



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estrategias de mediación, habilidades, afrontamiento y regulación emocional para la gestión de conflictos en la educación secundaria en Costa Rica: un modelo teórico y un estudio empírico

Pedro Roberto Bonilla Rodríguez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Tesis Doctoral

Universidad de Barcelona

Estrategias de mediación, habilidades, afrontamiento y regulación emocional
para la gestión de conflictos en la educación secundaria en Costa Rica:
un modelo teórico y un estudio empírico

Pedro Bonilla Rodríguez

2023

Tesis Doctoral

Estrategias de mediación, habilidades, afrontamiento y regulación emocional
para la gestión de conflictos en la educación secundaria en Costa Rica:
un modelo teórico y un estudio empírico

Programa de Doctorado Psicología de la Comunicación y Cambio

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa

Doctorando



Pedro Bonilla Rodríguez

Codirectoras



Dra. Inmaculada Armadans

Dra. M. Teresa Anguera

Barcelona, 2023

Dedicatoria

A mis padres, Pedro y Otilia†
Por sus esfuerzos y luchas, por su amor

Agradecimiento

*Obra solo de forma que puedas desear que la máxima
de tu acción se convierta en una ley universal.*

Kant

Agradecimiento I

Cuando en octubre de 2017, tras un largo proceso de solicitud, finalmente la UNED Costa Rica me otorgó una beca para realizar los estudios doctorales, mi imaginación era limitada para considerar la experiencia que se abría ante mis ojos. Después de algunas gestiones administrativas en la Universidad de Barcelona, mi primer contacto académico fue con la Dra. M. Teresa Anguera, a quien por error, guiado por la cuenta de correo, en el primer comunicado le llamé Dra. Tanguera.

Fue por sugerencia suya y para beneficio de la investigación, que se incorporó la Dra. Armadans como experta en los procesos de la mediación y el tratamiento de los conflictos. A partir de la conformación de este equipo, mi imaginación se fue atreviendo paulatinamente a considerar nuevos horizontes, derribando sus límites para dar forma a una nutrida relación académica y personal a lo largo de los últimos 5 años.

Ha sido un camino laborioso, de aprendizaje y desaprendizaje constante, promotor de incomodidades, gestor de dudas y certezas, provocador de alegrías, inspirador y motivador, no todas las veces agradable más siempre necesario para migrar a otros niveles académicos, para el desarrollo profesional, pero sobre todo, para cultivar el crecimiento personal.

Para ambas, mis queridas Dras., no tengo más que palabras de agradecimiento y admiración, por guiarme en este camino, por la paciencia para corregirme, por la disposición para mejorar mi desempeño al no ponerme las cosas sencillas, mostrándome así todo su respeto, por “darme caña” cuando así lo necesitaba, por el rigor conceptual y metodológico que me han exigido, por el enorme trabajo de equipo que hemos hecho.

No podría dejar por fuera de mis agradecimientos al Dr. Ángel Blanco-Villaseñor†- extensivo para su familia-, a quien aprendí a estimar a través de las amenas charlas sobre fútbol,

gastronomía, vinos, arte y psicología, logrando que las estadías en la UB fueran más placenteras, haciéndome sentir como en casa.

A la Dra. Carmen Saldaña, al Dr. Losada, a la Señora Fina Gálvez, al Dr. Imbernón, al Dr. Bisquerra. Todas y todos, de una u otra forma me ayudaron cuando lo necesitaba; por esto, no les podría dejar de nombrar.

Agradecimiento 2

*Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes,
porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas.*

Josué 1:9

A mis hijos Sebastián, María José y Camila

Desde su gestación han sido una motivación en mi vida. Les agradezco porque me han enseñado más de lo que yo les he podido enseñar, por la inspiración que han representado para superarme, por el amor que me han mostrado siendo apoyos en el proceso de la vida. Ningún título se compara con el de *ser padre*.

A mi hermana y sobrinos

Por ser soporte en momentos de necesidad y escucha constante. Gracias por la palabra correcta y el amor hermana. Te quiero mucho.

A mi amada Su

Tu apoyo, paciencia y amor han sido pilares para sacar la tarea. Gracias por escuchar y alentarme cuando las fuerzas faltaban. Tu espíritu recarga mi espíritu, seguimos en la ruta mi amada Su. Gracias por todo.

Resumen

La docencia es una profesión que solicita diversas habilidades considerando el complejo contexto en que se desarrolla, principalmente los conflictos que el docente debe gestionar en sus labores diarias. La presente tesis que sigue una estructura clásica se inscribe en las propuestas de iniciativas y políticas educativas que actualmente desarrollan diferentes países, orientadas a la gestión de los conflictos con el uso de la mediación como uno de los ejes fundamentales para la sana convivencia y la educación como un derecho humano invulnerable.

Se plantea como objeto de investigación, la pregunta: ¿Es posible el uso conjunto de la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento como recursos para gestionar los conflictos en el aula?, a través del planteamiento de un objetivo general: Analizar la gestión de los conflictos en el aula por parte de los docentes de secundaria en Costa Rica, habilidades, estrategias y recursos utilizados y la relación percibida con la formación recibida, y tres objetivos específicos: (1) Elaborar un modelo conceptual que describa cómo la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento son recursos útiles para mejorar la gestión de los conflictos en el aula. (2) Contrastar habilidades para gestionar los conflictos que surgen en el ámbito educativo, propuestas en la investigación y las utilizadas en el sistema educativo de Costa Rica y otros contextos educativos. (3) Aportar evidencia empírica acerca de la percepción de los docentes de secundaria de Costa Rica sobre los aspectos de incidencia del conflicto, la gestión que realizan, sus habilidades y conocimientos en estrategias de afrontamiento y la formación recibida.

El primer objetivo se cumplió tras un exhaustivo análisis de la literatura que aporta evidencias sobre la utilización de modelos, programas y teorías acerca de la gestión de los conflictos, identificando en concreto los que versan en la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento, cuyos hallazgos evidencian la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento y el manejo de situaciones emocionales significativas; además, los conflictos en la educación comportan aspectos individuales, grupales y sociales que son característicos de este contexto.

La recopilación de datos sobre los aportes de la investigación en el campo del conflicto sustentaron la elaboración del *Integrated Circular Model of Conflict* (ICMC) cuyo proceso de elaboración fue publicado en la Revista *Frontiers in Education*.

El segundo objetivo se cumplió tras realizar un análisis diferencial entre habilidades y sub-habilidades propuestas por diversos autores y las habilidades o recursos para gestionar los conflictos utilizadas por los docentes en el sistema educativo de secundaria de Costa Rica y en otros contextos educativos.

El tercer objetivo se cumplió a partir de la implementación de un estudio con docentes de secundaria de Costa Rica, que se encuentran en distintas etapas del desarrollo profesional, desde 2 hasta 28 años de ejercicio.

