente, se realizó la devolución de resultados tanto a las participantes del estudio, mediante una reunión virtual con cada una de ellas individualmente, como a la institución educativa mediante una reunión virtual con la directora de la institución y la subdirectora del nivel secundario.

Técnicas de recolección de información

La técnica de recolección que se utilizó fue la entrevista semiestructurada para recoger las concepciones de los docentes sobre el conflicto en la nueva modalidad de clases a distancia. La entrevista semiestructurada se caracteriza por conformarse por preguntas ya pautadas, pero es flexible para agregar repreguntas durante su aplicación o eliminar ciertas preguntas que ya fueron respondidas por el participante. El instrumento utilizado fue una guía de entrevista (Anexo C), la cual contó con 4 áreas temáticas que respondieron a los objetivos específicos planteados. Estas áreas temáticas fueron la Contextualización sobre la nueva modalidad de clases, Maneras de entender los conflictos que han surgido en esta nueva modalidad de clases, Estrategias o formas de afrontar un conflicto y Maneras de entender un conflicto. Asimismo, se elaboró una ficha sociodemográfica (Anexo B) mediante un formulario de google para recoger datos sociodemográficos de las participantes, tales como su edad, sexo, su tipo de institución de formación superior, especialidad, años de experiencia docente y de tutoría, y si ha participado en capacitaciones en temas de conflicto o afines.

La guía de entrevista fue revisada por tres especialistas del tema a través de la validación de interjueces para constatar los criterios de pertinencia, coherencia, claridad y apertura de cada una de las preguntas formuladas y, a partir de ello, se realizaron las modificaciones pertinentes.

Finalmente, para garantizar la pertinencia de la guía a utilizar, previamente se realizaron 2 pilotos aplicando la entrevista a dos docentes que compartían las

características de los participantes y a su vez cumpla con los criterios de inclusión. A partir de ello, las docentes manifestaron un entendimiento de las preguntas durante la entrevista.

Procedimiento

En primer lugar, se consultó con el contacto personal para que se comunicara con la directora de la escuela escogida y explicó en líneas generales el objetivo de la investigación. Luego, se procedió a contactar directamente con la directora de esta institución educativa vía correo electrónico informando a mayor profundidad sobre el propósito de la investigación, los participantes requeridos para la misma, cómo se llevará a cabo y solicitando su permiso para realizar las entrevistas a los docentes de su institución.

Con la autorización de la directora, la subdirectora del nivel secundario envió un correo de invitación, redactado por la investigadora, a las docentes tutoras informando del mismo modo sobre el objetivo de la investigación y explicitando que la participación es totalmente voluntaria. Asimismo, se indicó que aquellos que se encuentran interesados en participar respondan el correo electrónico enviado para ponerse en contacto con la investigadora y coordinar, de esta manera, las fechas y horarios disponibles para proceder a realizar las entrevistas. También, se envió por correo electrónico el consentimiento virtual, así como un formulario de datos sociodemográficos a las docentes participantes antes de llevar a cabo la entrevista.

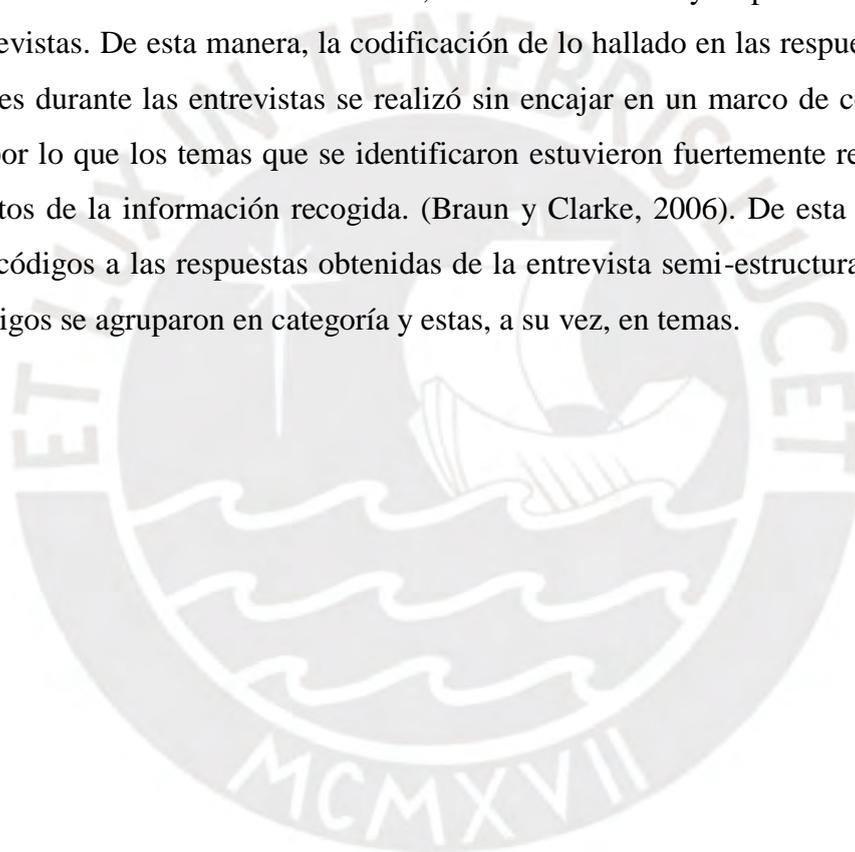
Las entrevistas se realizaron de manera virtual mediante videollamadas a través de la plataforma Zoom. Antes de iniciar las entrevistas, se realizó un breve saludo para generar rapport con el participante y se repasó los puntos centrales del consentimiento previamente enviado a la docente para que exprese su conformidad o no de los puntos señalados, y se procedió a colocar su nombre en el documento escrito como señal de que daba su consentimiento. También se preguntó explícitamente sobre el punto de la grabación para el registro de la misma y se procedió a empezar la entrevista. Al concluir con lo anterior, se realizó las transcripciones literales de las grabaciones de las entrevistas, pues todos los participantes aceptaron ello.

Finalmente, se realizó un análisis temático de la información obtenida a partir de las respuestas en las entrevistas. Además, se realizó una devolución oral de lo hallado en las docentes que participaron en la investigación dirigida tanto a las participantes del estudio como a la institución educativa, tal como se señaló antes. Para las docentes participantes, esto se llevó a cabo a través de una reunión virtual mediante la plataforma

zoom con cada una de ellas individualmente. Para la institución, se realizó la misma dinámica, pero con la asistencia de la directora de la institución y la subdirectora del nivel secundario. Para estas reuniones virtuales, se elaboró una serie de diapositivas como herramienta de apoyo para la devolución, en la cual se presentó puntos claves de conceptos relevantes, los objetivos de la investigación y los principales resultados.