Los resultados muestran que los docentes participantes tienden a utilizar las estrategias compromiso e integración, pero también, que la evitación es recurrentemente empleada como estrategia para afrontar los conflictos. Respecto a las habilidades para gestionar los conflictos, a pesar de que la subdimensión *habilidades emocionales para la negociación de conflictos* presentó la mayor cantidad de relaciones entre las conductas focales y las condicionadas, en la subdimensión *habilidades de comunicación* se establecen la mayor cantidad de relaciones estadísticamente muy significativas, relacionándose con lo expresado por los docentes participantes del estudio acerca de que la primera acción que adoptan ante un conflicto es la de intentar que las partes dialoguen para resolver la situación. El análisis diferencial entre las habilidades para gestionar los conflictos que utilizan los docentes de secundaria en Costa Rica y las propuestas por diversos autores, evidenció una importante brecha entre los aportes de la investigación y la práctica cotidiana.

Este estudio ayuda a la comprensión de la gestión de los conflictos en el aula por parte de los docentes de secundaria de Costa Rica y ofrece rutas para que futuras investigaciones sigan contribuyendo con propuestas teóricas y prácticas orientadas al mejoramiento de la gestión de los conflictos en la educación.

Palabras clave: Mediación de conflictos, Regulación emocional, Estrategias de afrontamiento, Docentes

Abstract

Teaching is a profession that requires various skills considering the complex context in which it develops, mainly the conflicts that the teacher must manage in their daily work. This thesis, which follows a classic structure, is part of the proposals for initiatives and educational policies that are currently being developed by different countries, aimed at managing conflicts with the use of mediation as one of the fundamental axes for healthy coexistence and education. as an invulnerable human right.

The question is raised as an object of investigation: Is it possible to jointly use conflict mediation, emotional regulation and coping strategies as resources to manage conflicts in the classroom?, through the approach of a general objective: Analyze the management of conflicts in the classroom by part of secondary school teachers in Costa Rica, skills, strategies and resources used and the perceived relationship with the training received, and three specific objectives: (1) Develop a conceptual model that describes how conflict mediation, emotional regulation and coping strategies are useful resources to improve conflict management in the classroom. (2) Contrast skills to manage conflicts that arise in the educational field, proposals in the research and those used in the educational system of Costa Rica and other educational contexts. (3) Provide empirical evidence about the perception of secondary school teachers in Costa Rica about aspects of conflict incidence, the management they carry out, their skills and knowledge in coping strategies and the training received.

The first objective was met after an exhaustive analysis of the literature that provides evidence on the use of models, programs, and theories about conflict management, specifically identifying those that deal with conflict mediation, emotional regulation, and strategies. coping, whose findings show the relationship between coping strategies and the management of significant emotional situations; Furthermore, conflicts in education involve individual, group and social aspects that are characteristic of this context.

The collection of data on the contributions of research in the field of conflict supported the development of the Integrated Circular Model of Conflict (ICMC) whose development process was published in the *Frontiers in Education Journal*.

The second objective was met after conducting a differential analysis between skills and sub-skills proposed by various authors and the skills or resources to manage conflicts used by teachers in the Costa Rican secondary education system and in other educational contexts.

The third objective was met from the implementation of a study with secondary school teachers in Costa Rica, who are in different stages of professional development, from 2 to 28 years of practice.

The results show that the participating teachers tend to use the commitment and integration strategies, but also that avoidance is recurrently used as a strategy to deal with conflicts. Regarding the skills to manage conflicts, even though the emotional skills for conflict negotiation subdimension presented the greatest number of relationships between focal and conditioned behaviors, in the communication skills subdimension the highest number of relationships were statistically established. very significant, relating to what was expressed by the teachers participating in the study about the first action they take in the face of a conflict is to try to get the parties to dialogue to resolve the situation. The differential analysis between the skills to manage conflicts used by secondary school teachers in Costa Rica and those proposed by various authors, evidenced an important gap between the contributions of research and daily practice.

This study helps the understanding of conflict management in the classroom by secondary school teachers in Costa Rica and offers ways for future research to continue contributing with theoretical and practical proposals aimed at improving conflict management in education.

Keywords: Conflict mediation, Emotional regulation, Coping strategies, Teachers

Índice

Introducción.....	9
Objetivos.....	18

Capítulo 1. El conflicto: conceptualización, clasificación, factores de incidencia y recursos para su gestión en el ámbito educativo

1.1. Conceptualización del conflicto.....	21
1.2. Clasificación de los conflictos.....	27
1.3. Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto.....	34
1.3.1. Individuales.....	34
1.3.2. Grupales.....	41
1.3.3. Sociales.....	45
1.4. ¿Qué es gestionar los conflictos?.....	49
1.5. Estilos de gestión del conflicto.....	53
1.6. Recursos para la gestión del conflicto.....	57
1.6.1. La mediación de conflictos.....	57
1.6.1.1. La regulación de las emociones.....	62
1.6.1.2. Las estrategias de afrontamiento.....	71
1.7. Las emociones y las estrategias de afrontamiento en la gestión de conflictos.....	73
1.8. El afrontamiento y regulación emocional adecuada/inadecuada para gestionar el conflicto.....	75
1.9. Gestión del conflicto en la educación.....	77

Capítulo 2. El conflicto en la educación y habilidades docentes para su gestión: Revisión sistemática

2.1. Características del conflicto en la educación.....	85
2.2. Habilidades docentes para gestionar el conflicto en el aula.....	90

2.3. Gestión del conflicto en el sistema educativo en Costa Rica: Antecedentes.....	92
2.4. Estudios sobre la gestión de conflictos en otros contextos educativos.....	101
2.5. Estado actual de la cuestión.....	112
2.6. Revisión sistemática.....	119
2.7. Análisis diferencial.....	123

Capítulo 3. Elaboración del modelo conceptual de los conflictos

3.1. Enfoques, programas, modelos y propuestas anteriores.....	129
3.2. El modelo modal de las emociones y el modelo de proceso extendido de regulación emocional.....	132
3.3. El modelo de interés doble.....	136
3.4. El enfoque transformador de la mediación de conflictos.....	139
3.5. Conexión entre la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento.....	141
3.6. El docente como eje central del modelo: el docente y el desarrollo emocional.....	146
3.7. El docente y las habilidades para la mediación de conflictos.....	147
3.8. El docente y las estrategias de afrontamiento.....	150
3.9. ¿Por qué un modelo circular integrado del conflicto?: Fases del modelo.....	153
3.9.1. Fase 1 del modelo: Análisis del conflicto.....	154
3.9.2. Fase 2 del modelo: Teórica.....	154
3.9.3. Fase 3 del modelo: Aplicación <i>in situ</i>	155

Capítulo 4. Estudio empírico

4.1. Grupo focal.....	157
4.2. Enfoque <i>Mixed Methods</i>	158
4.3. Diseño de investigación.....	161
4.4. Participantes.....	163
4.5. Instrumento de observación.....	164
4.6. Procedimiento.....	169

4.7. Control de la calidad del dato.....	173
4.8. Análisis de datos.....	174

Capítulo 5. Resultados del estudio empírico

5.1. Síntesis de resultados.....	178
5.2. Resultados y su interpretación.....	183
5.3. Principales relaciones asociativas estadísticamente significativas por subdimensión...	222
5.3.1 Tipología del conflicto.....	224
5.3.2. Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto.....	227
5.3.3. Estrategias de afrontamiento.....	230
5.3.4. Habilidades docentes para gestionar el conflicto.....	233