Análisis de la información

El proceso para analizar la información obtenida de las entrevistas se realizó a través de la codificación manual. Para ello, se realizó un análisis temático inductivo por lo que se elaboró una matriz que ordenará la información en códigos, categorías y temas. Al ser un análisis temático inductivo, la matriz se construyó a partir de lo narrado en las entrevistas. De esta manera, la codificación de lo hallado en las respuestas de los participantes durante las entrevistas se realizó sin encajar en un marco de codificación existente por lo que los temas que se identificaron estuvieron fuertemente relacionados con los datos de la información recogida. (Braun y Clarke, 2006). De esta manera, se asignaron códigos a las respuestas obtenidas de la entrevista semi-estructurada. Luego, dichos códigos se agruparon en categoría y estas, a su vez, en temas.



Resultados y Discusión

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Se hallaron 2 grandes concepciones sobre el conflicto en las docentes participantes. La primera concepción es (1) el conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas. La segunda concepción hallada fue (2) el conflicto es una oportunidad de crecimiento. Cabe señalar que ambas concepciones no son excluyentes en tanto que ciertas participantes manifestaron determinadas características de ambas concepciones, pero predominaba siempre más una sobre la otra (Pratt, 1992). Cada concepción está compuesta por un conjunto de creencias, intenciones y acciones que, naturalmente, van acorde a la misma (Pratt, 1992).

Tabla 2.

Concepciones sobre el conflicto de las docentes participantes

	Concepciones	Creencias	Intenciones	Acciones
P1	El conflicto es una oportunidad de crecimiento	Las personas pueden aceptar y cambiar su conducta errada para mejorar	Sentido de responsabilidad de ser modelos para las estudiantes	Tomar una postura neutral y mediar para que las estudiantes se den cuenta de sus errores
P2	El conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas	El conflicto es causado por la falta de integración entre las estudiantes	Se tuvo el propósito de que las estudiantes se conocieran entre sí	Imponer a las estudiantes la regla de que no se hable sobre el conflicto
P3	El conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas	El conflicto surge entre estudiantes que tienen un entorno familiar problemático	Sentido de responsabilidad de evitar que el patrón familiar se repita en el aula	Hablar con la madre de familia sobre la situación de conflicto de la estudiante implicada
P4	El conflicto es una oportunidad de crecimiento	Se debe extraer siempre un aprendizaje del conflicto	Sentido de responsabilidad de seguir el ejemplo de entidades religiosas que promueven un crecimiento personal	Empatizar y comprender los puntos de vista de las estudiantes implicadas en el conflicto
P5	El conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas	Se debe extraer siempre un aprendizaje del conflicto	Sentido de responsabilidad de evitar la violencia en las aulas por todos los medios	Derivar solo a una parte de los implicados del conflicto a la psicóloga de la institución para evitar que la situación se agrave

El conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas

Esta concepción refiere principalmente que el conflicto es una situación en la que se presentan dos posturas distintas que no encuentran puntos en común entre ellas. Además, se hace énfasis en las situaciones negativas, como la violencia, que el conflicto puede causar cuando no se resuelve adecuadamente. Esta concepción se deriva de un conjunto de creencias, intenciones y acciones que se describirán a continuación.

Creencias

Las creencias son proposiciones de normas o causas que explican los fenómenos que experimenta el individuo (Pratt, 1992). Una de las creencias que conforman esta concepción es que el conflicto es un desacuerdo de ideas que no llegan a un consenso:

Ambas personas no comparten una idea o, de repente, tienen una idea errada de un tema y pues cada uno, pues ¿no? da su punto de vista, no se ponen de acuerdo ¿no? y uno dice a y otro dice b. Entonces, este, si no hay obviamente un consenso entre ambas, entonces, esto va a generar el conflicto (P1, mujer, 37 años)

Esto coincide con la definición del conflicto a partir de la literatura, la cual lo señala como un proceso que surge a partir de que las necesidades de dos o más partes no se pueden satisfacer en conjunto o son incompatibles (Funes, 2013; Carrasco y Schade, 2013). Precisamente la frase “uno dice a y otro dice b” ilustraría dicha incompatibilidad de las necesidades de las partes

Esto, a su vez, se complementa con la creencia de que la mala gestión del conflicto producirá consecuencias graves: “los conflictos [...] que no se trabajan [...] se vuelven una bomba de tiempo o como un volcán que algún momento estalla” (P4, mujer, 51 años). De esta manera, el conflicto toma una connotación negativa en el sentido de que las creencias de esta concepción giran en torno a los resultados perjudiciales que pueden ocasionarse por estos conflictos: “(las estudiantes) van a sufrir, porque no van a poder lograr relacionarse propiamente y ser una hábilmente al realizar los trabajos, ser una persona en la cual se pueda desarrollar más. Entonces, se va a limitar” (P5, mujer, 30 años). Esto refleja inadecuadas habilidades sociales como consecuencia desfavorable del conflicto mal resuelto. Además de ello, las docentes manifestaron en creer que otras consecuencias del conflicto mal gestionado son la baja autoestima y bajo nivel académicos de las estudiantes implicadas, lastimar emocionalmente a las partes, el potencial abandono de la escuela, y no aprender a

relacionarse con las personas que no te agradan: “allí ya hay algo que está pasando y no sabes cómo manifestarlo o lo manifiestas que puede dañar a las personas y dañarte a tí mismo” (P4, mujer, 51 años).

Otra creencia, pero manifestada como causa, es que los conflictos en las clases de modalidad a distancia son debido a un problemático entorno familiar de las estudiantes:

Como te decía, no es que la alumna es malcriada [...] noo, hay un detrás, hay un mmm su forma de actuar trae consecuencias de su alrededor. ¿Cómo es su grupo con el que se rodea? ¿cómo son sus padres, sus hermanos? ¿no? (P3, mujer, 46 años).

De esta manera, se señala que estos factores familiares van a influir en el comportamiento de las estudiantes y, además, que dicho comportamiento que incita al conflicto no es defecto en sí mismo de ellas, sino que es el resultado también de una historia familiar. Precisamente dos de los factores familiares que influyen son los conflictos que se presentan en casa, específicamente entre los padres, y la falta del ejemplo para una resolución correcta de dichos conflictos, por lo que en clase se producirá una situación similar o peor de conflicto: “las chicas, pues si ven que no, no hay una, digamos, este, correcta resolución de conflictos en casa, entonces, peor lo van a hacer en la clase” (P1, mujer, 37 años). Un último factor familiar es la falta de monitoreo en casa: “quizás en casa no hay quien la monitoree [...]” (P3, mujer, 46 años). Esto influye en que no participe y se ausente en clases, lo cual refleja que estos factores familiares también propician a que se produzca el tipo de conflicto profesor-estudiante. Esto es así, porque una situación de conflicto puede traer aprendizaje, siempre y cuando se maneje de manera adecuada (Solórzano & González, 2017) por lo que, si los padres no dan un ejemplo de una resolución adecuada, será complicado que los estudiantes gestionen correctamente una situación de conflicto. Creer que la causa de los conflictos es por el ambiente destrutturado de la familia, debido a que proporcionan ejemplos inadecuados de la interacción social, podría implicar que se piense que las acciones y estrategias docentes no tendrían resultado para guiar en la resolución constructiva de conflicto. Pues se relaciona el ambiente familiar negativo con los conflictos en la escuela (Barrios, 2016)