Capítulo 6. Discusión, contribuciones y limitaciones

6.1. Discusión.....	236
6.2. Contribuciones prácticas.....	242
6.3. Contribuciones teóricas.....	244
6.4. Contribuciones metodológicas.....	245
6.5. Limitaciones y posibilidades de estudio para futuras investigaciones.....	247

Capítulo 7. Conclusiones

7. Conclusiones.....	251
Referencias.....	253
Anexos.....	317

Índice de tablas

Tabla 1: Preguntas de investigación, objetivos y actividades realizadas.....	19
Tabla 2: Patrones del conflicto y sus características.....	29-30
Tabla 3: Cuadro comparativo de propuestas de tipologías del conflicto.....	32
Tabla 4: Tipos de conductas comunicativas.....	43
Tabla 5: Etapas del proceso de mediación	60-61
Tabla 6: Perspectivas de estudio de la emoción y mecanismos de regulación.....	63
Tabla 7: Tipos de regulación emocional y sus principales aportes.....	69
Tabla 8: Modelos de gestión de conflictos aplicables en el ámbito educativo.....	81
Tabla 9: Mitos y respuestas acerca de los conflictos en la educación.....	87
Tabla 10: Resumen de antecedentes en el sistema educativo en Costa Rica.....	99-100
Tabla 11: La gestión de conflictos en otros contextos educativos.....	109-110-111
Tabla 12: Autores, recursos/estrategias y habilidades propuestas para la gestión de los conflictos.....	121
Tabla 13: Habilidades y sub-habilidades analizadas en los estudios incluidos.....	122
Tabla 14: Resultados de estudios en Costa Rica y resultados de la revisión sistemática.....	124-125-126
Tabla 15: Resultados generales de estudios en otros contextos educativos y resultados de la revisión sistemática.....	127
Tabla 16: Descripción de las características centrales de las emociones.....	133
Tabla 17: Pasos del Proceso de Regulación Emocional.....	135
Tabla 18: Estrategias y tácticas para el manejo de los conflictos.....	136
Tabla 19: Diferencias entre el papel del mediador según el enfoque utilizado.....	140
Tabla 20: Sintomatología emocional, cognitiva, somática y conductual en docentes.....	152
Tabla 21: Años de ejercicio profesional y especialización de docentes participantes del estudio.....	164
Tabla 22: Características de los instrumentos de observación.....	165
Tabla 23: Preguntas del <i>Focus Group</i> y su relación con los objetivos de la investigación...	166
Tabla 24: Instrumento de observación directa creado <i>Ad hoc</i> para esta investigación.	167-168
Tabla 25: Ejemplos de unidades textuales.....	172

Tabla 26: Coeficientes Kappa y la valoración de concordancia intraobservador para cada pregunta.....174

Tabla 27: Interpretación de los resultados del análisis de coordenadas polares.....183 a 211

Índice de esquemas

Esquema 1: Constructos y elementos de análisis: modelos, enfoque y teorías base.....	84
Esquema 2: Proceso de <i>liquefying</i> llevado a cabo para la transformación de datos.....	170
Esquema 3: Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares: Dimensión 1: Tipología del conflicto.....	223
Esquema 4: Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares: Dimensión 2: Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto.....	226
Esquema 5: Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares: Dimensión 3: Estrategias de Afrontamiento.....	229
Esquema 6: Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares: Dimensión 4: Habilidades docentes para gestionar el conflicto.....	232

Índice de figuras

Figura 1: Diagrama de selección de artículos de investigación.....	120
Figura 2: Dimensiones integrativa y distributiva de las estrategias de manejo de conflictos.....	137
Figura 3: Relación entre regulación emocional-estrategias de afrontamiento-mediación de conflictos.....	145
Figura 4: <i>Integrated Circular Model of Conflict (ICMC)</i>	156
Figura 5: Representación gráfica de los ocho diseños observacionales.....	163
Figura 6: Interpretación de las relaciones entre la conducta focal y las conductas condicionadas en cada.....	177

Índice de anexos

Anexo 1: Muestra del formato de consentimiento informado.....	317
Anexo 2: Documento probatorio presentado en la institución educativa.....	318
Anexo 3: Transcripción del Focus Group.....	319 a 330
Anexo 4: Ficheros de la codificación de unidades textuales.....	331

Introducción

Con el surgimiento de las sociedades de consumo, que día a día empujan más a las personas hacia la competitividad, suponiendo un mayor desgaste emocional, y familias cada vez más desestructuradas y desarticuladas, los hijos que claman por recibir la atención primaria de los padres, lo que reciben es un vacío que les instaura posteriormente la respuesta forclusiva que se inclina más hacia lo desértico que a la satisfacción del deseo (Miller, 1997). Bajo este panorama “la institución educativa ha asumido el papel “educacional” sustitutivo de la familia, aunque no teniendo todos los papeles e instrumentos adecuados tanto en formación profesional como en medios logísticos” (Visalli, 2005, p. 94), lo que redundará en el desarrollo de conflictos en este ámbito, cuya gestión no siempre es la adecuada.

Aunado a esto, tradicionalmente al conflicto se le ha considerado como un problema o un evento que tiende a separar a las personas debido a la asociación que se hace con la agresión o la violencia, sin embargo, el conflicto no es negativo o positivo en sí mismo (Funes, 2000), cuando al conflicto se le da un curso o gestión constructiva, puede ser una fuente de alto valor para el crecimiento individual grupal y social.

Las instituciones educativas, además de constituirse en un espacio para la construcción de conocimientos, son contextos generadores de procesos relacionales orientados a la sana convivencia. Ya desde hace varias décadas esta convivencia se ha visto afectada por el incremento de conductas de indisciplina, motivo por el cual el fenómeno del conflicto ha cobrado una notable importancia a nivel político, científico y educativo, desde donde se llevan a cabo políticas educativas, estudios, e iniciativas para mejorar el estado de la convivencia en las instituciones escolares (Penalva, 2016).

En línea con el aporte de iniciativas para mejorar los ambientes educativos, se ubica la presente investigación, planteándose como objeto de investigación la pregunta, ¿Es posible el uso conjunto de la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento como recursos para gestionar los conflictos en el aula?

Atendiendo a Etxeberria et al. (2001), acerca de que, “...el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar...” (p. 82), los sistemas educativos tradicionales -y también los modernos- por sí mismos no son suficientes para prevenir la escalada de los conflictos en las instituciones educativas, sean éstas públicas o privadas; es necesario por lo

tanto, migrar hacia una educación que incorpore la prevención y la autodisciplina como parte de su quehacer cotidiano, con el propósito de que el alumnado se responsabilice de su propio proceso educativo, brindándole las herramientas y recursos “que le faciliten afrontar el conflicto y la violencia de una forma constructiva y no destructiva” (Visalli, 2005, p. 91). Al respecto, Pineda et al. (2017) advierten que las concepciones sobre el conflicto y la convivencia generalmente no logran diferenciar entre la escala individual y la social,

...las causas y las consecuencias de los conflictos individuales y de los conflictos sociales observan un gran paralelismo, y se confunden o se solapan las preocupaciones personales y las sociales; es frecuente que los intereses sociales solo se conciban en clave de éxito personal futuro (p.151).