Otra creencia manifestada como causa es que los conflictos son originados debido a los aspectos personales de las estudiantes. Esto sucede en el conflicto de tipo profesor-estudiante y se señala que es causado justamente por características personales

de las estudiantes: “no veo un progreso de la alumna ¿no? Será su inmadurez. “Ay, normal, no va a pasar nada” (pensará la alumna) ¿qué pasará en su cabecita, no?” (P3, mujer, 46 años). Aquí, se señala la falta de responsabilidad frente a sus deberes como una característica de la estudiante que propicia su participación en las clases. Esta creencia limita la posibilidad de que la docente tienda a gestionar dicho conflicto mediante, por ejemplo, la estrategia de negociación, y podría potencialmente excluir a la estudiante, lo que reflejaría una concepción tradicional del conflicto (Robbins, 2004).

Una última creencia articulada como proposición causal hallada es que el conflicto es causado por la falta de integración entre las estudiantes. Se señala que, entre las estudiantes, tanto entre diferentes grados como entre las secciones, se percibe una falta de integración: “lo que veía era que estaban entre grupitos y como que no se integraban, como que aquí estaban las del A, aquí las del B y las del C y así ¿no? como que no veía que se integraban” (P2, mujer, 51 años). Por ello, entre las estudiantes formaban grupos herméticos de acuerdo, por ejemplo, a la sección que pertenecían el año anterior, pero que ahora se encontraba mezcladas. Estos grupos formados que reflejan falta de integración tendrían sus propias necesidades e intereses compartidos, pero que podrían enfrentarse con las necesidades de los otros grupos:

cuando nos pidieron, en este caso, elegir delegadas ¿no?, este, policías escolares ¿no? sentí como un hermetismo ¿no?. Entonces al elegir a una señorita y veía rostros como diciendo “por qué ella, ¿por qué?” y como esa señorita tenía [...] ganada pues a un buen equipo, entonces, como que se respaldaba un poco [...] para que fuera la autoridad y finalmente fue la autoridad y después por ahí me dijeron, “miss, ella no, ella ganó, porque sus compañeras la han ayudado, ella tiene sus amigas y ella es así y así” y entonces yo digo uy, esto va a ser un problema y ya después cuando nos mandaron a la virtualidad, siento que esa esa situación como que se ha quedado ahí, no se ha solucionado. (P1, mujer, 37 años)

Como se señala, tal falta de integración genera una predisposición para que surjan situaciones de conflicto como lo es que, en este caso particular, ciertas estudiantes no reconozcan la legitimidad del cargo que está ejerciendo su compañera. De esta manera, el conflicto que se genera sería por la incompatibilidad de la necesidad de las primeras estudiantes, la cual es que otra alumna debería ser la que ocupe el puesto de policía escolar, con la necesidad de la alumna que ha ocupado el cargo, pues su necesidad radicaría en quedarse con dicho puesto. Es así que el logro de una de las

necesidades, obstaculizará el otro (Funes, 2013; Carrasco y Schade, 2013). Se retrata que el hermetismo y la formación de grupos exclusivos entre las estudiantes era una situación que se venía presentando incluso en las clases presenciales de inicios de año: “yo te cuento un poco de las dos semanas que estuvimos [en las aulas presencialmente]. Había, como te digo, grupos divididos ¿no? habían grupos que normalmente se tenían más confianza por lo que como ya se conocían del año pasado” (P1, mujer, 37 años). De esta manera, para las docentes se evidencia un traslado de la falta de integración de la modalidad presencial a la modalidad de clases a distancia, la cual es se cree que es la causante de los conflictos en este nuevo contexto educativo.

Cabe señalar que en el caso de una estudiante que no participaba en las clases virtuales, el cual fue señalado como un conflicto por una docente y que reflejaba el caso de un tipo de conflicto entre profesor-estudiante, la docente cree también que la causa principal es que la alumna no se encuentra integrada con su compañeras del aula por cambios de sección seguidos cada año: “no ha logrado compenetrarse con ese grupo y luego la han pasado [a otro salón] y luego nuevamente la han vuelto a cambiar [de sección]” (P5, mujer, 30 años). Precisamente, el hecho de que la estudiante haya experimentado cambios de sección dificulta su proceso de pertenecer e identificarse con un grupo, a pesar de que en la adolescencia los pares toman una relevancia significativa, lo que facilita un proceso de exclusión (Ayestarán, 1987). La exclusión es una forma también de violencia por lo que afectaría a su desempeño académico de la estudiante (Calle, Matos & Orozco, 2017).

Intenciones

Las intenciones, el siguiente componente de la concepción, son el sentido de propósito y responsabilidad que existe detrás de una acción que van acorde de una agenda personal o institucional (Pratt, 1992). La intención central de esta concepción es que la docente siente la responsabilidad de evitar la violencia en las aulas por todos los medios, la cual puede surgir debido a los conflictos originados: “(El conflicto) es un desacuerdo de ideas y bueno a partir de los desacuerdos y si tu no logras solucionarlos, llega lo que es la violencia y creo que ese es el último punto que no queremos llegar” (P5, mujer, 30 años). Esta manera de entender el conflicto se asemeja a la concepción tradicional en la que este produce únicamente consecuencias negativas tales como la violencia (Robbins, 2004).

Asimismo, otra intención es que la docente siente la responsabilidad de hacer respetar las reglas y normas porque son importantes para el clima del aula:

Mi rol es tratar de ayudarlas, tratar de brindarles todo tipo de ideas para [...] la convivencia, el respeto, [...] voy incentivando un poco los valores, que lo tengan no solamente el hecho que lo he escuchado, sino que lo practiquen [...] es formarlas en eso, que sigan con la práctica constante, que se respeten todo tipo de reglas, las normas, que las tengan bien presentes en casa y en el aula. (P5, mujer, 30 años)

Este tipo de intención que se basa en recordar las reglas establecidas con anterioridad ocasiona que se dé una solución acabada, sin la oportunidad de participación activa de los estudiantes (Barrio, 2016)

También una intención adicional era el sentido de responsabilidad en que las estudiantes se conozcan entre sí para evitar así de manera anticipada los conflictos:

Decía bueno vamos a cambiar, vamos a movernos de grupo para que se vayan conociendo un poquito más, porque yo decía que tengo que lograr de que ellas se adapten poco a poco, porque no es inmediato ¿no? tengo que hacer que ellas se vayan conociendo, porque a veces no se conocen y sacan una idea anticipada de su compañera ¿no? (P2, mujer, 51 años).