Agrega Delval (1994) que dicha confusión muestra un déficit conceptual y un egocentrismo epistemológico característico de etapas anteriores del desarrollo personal que aún permanece. Según Pineda et al. (2017), esto se basa en...

...una tendencia a trasladar los esquemas cognitivos implicados en la concepción del conflicto interpersonal a la explicación de los fenómenos sociales. El conflicto social se concibe a semejanza del conflicto individual, como un enfrentamiento entre personas o bien entre grandes protagonistas de los acontecimientos (p. 151).

Se evidencia un déficit conceptual acerca de las causas y los orígenes del conflicto (Delval, 1994), pero sobre todo, poca claridad de las diferencias entre las dimensiones personales y sociales (Pineda et al., 2017), el entendimiento y delimitación de los aspectos individuales y sociales, que dificulta el análisis de la emergencia del conflicto en niveles específicos. En el apartado 1.3. y subapartados 1.3.1, 1.3.2. y 1.3.3. de esta tesis se analiza esta dificultad manifestada por los docentes en el campo educativo. Además, se presenta un análisis detallado de los aspectos individuales, grupales y sociales del conflicto.

Considerando que la mayoría de estos conflictos se circunscriben dentro de los alcances educativos, su adecuada gestión se puede aprovechar como parte de la formación integral del

alumnado, siempre que las múltiples variables que los conforman sean gestionadas adecuadamente por la persona que dirige el espacio en el que se desarrollan.

De acuerdo con Pantoja (2005), es claro que en los entornos educativos, los llamados a realizar esta labor son los docentes, por lo que ellos mismos deben contar con las habilidades que les permita orientar las conductas del alumnado, de modo que éstos puedan aprender a gestionar sus propios conflictos, otorgándole a la vez un carácter de naturalidad, lo que puede provocar que, ante su emergencia, se aporten soluciones “al igual que se hace con otras áreas del comportamiento humano o del aprendizaje de conceptos” (p. 6).

Los conflictos mal gestionados, por la susceptibilidad de escalar a niveles de violencia que tienen, deben ser analizados considerando la multicausalidad de los factores que los originan. Parte de dicha multicausalidad, la explica Villalta (2014) al señalar que la vinculación que tradicionalmente se establecía entre un bajo nivel socioeconómico y el escaso rendimiento escolar ha sido rota en función de otros factores asociados al aprendizaje, como aspectos organizativos, de gestión directiva o de calidad de la docencia, además de otros aspectos que constituyen las dinámicas institucionales educativas.

Por lo tanto, gestionar productivamente un conflicto para poder obtener de él el máximo provecho, requiere de ciertas habilidades, de una concepción ideológica, y en el caso de los docentes, de una forma particular de educar que no está desvinculada de la propia forma de ser (Pantoja, 2005). De acuerdo con Delors et al. (1996), en las dinámicas de las instituciones educativas se pueden aplicar 4 pilares que ayudan en la gestión de los conflictos que surgen en los distintos espacios de interacción. Estos son:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
4. Aprender a ser

Por lo tanto, se considera relevante, desde el terreno educativo, desarrollar acciones dirigidas a zanjar las carencias de conocimiento conceptual y práctico de los docentes, como primeros usuarios, a través de una abundante sustentación teórica acerca de los aspectos individuales, grupales y sociales que pueden incidir en los conflictos y de un modelo que les permita analizar y conocer estrategias y desarrollar habilidades para la gestión, entre ellas, las

sociales, entendiendo que las instituciones educativas son espacios ideales para el proceso de socialización de las personas.

En relación con esto, a continuación, se delimitan unas necesidades de mejora del quehacer docente, que ayuden a cerrar brechas detectadas entre los datos de la investigación en el campo educativo y su implementación práctica. También, se detallan las contribuciones que esta investigación hace al campo de los conflictos y su relevancia a nivel social.

Necesidades de formación

Los conflictos en la educación comportan aspectos individuales, grupales y sociales que son particulares de las dinámicas del contexto, algunos de ellos han sido estudiados como agentes conflictivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Frenzel & Goetz, 2007; Frenzel et al., 2009; Hargreaves, 2000; Zembylas, 2002).

De acuerdo con Pérez-Gallardo et al. (2013), vivimos en sociedades en las que cada persona tiene sus propios objetivos, intereses, deseos o metas y los conflictos surgen cuando dos o más personas manifiestan discrepancias en dichos objetivos, intereses, deseos y/o metas, o persiguen lo mismo y hay una disputa entre ellos. Las instituciones educativas como espacio de aprendizaje de vida y convivencia social se encuentran actualmente con la necesidad de intervenir educativamente ante el problema del conflicto para evitar una posible escalada a niveles de violencia.

Diversos autores confirman dicha necesidad, enfocándose en la mejora de la convivencia en las instituciones educativas (Carbonell, 1999; Ortega, 1997, 2007; Pérez-Carbonell et al., 2016; Torrego & Moreno, 2003, entre otros), a través de líneas diferenciadas de investigación, como la violencia, la resolución de conflictos, la interculturalidad o la formación en valores, etc. Según Torrecilla et al. (2016), pese a la abundancia de estudios existentes, los que se centran en la resolución de conflictos son una minoría, destacándose el estudio de Johnson y Johnson en Estados Unidos, con el programa *Teaching Students To Be Peacemakers* (TSP), que permite trabajar estrategias de resolución de conflictos con los estudiantes.

Añaden Torrecilla et al. (2016) que en diversos estudios realizados en España (p. ej. Aznar et al., 2007; Ceballos et al., 2012; Dopico, 2011, entre otros), la variable *conflictos* “es

analizada desde una perspectiva cuantitativa, es decir, intentando conocer el número de conflictos y la tipología existente” (p. 296). Estos estudios manifiestan similares conclusiones, “los conflictos existen y aumentan con los años-curso académico” (p. 296).

En el contexto educativo costarricense, el cambio abrupto en la metodología educativa durante la pandemia incidió de forma distinta en estudiantes y en docentes (Informe del Estado de la Educación, 2021). Entre el profesorado, poco más de la mitad (51,2%) manifestó un sentimiento de ansiedad sobre los resultados que tendrían al finalizar el I semestre 2020 y un 35% manifestó sentirse desesperanzado por la sensación de no poder realizar bien su trabajo. Las dificultades emocionales de los estudiantes también fueron señaladas en los resultados del sondeo, en el cual se les solicitó que escogieran las dos emociones (positivas o negativas) que representarían lo que estaban experimentando; un 40% escogió estrés, 31% incertidumbre, 30% desmotivación y 24% frustración.

La Caja Costarricense de Seguro Social (2021) señala que en Costa Rica en el 2019 se registró el mayor número de incapacidades en el gremio docente a causa del estrés experimentado en el ámbito laboral, el cual, si no se atiende adecuadamente, podría desencadenar un trastorno neurótico que puede agravarse por medio de sentimientos de ansiedad y depresión. Este dato refleja que existe una urgente necesidad de prestar mayor atención a la salud mental de las y los educadores del país, ya que la condición emocional de éstos se encuentra estrechamente relacionada con la calidad de la enseñanza que recibe el alumnado. Hoy en día no se tienen datos exactos de la cantidad de incapacidades y/o del absentismo por parte de docentes en el periodo post pandemia.

Al respecto, Retana-Alvarado et al. (2021) sostienen que “el formador posee la capacidad de transferir emociones desde su propio modelo didáctico personal, mientras interacciona socialmente con los estudiantes en la práctica de aula” (p. 173). Del afrontamiento emocional que posean las personas docentes dependerá no solo el tipo de relaciones interpersonales en el ámbito laboral, sino el clima de clase en el que aprenden sus estudiantes. Aspectos reafirmados por Fernández-Berrocal y Extremera (2003), quienes indican que los docentes son los principales líderes emocionales del alumnado, por lo que es fundamental que desarrollen la capacidad para captar, comprender y regular las emociones, como el indicador más relevante del equilibrio emocional del aula.

Tomando en cuenta que el abordaje profesional de los conflictos se trata de “...un campo nuevo, distinto y previo al proceso de mediación y a su vez uno de sus desarrollos más naturales” (Redorta, 2019, p. 1), se vislumbra la necesidad de incluir la enseñanza de técnicas y estrategias para la gestión de los conflictos como parte de la formación docente, utilizando mecanismos probados, como la mediación de conflictos y promoviendo el desarrollo de habilidades y conocimientos que soporten los procesos de gestión, pues ya desde la conceptualización, el conflicto supone una visión habitualmente negativa (Jares, 2001). Coincidimos con Alves y Pinto da Costa (2021) cuando señalan que,

...es fundamental que los docentes en formación aprendan, implementen y reflexionen sobre las estrategias de mediación, ya que el contexto escolar se caracteriza por los constantes cambios con circunstancias de convivencia igualmente desafiantes entre actores de todas las comunidades escolares (p. 76)

Brechas detectadas

Frente a la gran cantidad de investigaciones (p. ej., Alves & Pinto da Costa, 2021; Blair & Raver, 2015; Briones et al., 2022; Carrasco et al., 2016; Castaño & León del Barco, 2010; Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Folger, 2008; Miñaca-Laprida et al., 2013; Ortega, 2006; Peña & Repetto, 2008; Pérez-Escoda et al., 2012; Ruiz de Alegría et al., 2009, entre muchos otros) que en las últimas décadas han mostrado datos acerca de la necesidad de dar un giro a la formación docente que permita desarrollar habilidades necesarias para afrontar las demandas educativas actuales, la realidad muestra que dichos hallazgos han tenido un bajo impacto en la formación que los docentes llevan previo a su ejercicio profesional, evidenciando una importante brecha pendiente de resolver.

Esto ha sido analizado por diversos autores (p. ej., Delceva, 2014; Macías & Ariel, 2015), quienes han indicado que el déficit de habilidades para la gestión de los quehaceres propios de la docencia -entre ellos la gestión de conflictos-, provocado por vacíos durante la formación inicial del profesorado es una situación que afecta el clima del aula. Moreno et al. agregan que, “...la dirección de la clase abarca numerosos aspectos, siendo uno de los más

relevantes el que hace referencia a la organización y la disciplina, ya que sin esta no se podrán llevar a cabo los objetivos planteados...” (2007, p.170).

Diversos autores que han investigado sobre la formación docente indican que, cuando le han consultado al profesorado acerca de qué habilidades esenciales necesitan desarrollar para mejorar el ejercicio docente, los que se encuentran en servicio identificaron las estrategias de mediación de conflictos como un requisito, pues afirman que no están familiarizados con el marco teórico que deben seguir cuando se trata de gestionar los conflictos (Basqueira & Azzi, 2014; Horsley & Bauer, 2010; Kharlanova et al., 2020). Mismo discurso se presentó entre los docentes del contexto costarricense que participaron del estudio empírico de esta investigación.

Otro hallazgo destacado (p. ej., Basqueira & Azzi, 2014; Costa et al., 2018; Harlanova et al., 2019; Horsley & Bauer, 2010; Lane-Garon et al., 2005, entre otros), es que los factores emocionales se mencionan solamente de manera superficial, reafirmando que en la formación inicial de los docentes se priorizan aspectos cognitivos de la identidad profesional por encima de los aspectos sociales y emocionales (Romanova et al. 2019).

Este no es un dato menor, si se analiza que la institución educativa es reconocida como un escenario decisivo para el proceso de socialización (Costa & Sá, 2019; Costa et al., 2018; Martins et al., 2016), en el que el uso de la mediación resulta ser una herramienta idónea para la promoción del pensamiento reflexivo y el aprendizaje emocional, cognitivo y moral de los docentes para afrontar las dinámicas educativas (Costa & Sá, 2019; Ibarrola-García et al., 2017). Al respecto del conflicto, en la educación, la mejora en el desarrollo de las funciones docentes se manifiesta directamente en un desempeño profesional de alta calidad.

Como parte de las razones que pueden explicar esta ruptura entre la investigación y la práctica, es lo que señalan Alves y Pinto da Costa en su estudio, “...sólo uno de los cuatro estudios se basan en metodologías *“in situ”* como la observación y la etnografía” (2021, p. 77). También, Valente y Lourenço (2020) han destacado que, “...varios estudios muestran la relación entre las habilidades de inteligencia emocional y el manejo de conflictos. Sin embargo, hay una falta de investigación que relacione estos constructos en docentes...” (p. 123). La brecha de conocimiento acerca de la relación que existe entre los constructos regulación emocional, estrategias de afrontamiento y mediación de conflictos, ha representado en nuestro criterio, un obstáculo hasta ahora insalvable para poder desarrollar

acciones concretas a partir de la interpretación de los datos que la investigación en este campo ha mostrado. De acuerdo con López et al. (2017),

...salvar la brecha, denunciada por los propios estudiantes, entre la formación teórica y práctica y recabar información de otros centros y agentes comprometidos con la formación en gestión de conflictos a fin de disponer de una visión más holística y exacta de las situaciones y perspectivas existentes en torno al objeto de estudio que permita actuar de manera integral y coordinada, algo que, como hemos recogido en este trabajo, responde a una necesidad y demanda social (p. 310)

En síntesis, la revisión de la literatura ha permitido detectar las siguientes brechas:

1. La primera se refiere al desconocimiento conceptual que los docentes en general tienen del conflicto (Delval, 1994; Pineda et al., 2017), sus alcances, los aspectos que pueden incidir en su emergencia, las limitaciones, clasificaciones, diferenciación con otros constructos asociados (por ejemplo, la violencia o la agresión), y en la importancia de gestionarlos adecuadamente para obtener de ellos el mayor provecho evitando que escalen de nivel.
2. La segunda brecha mostrada en la revisión teórica de esta investigación se relaciona con la falta de conocimiento por parte de los docentes acerca de los diversos recursos que son útiles para gestionar los conflictos y el clima del aula. Este punto es señalado por distintos autores (p. ej. Alves & Pinto da Costa, 2021; Basqueira & Azzi, 2014; Horsley & Bauer, 2010; Kharlanova et al., 2020) y se corresponde con los resultados del estudio empírico (capítulo 5).
3. La tercera se relaciona con la carencia de instrucción de aspectos emocionales que experimentan los docentes durante la formación que reciben, donde predominan los elementos curriculares, las habilidades cognitivas y sociales (Romanova et al. 2019), aún con evidencia que relaciona las habilidades de inteligencia emocional con el manejo de conflictos (Valente & Lourenço, 2020).
4. Dichas brechas confluyen en una mayor, que se manifiesta en los quehaceres diarios de los docentes y en el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje; la falta de conocimiento de los aspectos conceptuales acerca del conflicto y de los recursos para una adecuada gestión,

así como del bajo nivel de las habilidades emocionales, encuentran su correlato en la práctica cotidiana, donde los docentes emplean técnicas y estrategias de manera intuitiva y de acuerdo con experiencias pasadas, pero sin ninguna fundamentación teórica ni habilidades específicas, por lo que las acciones realizadas para gestionar los conflictos que surgen en el aula, tienen pocas probabilidades de éxito. Estos aspectos quedaron evidenciados en los resultados del estudio empírico.

Propósitos y objetivos de esta investigación

Con el propósito de añadir respuestas que ayuden a solventar las brechas señaladas, el *Integrated Circular Model of Conflict (ICMC)*, cuyos elementos constitutivos -teorías, enfoques- se detallan en el capítulo 3, permite en una primera fase analizar niveles de emergencia del conflicto -intrapésico, interpersonal e intergrupala- y sus derivaciones emocionales, cognitivas y conductuales. El modelo incluye también una fase de revisión conceptual de habilidades, técnicas y estrategias de afrontamiento que los docentes deben conocer, para gestionar adecuadamente los conflictos que surgen en el contexto del aula. La tercera fase, propone la implementación práctica de técnicas y estrategias de afrontamiento sustentadas en el desarrollo de habilidades específicas, de acuerdo con las necesidades particulares de cada institución educativa y de cada microambiente del aula, evidenciando la importancia de la participación de los y las docentes como agentes que realimentan el modelo. Los alcances de esta investigación se ubican en las fases 1 y 2 del modelo, ofreciendo una vía de estudio práctico del modelo para futuras investigaciones.

El análisis conceptual de la gestión de los conflictos que surgen en el entorno del aula con el uso del ICMC tiene como componente novedoso la integración de la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento. La efectividad de cada uno de estos recursos ha sido ampliamente documentada de manera individual pero no existen antecedentes del uso de los tres recursos amalgamados en un modelo que, a partir de aspectos convergentes, muestren su utilidad para mejorar el desempeño cotidiano de los docentes en la gestión del clima del aula y de las situaciones conflictivas.

Teóricamente, se avanza en el conocimiento y diferenciación de los elementos individuales, grupales y sociales que pueden incidir en la emergencia de los conflictos intrapésicos,

interpersonales e intergrupales en el aula, considerando factores de influencia, como la habilidad para regular las emociones o la capacidad para reevaluarse cognitivamente y su influencia en la selección de estrategias de afrontamiento emocionalmente positivas (Connor-Smith et al., 2000) que utilizan las personas. Realizar una distinción más certera posibilita reconocer mejor la dimensión en que se genera el conflicto para intervenir de forma más precisa y gestionar adecuadamente el conflicto.

Además, los resultados del estudio empírico muestran las posibles implicaciones prácticas de esta investigación, a partir de los conocimientos y contribuciones previas, lo que se plantea conocer acerca de las brechas detectadas y del planteamiento de los objetivos.

Partiendo de estas contribuciones, es posible desarrollar iniciativas en el ámbito educativo, por ejemplo, estructurar programas de formación complementaria para docentes, basado en el ICMC, con el objetivo de superar la brecha de conocimiento -conceptual y práctico- detectada en la investigación (p. ej., Delceva, 2014; Macías & Ariel, 2015). Socialmente, esta investigación promueve el desarrollo de habilidades y conocimiento de estrategias orientadas a mejorar las relaciones interpersonales desde el ámbito educativo, reiterando que la institución educativa es reconocida como un escenario decisivo para el proceso de socialización. Finalmente, se aspira a que el ICMC pueda establecerse como un modelo referente para analizar los conflictos en los entornos educativos, tomando en cuenta que las instituciones de educación superior han iniciado algunos programas para formar las competencias profesionales, pero sin conocer aún un modelo que los soporte (Morita et al., 2017).

De manera sintética, se detallan los objetivos planteados para esta investigación y las actividades orientadas a su consecución.

Objetivos

Se estableció un objetivo general: Analizar la gestión de los conflictos en el aula por parte de los docentes de secundaria en Costa Rica, habilidades, estrategias y recursos utilizados y la relación percibida con la formación recibida, que se despliega en tres objetivos específicos; (1) Elaborar un modelo de análisis que describa cómo la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento son recursos que se pueden utilizar para mejorar la gestión de los conflictos en el aula, (2) Contrastar habilidades para gestionar

los conflictos que surgen en el ámbito educativo, propuestas en la investigación y las utilizadas en el sistema educativo de Costa Rica y otros contextos educativos y (3) Aportar evidencia empírica acerca de la percepción de los docentes de secundaria de Costa Rica sobre los aspectos de incidencia del conflicto, la gestión que realizan, sus habilidades y conocimientos en estrategias de afrontamiento y la formación recibida.

Para el logro del primer objetivo se buscó, a través de un análisis de la literatura acerca de los constructos mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento, mostrar cómo la convergencia de las principales características de estos constructos permite desarrollar una adecuada gestión de las situaciones conflictivas, con la construcción de un modelo de tres niveles, considerando a los docentes como los principales gestores del clima del aula.

Para la consecución del segundo objetivo, se realizó una revisión sistemática que permitió detectar habilidades requeridas por los docentes para gestionar los conflictos en el aula, propuestas en investigaciones recientes. Una vez detectadas unas habilidades y sub-habilidades específicas, éstas se pudieron contrastar con las evidenciadas en los estudios acerca de la gestión de los conflictos desarrollados en el contexto educativo de Costa Rica y en otros contextos educativos.

Finalmente, para cumplir el tercer objetivo, se realizó un estudio con docentes de secundaria de Costa Rica, cuyos resultados se presentan en el capítulo 5 de esta tesis.

La tabla 1 recoge las preguntas de investigación, los objetivos -general y específicos- y las actividades realizadas para el logro de cada uno de ellos.