Acciones

Las acciones como componente de las concepciones son las actividades o el recuerdo de las actividades realizadas y técnicas utilizadas (Pratt, 1992), en este caso, frente al conflicto en el ámbito educativo. Se describen 3 acciones principales a partir de la concepción en cuestión. La primera fue imponer la regla de que no se hable del tema entre las estudiantes argumentado principalmente que así se evitaría que se agrave la situación tensa de conflicto:

(dirigiéndose a las estudiantes de un salón) eso sí, con el otro salón ya no entren en dime y directes, que yo te dije, pues no, simplemente aquí queda todo, por el bien de todas y también con mi tutoría y les dije “en realidad, no sabemos si son ellas o han tomado su nombre ¿no?, porque ellas también deben haber estado en otra clase [...] Ya, que quede ahí, porque esto va a seguir el que tú me dijiste, ya cortemos todo" (P2, mujer, 51 años).

Esta acción se ejecutó frente al conflicto que surgió cuando sucedió una infiltración de alumnas de otro grado que interrumpió la sesión de clase y ofendió a sus pares, lo cual acrecienta la rivalidad entre los grados:

las estudiantes me reportaron (del incidente de la infiltración por zoom y los insultos a una clase de inglés), me mandaron las capturas de pantalla [...] .Si

hubo un día, no en mi clase [...] se hicieron pasar [...] de estudiantes de otro salón, las insultaban a las estudiantes de mi tutoría [...] Supuestamente era un salón, pero cuando ya converso con la tutora “mira esto ha pasado” [...] y la tutora me dice “voy a hablar con las estudiantes que han coludido” y ellas le dijeron que no, que habían tomado sus nombres. Las chicas se negaban rotundamente [...] a partir de eso quiso haber conflicto entre [...] esas 2 aulas [...] justo es un segundo y un tercero. (P2, mujer, 51 años)

Como se puede reflejar en esta situación, el contexto de la cibercomunicación, debido a la modalidad de clases a distancia, puede generar un distanciamiento afectivo que facilita la realización de acciones que perjudican y agreden directa o indirectamente a los demás, tal como es el caso de burlas mediante comentarios en el chat, entre otros (Arab y Diaz, 2015)

En cuanto a la acción de eliminar el conflicto, se estaría limitando que las estudiantes aprendan y apliquen estrategias de resolución frente a situaciones de conflicto y construyan su sentido autonomía (Barrios, 2016). En la misma línea, la docente no conversa directamente con las estudiantes implicadas en el conflicto, sino que tenía una aproximación general e indirecta sobre el tema y se dirigía a todas las estudiantes: “yo decía por favor chicas, el respeto es importante, en general, en tutoría, yo no decía quién (las estudiantes implicadas) [...]” (P2, mujer, 51 años). Esto desaprovechaba la oportunidad de aprendizaje de patrones de interacción social que promueven la convivencia social (Barrios, 2016) al solo aproximarse de manera superficial a la situación

La segunda acción fue derivar solo a una parte de los implicados del conflicto a la psicóloga de la escuela también para evitar que la situación se agrave:

si se me sale realmente de las manos y no puedo lograrlo [...] el soporte psicológico. Para mí siempre es importante el hecho de derivarlas ¿no? [...] Entonces, [...] usualmente se les deriva a este departamento cuando se ve que cuando hay algo que no se puede solucionar, que está siendo reiterativo y que afecta en la convivencia de todos. (P5, mujer, 30 años).

Esta acción frente al conflicto obedece a un enfoque más tradicional de abordar un conflicto (Robbins, 2004). Esto es así porque la docente no aprovechó la situación de conflicto para que sea un aprendizaje para todas las partes implicadas, centrándose en corregir a solo una de las partes a pesar de que la naturaleza del problema era de relaciones interpersonales. Esta acción se ejecutó frente al conflicto surgido en la

entrega de un trabajo entre estudiantes, puesto que una de ellas no cumple su parte de la actividad, incluso habiendo hablando con la madre de familia:

hablé con la madre de familia, le dije, señora, su hija se ha retirado de tal grupo. No ha participado y se perjudica ella y también al grupo de cierta forma, porque no está ayudando. Entonces, bueno, la señora quedó en hablar con su hija. [...] cuando la niña (otra estudiante que era parte del grupo de trabajo de la alumna anterior) me dice indignada que no no presentó nada, no se quiso involucrar en el grupo [...] (P5, mujer, 30 años)

La tercera acción fue hablar con la madre de familia sobre la situación de conflicto de la estudiante implicada: “se ha hablado con la misma madre de familia, pero a la mamá también se le escapa de las manos, ya no sabe qué hacer con su hija ¿ya? [...] pero ya lo he comunicado ¿no?” (P3, mujer, 46 años). Sin embargo, se resalta que, para la docente, ni la madre de familia podía controlar la situación, lo cual refleja la tendencia de relacionar un ambiente familiar problemático y los conflictos en la escuela (Barrios, 2016).

El conflicto es una oportunidad de crecimiento

Esta concepción señala que, si bien el conflicto es un desacuerdo de ideas, es principalmente una gran oportunidad de mejora y desarrollo de habilidades sociales y, además, que es una situación que se puede solucionar por más complicada que sea. Esto es así, ya que se señala que los conflictos permiten generar un espacio de reflexión y transformación. Todo esto responde a un enfoque tanto de relaciones humanas e interactivo del conflicto, ya que se concibe al conflicto como una situación potencialmente beneficiosa para el desempeño de las personas y que promueve espacio para la reflexión (Robbins, 2004). A continuación, las creencias, intenciones y acciones que componen esta concepción

Creencias

La primera creencia de esta concepción es que del conflicto se debe extraer siempre un aprendizaje: “Un conflicto siempre debe ser conducido, creo yo, por lo menos tratar de sacarle un aprendizaje positivo de eso” (P4, mujer, 51 años). Con ello, nuevamente, se concibe al conflicto desde un enfoque interactivo en el que se plantea a este como una situación que promueve el aprendizaje de diferentes habilidades, tales como la toma de decisiones o el trabajo en equipo, entre otros (Conjunt, 1994).

Una segunda creencia es que las personas pueden aceptar y cambiar su conducta errada para mejorar: “Hacer entender también obviamente que, si alguien cometió el

error, aceptarlas, pero que también a pesar de eso tiene el derecho de rectificarse y de repente de pedir, en este caso, disculpas ¿no?” (P1, mujer, 37 años). Esta creencia facilita comprender que las personas pueden cambiar su comportamiento dentro de circunstancias específicas, tal como las situaciones de conflicto ya que son una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes permitiéndoles también una mayor autonomía para que tomen las mejores decisiones (Flores Ramos, 2006, como se citó en Grados, 2019).

Otra creencia que responde a esta concepción es que el estudiante tiene agencia protagónica y principal frente al conflicto para resolverlo:

rol del estudiante [...] es un rol protagónico [...] porque [...] son parte del conflicto y que también son parte de la solución [...] y cuánto puede [...] sus actitudes cambiar [...] lo que ellas pongan de su parte, pueden cambiar esa situación, revertirse, eso básicamente (P3, mujer, 46 años).

Esto manifiesta que las docentes creen que las estudiantes les corresponden reflexionar frente al conflicto para discernir qué es lo mejor, y luego utilizar sus habilidades y acciones para cambiar la situación de conflicto a un estado de consenso. Sin embargo, esto se logra si la docente propicia un espacio en el cual guíe al estudiante sobre cómo proceder frente a estas situaciones de conflicto donde hay diferentes puntos de vista (Barrios, 2016).

Intenciones

Una primera intención de esta concepción es que la docente siente la responsabilidad de ser mediadora de las situaciones de conflicto, por lo que es importante que ella trate de manejar y analizar la situación, y aportar para su mejora:

un rol mediador, un rol en el cual los docentes tenemos que tratar de manejar una situación, analizarla, estudiarla y de qué manera yo voy a enfrentar esa situación con mis estudiantes? ¿cuán delicada es, no? ¿cuánto puedo de repente yo contribuir a que esto mejore? (P2, mujer, 51 años).

Esto refleja que, bajo esta concepción, existe la intención de que la docente tenga un rol mediador durante el conflicto, el cual se caracteriza por establecer una comunicación lineal y postura neutral del docente frente a las situaciones de conflicto para lograr mejorar la situación (Carrasco & Schade, 2013).

Otra intención es que las docentes, bajo esta concepción, sienten la responsabilidad de seguir el ejemplo de entidades religiosas que promueven un crecimiento personal:

cómo Francisco (San Francisco) [...] resolvía este diálogo roto con sus padres [...] Entonces, estos conflictos que se generan frente a la sociedad en los tiempos humana y eclesial, a mí me han permitido también abordar los conflictos particulares de cada salón (P4, mujer, 51 años).

Así, la idiosincrasia de estos personajes religiosos son una guía para la docente para la resolución de un conflicto en su aula virtual. Esto estaría relacionado por la naturaleza de las capacitaciones que recibió la docente frente al tema de conflicto, así como por el carácter de la institución educativa (Pratt, 2016).

Una última intención es que las docentes con esta concepción sienten la responsabilidad de ser modelos para las estudiantes, ya que son también las tutoras: “la tutoría está para eso, para ayudarlos y formar ciudadanos conscientes, con valores, comprometidos” (P1, mujer, 37 años). Esto responde al objetivo del espacio tutoría, pues busca centrar las bases para un adecuado aprendizaje promoviendo un clima positivo dentro del contexto educativo (García, 2009). Asimismo, todo ello va en la misma línea del Minedu (2018) en el que señala que el docente debería ser el ejemplo del bienestar y respeto entre los estudiantes, pues son los agentes educativos que se encuentran más cercanos a los alumnos.

Acciones

En este componente, las acciones están dirigidas a comprender y mediar a las estudiantes cuando se encuentren frente a una situación de conflicto para que, durante ese proceso, aprendan nuevas habilidades sociales. Se hallaron 2 acciones principales. La primera es empatizar, validar, comprender las emociones y comprender los puntos de vista de las estudiantes implicadas en el conflicto: “tal vez para nosotros un poco superfluo (la razón del conflicto), porque ya tenemos otras expectativas, pero es sabernos ubicar en el momento y en la edad de las estudiantes y validar también lo que están sintiendo” (P4, mujer, 51 años). De esta manera, la validación de las docentes sobre la situación de conflicto se dará por el entendimiento de las características de las estudiantes implicadas, como su etapa de vida en la que se encuentran y sus expectativas, para así evitar la minimización del conflicto. Asimismo, se señala que identificar el porqué del conflicto es importante, porque ayuda a las docentes a involucrarse y empatizar más con la vivencia de las estudiantes implicadas: “Encontrar esas raíces nos puede hacer entender y empatizar con la persona vive el conflicto cuando nosotros somos los [...] visualizadores de la problemática” (P4, mujer, 51 años). Esto refleja un enfoque de educación para la paz en la que la convivencia prevalece si se

atiende debidamente a los orígenes de un conflicto y a los implicados, es decir prestar atención a sus necesidades particulares enmarcadas en la etapa de desarrollo en la que se encuentran (Escalante, 2019).

La segunda acción es un conjunto de actividades que giran en torno a la mediación para que las estudiantes enfrente de mejor manera el conflicto. La estrategia de mediación significa que existe un tercero que ayuda en identificar los intereses en conflicto (Carrasco & Schade, 2013). Una de las actividades realizadas fue tomar una postura neutral y mediar para que las estudiantes se den cuenta de sus errores:

no es el que ni para ti ni para mí, es una parte neutral y siento que mi rol es cómo mediar un poco la situación ¿no? y que ellas recapaciten ¿no? que la situación que están generando no es buena y se puede solucionar y que no todos bueno, no somos perfectos, podemos errar en algunas acciones y a partir de ello mejorar ¿no? (P1, mujer, 37 años).

Esto se refuerza cuando la docente no juzga y guía el camino para resolver el conflicto: “ayudarlas y no juzgarlas, y ayudarlas a conducir cómo pueden canalizar (el conflicto), eso es importante” (P4, mujer, 51 años). Todo ello refleja un rol mediador en el que se establece una comunicación lineal y postura neutral del docente frente a las situaciones de conflicto para lograr mejorar la situación (Carrasco & Schade, 2013).

Esta actividad de tomar una postura neutral se tomó frente a situaciones de conflicto dentro de los trabajos grupales entre las estudiantes. Una de las razones de que surja esta situación es porque algunas de ellas simplemente no se encuentran predispuestas a trabajar con ciertas compañeras tanto porque no las conocen o porque han tenido problemas y discusiones entre ellas en trabajos anteriores:

al momento de trabajar en algunos cursos, por ejemplo, que los profesores, en su gran mayoría, utiliza el trabajo en equipo y cuando las juntan, como no saben muy bien de las señoritas, solamente forman equipos y justo le tocó con la persona con la cual ha tenido esos intercambios de palabras por algún motivo y entonces no trabajan y el grupo no funciona (P1, mujer, 37 años).

En la misma línea del conflicto dentro de trabajos grupales, la docente aplico esta misma estrategia cuando las estudiantes percibieron que ciertas compañeras no están siendo responsables, porque no participa en la organización ni elaboración del trabajo:

[...] me han dicho [...] “cuando nos agrupan con otras señoritas o con otras compañeras, sí hemos trabajado, ¿pero sabes cuál es el detalle, cuando hemos

querido hablar ¿no? no conversan, no hablan, se quedan calladas, entonces yo tampoco puedo, si la profesora me pide un trabajo y ella no hace nada, yo no la puedo colocar como parte del trabajo” Es cierto, pero ¿has conversado con ella? “ miss, pero ni siquiera prende el micrófono”. [...] Entonces, creo que ha sido el factor que ha generado que las chicas tengan como que cierto repelo a trabajar con ciertas señoritas ¿no? (P1, mujer, 37 años).