Tabla 1
Preguntas de investigación, objetivos y actividades realizadas

Objetivo general: Analizar la gestión de los conflictos en el aula por parte de los docentes de secundaria en Costa Rica, habilidades, estrategias y recursos utilizados y la relación percibida con la formación recibida		
Preguntas de investigación	Objetivos	Actividades realizadas
¿Como la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento se podrían utilizar para analizar y gestionar el conflicto en el aula?	1. Elaborar un modelo de análisis que describa cómo la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento son recursos que se pueden utilizar para mejorar la gestión de los conflictos en el aula.	Revisión y análisis de datos sobre los aportes de modelos, programas y teorías sobre la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento al campo del conflicto
¿Qué tipo de habilidades para la gestión del conflicto en el contexto educativo han sido estudiadas recientemente?	2. Contrastar habilidades para gestionar los conflictos que surgen en el ámbito educativo, propuestas en la investigación y las utilizadas en el sistema educativo de Costa Rica y otros contextos educativos	Revisión sistemática de investigaciones recientes

¿Cuáles estrategias y habilidades utilizan los docentes de secundaria de Costa Rica para gestionar los conflictos que surgen en el contexto del aula? ¿Qué tipo de relación tiene con su formación recibida?

3. Aportar evidencia empírica acerca de la percepción de los docentes de secundaria de Costa Rica sobre los aspectos de incidencia del conflicto, la gestión que realizan, sus habilidades y conocimientos en estrategias de afrontamiento y la formación recibida.

Implementación de un *Focus Group* con docentes de secundaria de la educación en Costa Rica

Capítulo 1. El conflicto: conceptualización, clasificación, factores de incidencia y recursos para su gestión en el ámbito educativo

Cuando se aborda el tema de los conflictos es necesario en primer lugar, analizar las características que se les asigna desde las diversas definiciones, tratando de encontrar puntos de convergencia que puedan ser reflexionados a la luz de las necesidades humanas fundamentales. Es oportuno distinguir los espacios de interrelación humana con el propósito de profundizar en los aspectos particulares de cada uno de ellos, que pueden incidir en su emergencia y partir de ahí para evaluar posibles propuestas contextualizadas para la gestión de los conflictos. Hacemos un recorrido conceptual del conflicto de manera general para posteriormente concretarlo en el ámbito educativo y analizar la necesidad de reconfigurar su abordaje partiendo de la conceptualización que se tiene de éste en el imaginario social.

1.1. Conceptualización del conflicto

Hablar de “conflicto” puede suscitar múltiples interpretaciones, pues el término tiene diferentes acepciones y sinónimos que inducen a la confusión. Generalmente se relaciona y/o confunde el conflicto con problemas, choques, peleas que pueden ser analizadas y en algunas ocasiones resueltas, dependiendo de la actitud y disposición de las partes involucradas. Bajo este marco, es necesario partir de una nutrida conceptualización que permita sustentar análisis ulteriores.

Maliandi (2010) y Silva (2008) coinciden en que el conflicto representa un fenómeno que es connatural a la existencia humana, con carácter de transversalidad para todo tipo de interacciones y relaciones sociales. Osorio (2012) define el conflicto como,

...una situación en la que un actor (persona, comunidad, Estado...) percibe que uno o varios de sus fines, propósitos, preferencias o medios para alcanzarlos es amenazado o estorbado por las intenciones o actividades de uno o varios de los demás actores con que interactúa (del mismo o de diferente rango), lo que conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha. (p.64)

Galtung, fundador de los *Peace Studies* y autor de una elaborada y robusta teoría del conflicto, señala que éste es parte de la dinámica social y se manifiesta en la interacción de personas o colectivos con intereses antagónicos. El conflicto es para Galtung crisis y oportunidad, pues representa un escenario para la movilización de una reserva de energía que puede ser utilizada para fines constructivos; por lo tanto, el fracaso en la transformación positiva del conflicto conduciría a la violencia (Galtung, 1998). Señala el autor, que el tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y que para ello se requiere profundizar en la cultura y en la estructura social, pues es ahí donde se origina el conflicto, como mejor forma de prevenir y, en su caso, de resolver los brotes de violencia.

Hocker y Wilmot (1978, p. 57) definen el conflicto como “Una lucha entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro al realizar metas” (en Lederach, 2000).

Lederach clasifica esta definición como la más acertada para referirse al conflicto, sobre todo por considerar la importancia que tiene la percepción de los otros dentro de los procesos conflictivos, y añade que, para que se dé una verdadera transformación del conflicto es necesario un cambio en la forma de pensar, o sea, cambiar la perspectiva y el foco sobre el que se posa la mirada. Indica que no se trata de manera reduccionista de resolver problemas puntuales o resistir ante eventos adversos o traumáticos, sino más bien de ir hacia la raíz de los conflictos para darles un tratamiento enfocado al futuro y en profundidad (Lederach, 2009).

Lewin (1969) por su parte señaló que el conflicto “se define psicológicamente como la oposición de campos de fuerza que poseen aproximadamente la misma intensidad” (p. 99). De acuerdo con Redorta (2004), con esta concepción,

...Lewin nos sitúa en el marco del conflicto intrapsíquico en la medida que no clarifica si las fuerzas a que se refiere pueden ser internas o externas al individuo. En todo caso, un dilema interno en la medida en que se transmite a la interacción puede ser un conflicto, al menos, interpersonal (p. 14).

Fisas, experto con amplia trayectoria en el campo del conflicto y la paz, conceptualiza el conflicto como:

Una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia (puede haber conflicto sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) por las mismas partes, con y sin ayuda de terceros...suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial pero superable) entre dos o más partes (1998, p. 185).

López Martínez (2004) señala por su parte, que en la Enciclopedia de Paz y Conflictos el conflicto está conceptualizado como “una contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores y/o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles” (p. 149).

El programa “La justicia de la gente” de Las Naciones Unidas define el conflicto como “el enfrentamiento o lucha que se presenta cuando grupos o personas se oponen entre sí porque sus propósitos son o parecen incompatibles” (1993, p. 3). Bertrand (1993) analiza esta definición de conflicto y le añade un mirada más amplia e interesante, señalando que, “De un conflicto marcadamente ideológico entre dos potencias hemos pasado a conflictos internos. Los riesgos de seguridad ya no provienen de las agresiones de un Estado contra otro, si no de la descomposición de los Estados mismos” (pp. 613-614).

Cortina (1997) afirma que el conflicto,

podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses -sea real o aparente- en relación con un mismo asunto: esta situación puede producir verdadera angustia en las personas constituidas cuando se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas (p. 54).

Suárez (1999) conceptualiza el conflicto desagregándolo en 4 momentos secuenciales:

(1) un proceso interaccional, que como tal nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanecer estacionario; (2) que se construye entre dos o más partes, entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación, (3) en el que predominan las interacciones antagónicas sobre las cooperativas. Algunas veces el antagonismo llega a la agresión mutua, (4) donde las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos (pp. 72-73).

Thomas (1992) señala que el conflicto es un proceso que comienza cuando un individuo o grupo percibe diferencias y oposición con otro individuo o grupo sobre creencias, valores, intereses, recursos, mientras que Rahim (2000) define el conflicto como un proceso interactivo y manifiesto de incompatibilidad, desacuerdo o disonancia entre entidades sociales.