Esto refleja de que, si las estudiantes perciben como irresponsable a una compañera anticipadamente, tendrán menos predisposición a trabajar con ella. Cabe señalar que la formación de grupos en la etapa de desarrollo de la adolescencia se caracteriza principalmente por la semejanza que exista entre los pares (Marcial, 1996). Por ello, respecto al caso particular señalado, si la mayoría de un grupo de adolescentes posee una actitud de responsabilidad hacia los deberes escolares, naturalmente se tenderá a excluir y generar conflicto a aquellas compañeras del grupo que no cuenten con una similar actitud de responsabilidad.

Otra actividad realizada dentro del conjunto de acciones mediadoras fue guiar a que las estudiantes de diferentes secciones lleguen a un consenso en cuanto un logo que las representaría como grado:

(frente al conflicto del logo) No hubo una ganadora, sino para poder [...] escuchar a las alumnas, salieron 4 alumnas representativas de cada salón, especialmente las que hayan hecho el dibujo (de la propuesta de logo de cada aula) y que se sientan representadas las demás. Las convocamos a una reunión para armar los elementos más representativos con sus significados del logo en unas 2 reuniones [...] que las 4 se sientan que aporta ese logo (P4, mujer, 51 años)

Esto contribuyó a que disminuya la rivalidad entre las secciones y que las estudiantes se sientan representadas.

Tal como se señala, esta acción se ejecutó frente al conflicto por un desacuerdo entre las secciones de un grado: “Teníamos que recoger los logos que cada salón presentara [...] fue una votación y la votación no fue muy satisfactoria (un número considerable de estudiantes no estaban de acuerdo con el logo ganador) [...] para ellas generó conflicto” (P4, mujer, 51 años). Todo esto generó cierta rivalidad entre las secciones de un mismo grado. Esto se explicaría por un hermetismo que se desarrolla entre los grupos de adolescentes que se perciben diferentes entre sí, justamente porque en esta etapa de desarrollo en la que se encuentran se otorga importancia a construir y

reforzar su identidad grupal (Marcial, 1996).

Cabe señalar que, para la docente, guiar la solución del conflicto fue un proceso en cierta medida demandante, ya que toma un poco más tiempo al ser una interacción virtual en el marco de la educación a distancia:

No es que sea difícil (resolver el conflicto), sino que es procesar la resolución de los conflictos a nivel escolar y con el área virtual, más tiempo todavía (en resolverlo), porque, este, conversando directamente tú puedes captar las emociones, pero a través de una pantalla no está fácil si no la estás viendo ¿no? (P4, mujer, 51 años).

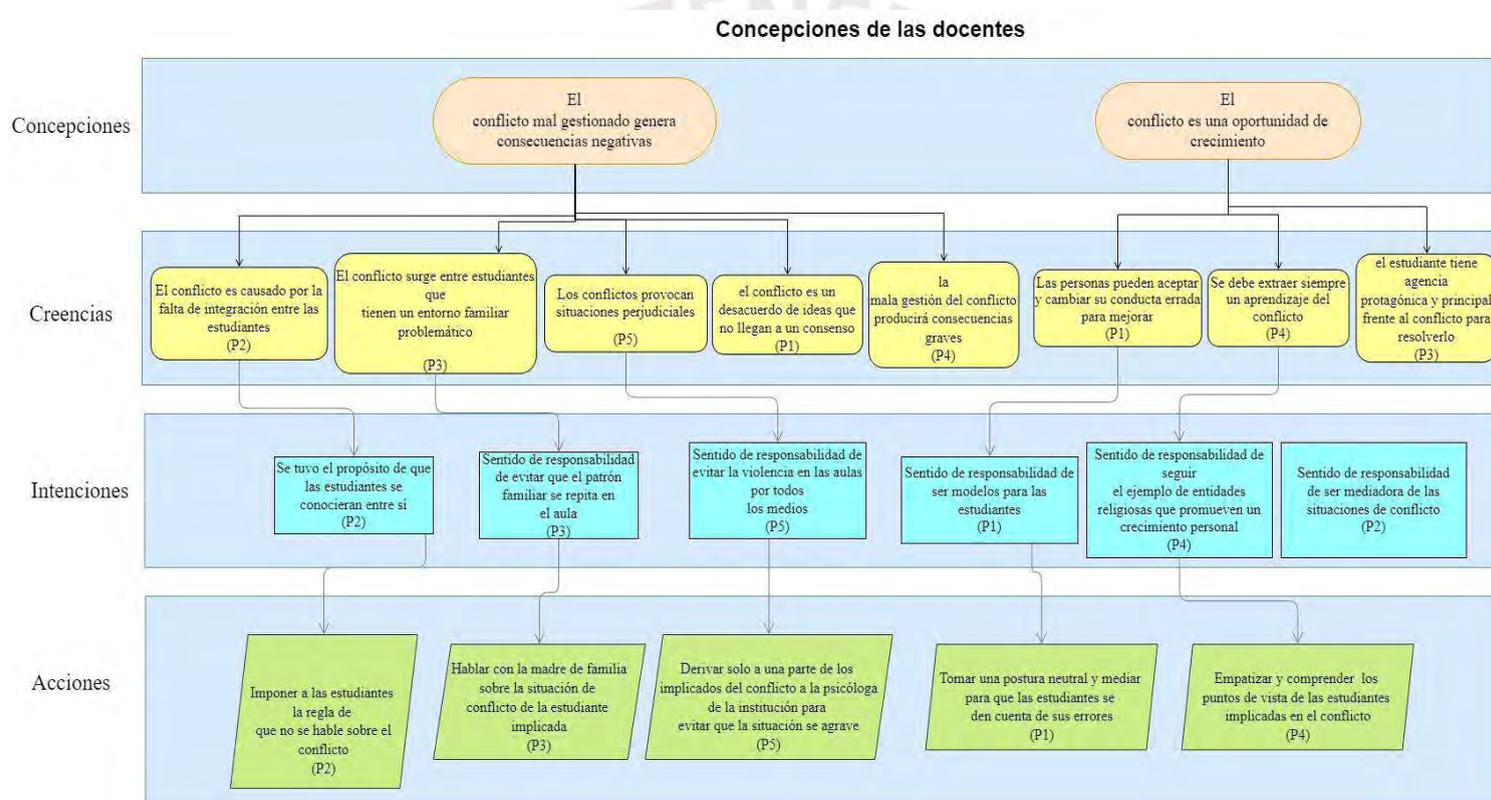


Figura 1. Diagrama de concepciones de las docentes participantes con sus componentes

A partir de todo lo hallado y analizado, se elaboró un diagrama de concepciones de las docentes participantes con sus componentes (figura 1). Este organiza las concepciones halladas respectivamente con sus componentes que son las creencias, intenciones y acciones, y a su vez, señala qué participantes manifestaron cada una de ellas y las conecta entre sí. De esta manera, se puede ilustrar cómo es que las concepciones influyen en cada uno de sus componentes.

Por todo lo anterior, se puede concluir, por un lado, que las concepciones de las docentes participantes sobre el conflicto tienden tanto a un enfoque de relaciones humanas e interactivo como al enfoque tradicional, es decir que conciben al conflicto como una situación que es natural dentro de toda relación interpersonal, así como que es un evento que se debe promover, pues trae potenciales aprendizajes para los estudiantes, pero también tiende a un enfoque tradicional en el que el conflicto es una situación que trae consecuencias negativas (Robbins, 2004). Por otro lado, se puede concluir que las concepciones docentes sobre el conflicto influyen en su modo de gestionar a este. (Flores Ramos, 2006, como se citó en Grados, 2019; Pratt, 1992). Esto debido a que los docentes con un enfoque de relaciones humanas e interactivo se caracterizaban por el uso de estrategias de comprensión y mediación frente a los tipos de conflictos que surgen entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes respectivamente. Por el contrario, las docentes con el enfoque más tradicional aplicaban sanciones o, en sus casos más sutiles, recordaban las reglas que debía seguirse para evitar que surgiera un espacio para el conflicto.

En la misma línea, cabe señalar que las dos principales concepciones docentes halladas corresponden a cada uno de los enfoques descritos anteriormente. De esta manera, la concepción de que el conflicto es una oportunidad de crecimiento refleja un enfoque más interactivo en tanto que promueve aprendizajes como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, entre otros (Robbins, 2004). En cambio, la concepción de que el conflicto mal gestionado genera consecuencias negativas corresponde a un enfoque tradicional, pues enfatiza que el conflicto puede traer consecuencias destructivas para la convivencia del aula (Robbins, 2004).

Como se señaló, cada concepción cuenta con sus 3 componentes interdependientes: creencias, intenciones y acciones (Pratt, 1992). Naturalmente cada concepción hallada en las participantes cuenta con sus propios componentes. No obstante, en el presente estudio, se halló que ciertas participantes manifestaban creencias que pertenecían a las 2 concepciones planteadas a la vez, tal como se señala en el diagrama de concepciones de las docentes participantes con sus componentes (figura 1), pero siempre predominaba más un conjunto de creencias que pertenecía a una sola concepción, ya que se manifestaban más frecuente en su discurso. Este incidente retrataría lo que señala Pratt (1992), pues afirma que las concepciones no son excluyentes, pero siempre una predominará sobre las demás.

Otro punto importante de este estudio es que ha podido caracterizar cómo sucedían los conflictos en esta modalidad de clases a distancia por lo menos dentro del contexto donde se llevó a cabo. Por un lado, los conflictos se podían originar durante las clases sincrónicas. Estos se podían producir por comentarios en el chat o comentarios verbales de estudiantes que buscaban ofender mediante la ironía a sus pares mediante la plataforma zoom que se usaba para impartir las clases, o la confrontación de puntos de vista distintos entre las estudiantes de un aula cuando se tenía que llegar a acuerdo para elegir a la delegada o el logo que representaría a la promoción. Por otro lado, los conflictos se podían originar fuera de las clases sincrónicas. Esto es así, ya que también ocurrían conflictos mediante comentarios negativos de las estudiantes dirigido a sus pares, pero expresados en las redes sociales, lo cual era luego traído al espacio escolar cuando era comunicado este hecho a las docentes de estas estudiantes. Otro espacio fuera de las clases sincrónicas en donde se manifestaba el conflicto eran los chats personales en los que se coordinaba los trabajos grupales, puesto que las estudiantes se enfrentaban a perspectivas y personalidades distintas para llevar a cabo la entrega del trabajo.

En cuanto a los alcances del presente estudio, este permite aproximarse a la cognición docente, específicamente sus concepciones, sobre un tema poco explorado como son los conflictos y su gestión en el ámbito educativo dentro de un contexto totalmente diferente como lo es las clases a distancia.

Sin embargo, es importante considerar también las limitaciones. Por un lado, se presentaron problemas de conexión por la misma naturaleza de las entrevistas virtuales, por lo que se hacía una pausa para luego continuar con la misma. Esto interrumpía la fluidez e hilación de la entrevista y la concentración de las participantes, por lo que se pudo perder ideas importantes de las entrevistadas. Por otro lado, se trabajó con el mínimo de participantes requeridos para la metodología utilizada, pues se apeló a una convocatoria voluntaria. Por ello, la información recogida otorga las primeras pistas sobre lo estudiado, por lo que se recomendaría que en próximos estudios se cuente con un número mayor de participantes.

Referencias bibliográficas

- Andina (20 de marzo de 2020). Minedu: gobierno lanza educación a distancia para escolares en cuarentena. Agencia Peruana de Noticias Andina. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-gobierno-lanza-educacion-a-distancia-para-escolares-cuarentena-789280.aspx>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D. F.: Paidós Educador.
- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Ayestarán, S. (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Estudi General*, 123-135.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 261-291.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Calle, F., Matos, P., & Orozco, R. (2017). El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo.
- Carbajal, P. (2016). "Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis". En N. Tello y A. Furlan (Coord.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (52-82). México, UNAM.
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200011&script=sci_arttext&tlng=e
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher*

education (pp. 43 – 50) Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.

Traducción (resumida) de Casimira López

Decreto supremo N° 004-2018-MINEDU. Diario Oficial del Bicentenario El Peruano, Lima, Perú, 12 de Mayo del 2018

Defensoría del Pueblo (2019). Supervisión nacional de la gestión de la convivencia escolar, la prevención y atención de la violencia en instituciones educativas de educación básica regular y centros de educación básica alternativa.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Escalante Rodríguez, G. (2019). El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar. *El Cotidiano*, 34(215), 99-109.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.

Flores, R. (2006). La resolución de conflictos en el aula: Una propuesta para la convivencia en educación infantil. México: Trillas.

Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106. <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>

García Vidal, M., Ortega Navas, M. C., & Sola Reche, J. M. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 201-221. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>

Gallarado Cerón, B., Hernández Zuluaga, G., Monsalve Giraldo, M. y Barrientos Burgos, H. (2019) Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

García, C. S. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: revista de educación*, (32), 95-122.

- Garmendia Larragaña, M., Jiménez Iglesias, E., & Larragaña Aizpuru, N. (2019). Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar. (Spanish). *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 295–311. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Gestión (1 de abril de 2020). Colegios privados diseñan estrategias y herramientas virtuales para enseñanza en tiempos de Covid-19. Diario Gestión. Recuperación de <https://gestion.pe/peru/adcopa-covid-19-colegios-privados-disenan-estrategias-y-herramientas-virtuales-para-ensenanza-en-tiempos-de-covid-19-noticia/>
- González, J., Villalobos, E. y Lauretti, P. (2009). Manejo y Resolución de Conflictos Escolares. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(17), 43-52
- Grados Melo Vega, N. Y. (2019). *Concepciones de maestras de Kinder sobre el conflicto en el aula y su resolución*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana
- Inostroza, P., & Truco, D. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *UNICEF. Santiago*.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (octubre, 2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015. Principales resultados*.
- López de Mesa Melo, C., Soto Godoy, M. F., Carvajal Castillo, C. A., & Nel Urrea Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- Marcial, R. (1996). Juventud y grupos de pares. Antología de lecturas, 147.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: Problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1, 295-318. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/03/Convivencia-escolar-problemas-y-soluciones.pdf>
- Mertens, D. (2010). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Aprendo en Casa*. Recuperado el 13 de mayo del 2020, de Aprendo en Casa website: <https://aprendoencasa.pe/#/>

- Ministerio de Educación del Perú (2020). Inscripciones al curso: “Actuando frente al Coronavirus – COVID-19”. Unidad de Gestión Educativo Local Concepción: Ugel Concepción. Recuperado de <https://www.ugelconcepcion.gob.pe/>
- Ochoa Cervantes, A., & Peiró i Gregori, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 123-132
- Oficina Regional para la Educación para América Latina y Caribe [OREALC] (2011). Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos, Santiago de Chile, Chile: OREALC.
- Pagano, Claudia M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-11.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in teacher education*, 15(2), 45-54.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Resolución Viceministerial N° 00093 (2020). Orientaciones Pedagógicas para el Servicio Educativo Básica durante el año 2020 en el Marco de la Emergencia Sanitaria por el coronavirus Covid-19. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf.
- Retuert, G. y Castro, P. (2015). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46, 1-21
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. (10ª ed.) Pearson Educación.
- Síseve (31 de enero, 2020). *Número de casos reportado en el portal Síseve* [Total de casos reportados].

- Solórzano-Restrepo, J. F., & González, D. (2017). Análisis de experiencias de enseñanza y programas para la resolución de conflictos. *Uni-Pluri/Versidad*, 17(2).
- Suárez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas*, 4(1), 187-199.
- Terry, G., & Braun, V. (2017). Short but often sweet: The surprising potential of qualitative survey methods. *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*, 15-44.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education



Anexos

Anexo A: Protocolo de consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Maria Grazia Del Aguila Llanos, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es comprender las concepciones de los docentes sobre el conflicto y su gestión en las dinámicas de las clases en la modalidad de educación a distancia durante la emergencia sanitaria por el covid-19.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente entre 30 a 40 minutos de su tiempo. Con la finalidad de registrar y recoger la mayor cantidad de información, se le pedirá si la entrevista puede ser grabada de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones serán eliminados.

Asimismo, se realizará una devolución a los participantes como a la institución de resultados al finalizar la investigación de tesis. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Maria Grazia Del Aguila Llanos. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender las concepciones de los docentes sobre el conflicto y su gestión en las dinámicas de las clases en la modalidad de educación a distancia durante la emergencia sanitaria por el covid-19.

Me han indicado también que tendré que participar en una entrevista, la cual tomará aproximadamente entre 30 a 40 minutos. Asimismo, en cuanto la grabación de la entrevista con la finalidad de recoger la mayor información, yo:

Acepto ()

No Acepto ()

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gloria Gutiérrez, quien es la asesora de esta investigación de tesis a través de su correo gloria.gutierrezv@pucp.pe o con el correo de quien conduce la investigación delaguila.mg@pucp.edu.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, se realizará una breve reunión virtual con la investigadora si así lo deseo.

Nombre del Participante (letras en imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo B: Ficha sociodemográfica elaborado mediante formulario de google

1. Edad
2. Sexo:
3. ¿En qué tipo de institución realizó su formación inicial?: a. Instituto Superior Pedagógico b. Universidad
4. ¿Cuál es su formación o especialidad?
5. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como docente? a. 0 a 2 años b. 2 a 5 años c. 6 a 10 años d. 11 a 15 años e. 16 años a más
6. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como tutor del nivel secundario? (si es menos de 1 año, especifique la cantidad de meses, por ejemplo, escribir "6 meses")
7. En cuanto a su formación docente, ¿ha participado en una capacitación o especialización en el tema de manejo de conflictos o afines? a. Sí b. No
8. Si respondió "sí" en la anterior pregunta, comente brevemente cómo se llevó a cabo

Anexo C: Guía de entrevista

Contextualización sobre la nueva modalidad de clases

1. Actualmente ¿cómo ha venido llevando a cabo sus clases en esta modalidad a distancia? ¿son sincrónicas o asincrónicas? Y en las sesiones de tutoría, ¿cómo ha llevado sus clases?

2. ¿Qué aspectos positivos considera que tiene la dinámica de la modalidad a distancia?
¿Cuáles considera que han sido los beneficios de esta modalidad para su práctica docente?
3. ¿Qué aspectos cree que se podría mejorar dentro de esta modalidad a distancia? ¿y cuáles serían los aspectos a mejorar sobre su proceso de práctica docente en esta modalidad?

Maneras de entender los conflictos que han surgido en esta nueva modalidad de clases

4. Pensando en las clases que ha venido realizando en esta modalidad a distancia ¿podría comentar qué conflictos ha podido experimentar o han surgido? ¿cómo se originaron?
5. ¿Quiénes se encontraban implicados dentro del conflicto? ¿cómo así?
6. Cuando había las clases presenciales, ¿cómo eran los conflictos? ¿cómo surgían o qué se debían?

Estrategias o formas de afrontar un conflicto

7. Pensando en los conflictos que me comentó en esta nueva modalidad de clases ¿qué hizo frente a ello? ¿cómo así decidió proceder de ese modo? ¿Quiénes formaron parte o participaron de estas acciones que tomó frente al conflicto que surgió?
8. Aparte de lo que hizo en esta situación, ¿qué otra acción o acciones realiza cuando surge un conflicto en esta modalidad a distancia? ¿en qué espacio lo hace o cuándo?
9. Luego de lo antes comentado, ¿cuál considera que es su rol frente a los conflictos que pueden surgir en sus clases en la modalidad actual? ¿por qué?
10. ¿Cuál es el rol que tendrían los estudiantes en la resolución de los conflictos en esta nueva modalidad?
11. ¿Qué hechos ocurrieron después de las acciones que tomó frente al conflicto? ¿por qué?

Maneras de entender un conflicto

12. ¿Qué es un conflicto para usted?
13. Para usted, ¿qué es un conflicto dentro de la dinámica de las clases en la modalidad a distancia actual?
14. ¿Cómo son los conflictos? ¿Qué tipos de conflictos conoce? ¿entre quiénes se puede dar?

15. ¿Qué consecuencias puede tener los conflictos que se den dentro las clases en esta modalidad a distancia?

Cierre

16. Para finalizar ¿quisiera agregar algún comentario más?