Para Casamayor (1998) “un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima” (pp. 18-19)

De manera similar se manifiesta Grasa (1987), para quien el conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles.

Estas definiciones muestran como elemento común, que el conflicto versa en una diferencia o incompatibilidad de intereses, valores, objetivos, percepciones, etc., entre personas o grupos. Además, deja entrever que es un aspecto inherente a la existencia del ser humano, que se manifiesta en las relaciones que establece con otros seres humanos.

El análisis también permite mostrar que existe un importante y documentado desarrollo de la investigación acerca de la diferencia entre conflicto y violencia (p. ej., Carbonell & Peña, 2001; Etxeberria et al., 2001; Galtung, 1998; Hernández Prados, 2002, entre otros).

De acuerdo con Hernández Prados (2002), el diverso abanico de posibilidades presentes en la convivencia, como la confrontación de opiniones e intereses con los otros, no implica que se deba dar lugar al uso de la violencia. Si la gestión del conflicto se produce con normalidad y disposición, en el marco del respeto mutuo y la comprensión, es posible alcanzar un

enriquecimiento y crecimiento interpersonal y la adquisición de un acuerdo como logro secundario.

Marcar esta diferenciación es fundamental para profundizar en la comprensión de la gestión de los conflictos en cualquier ámbito del quehacer humano, pues, en el imaginario social aún persiste la confusión entre unos conceptos y otros, como afirman Etxeberria et al. (2001),

...no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación (p. 82)

Dicha diferenciación permite entender la inherencia del conflicto a la condición “ser humano”, la cual puede ser explicada desde la dinámica del aparato psíquico -teoría en la que se profundiza en el capítulo 2- como pilar del modelo conceptual; Freud (1932) señala que el conflicto entre las instancias psíquicas rige en general la vida psíquica del individuo. El conflicto intrapsíquico surge de la tensión entre una pulsión específica y las defensas o limitaciones para expresarse, impuestas por el Yo o el Súper Yo, que obliga a la persona a “cambiar la naturaleza de esta expresión” (Davies, 2007, p. 54).

En nuestro concepto, la presencia de esta tensión trasladada a un nivel relacional, no supone *per se* un aspecto conflictivo entre el propio *self* y el *self* del “otro” -tal cual lo presentan los analistas relacionales (Davies, 2007)-, sino más bien, que dicho traslado permite analizar e identificar los alcances de la tensión entre los procesos de organización y fantasía predominante, en los niveles cognitivo y emocional, y poder utilizarse como punto de unión manifestado en la relación interpersonal a través de una adecuada regulación en el nivel intrapsíquico, con el objetivo de que el conflicto tenga menos posibilidades de escalar.

Esta elaboración es posible considerando que, de acuerdo con Bonilla et al. (2020),

La regulación emocional, que se refiere a un proceso que las personas utilizan para gestionar las emociones que experimentan; cuándo suceden y cómo se experimentan y expresan es indispensable para adaptarse a la dinámica social,

tratando de mantener una buena salud física, psicoemocional, así como relaciones interpersonales sanas y productivas.... (p.3)

Para el desarrollo de esta tesis asumimos dos definiciones. La primera es la definición dada por Hocker y Wilmot (1978), quienes señalan que el conflicto es, “Una lucha entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro al realizar metas”. La selección de esta definición se justifica en el análisis que hace Lederach (2009), acerca de la importancia que tiene la percepción de los otros dentro de los procesos conflictivos, agregando que, para que se dé una verdadera transformación del conflicto es necesario un cambio en la forma de pensar, o sea, cambiar la perspectiva y el foco sobre el que se posa la mirada. Indica que no se trata solamente de resolver problemas puntuales o resistir ante eventos adversos o traumáticos, sino más bien de ir hacia la raíz de los conflictos para darles un tratamiento enfocado al futuro y en profundidad (Lederach, 2009).

Lederach menciona elementos que se relacionan con los principios del enfoque transformador de la Mediación (Bush & Folger, 1996), uno de los pilares del ICMC, en término de la necesidad de analizar los conflictos y su gestión, considerando diferentes niveles de influencia, como los pensamientos, las percepciones o la atención, para lograr una profunda transformación en las personas, sin reducir la gestión a la obtención de un acuerdo entre las partes involucradas. Implica por lo tanto, reevaluar cognitivamente y emocionalmente la situación, la propia participación y la participación del otro (revalorización y reconocimiento), no solo para el conflicto actual, sino para futuras situaciones conflictivas, tomando en cuenta que el conflicto es inherente a la condición *ser humano*.

La segunda definición que consideramos para esta investigación es la de Lewin (1969), quien señala que el conflicto “se define psicológicamente como la oposición de campos de fuerza que poseen aproximadamente la misma intensidad” (p. 99). Lo que menciona Redorta (2004), acerca de esta definición, “Lewin nos sitúa en el marco del conflicto intrapsíquico en la medida que no clarifica si las fuerzas a que se refiere pueden ser internas o externas al individuo...” (p. 14), representa en nuestro criterio, uno de los aspectos clave de la gestión de conflictos, poder diferenciar entre los aspectos individuales y sociales que están incidiendo

en la emergencia del conflicto. A partir de esto, la gestión se puede focalizar con el objetivo de realizar las intervenciones necesarias y obtener mejores resultados.

1.2. Clasificación de los conflictos

Analizar los conflictos es una labor siempre compleja e inacabada, “aún hasta para los mejores autores, que todavía no encuentra respuesta a muchas de sus inquietudes y fenómenos” (Peñaranda, 2013, p. 80). Dicha complejidad se refleja en la clasificación que se ha hecho de los conflictos, resultando en una suerte de propuesta nosológica -adoptando el término médico-, importante como “soporte que permite discriminar las diferencias dentro del conflicto y con ellas igualmente formar una jerarquía” (Redorta citado por Peñaranda, 2013, p. 86).

Al respecto, algunos autores han clasificado los conflictos en función de los niveles de emergencia (Kriesberg, 1999), por la actuación de las personas involucradas (Coombs & Avrunin, 1988), con una orientación más hacia la intervención (Moore, 1995), o por patrón de conflicto (Redorta, 2004).

Kriesberg (1994) presenta una tipología de los conflictos, a partir de diversas dimensiones.

“... por dimensión: "conflictos entre personas", "conflictos entre organizaciones", "conflictos entre grupos" (*communal groups*), y "conflictos entre Estados", para referirse luego a las distintas relaciones entre ellos y establecer una nueva y amplísima clasificación (*from varied circumstances*) en la que recoge los de larga duración, los destructivos y la combinación entre ambos” (citado en Redorta, 2004, p. 94).

Coombs y Avrunin (1988) por su parte agruparon los conflictos en tres grandes segmentos: Conflictos de Tipo I en el que los contendientes tienen objetivos incompatibles; Tipo II, donde los contendientes quieren cosas diferentes, pero luchan por la misma y los de Tipo III, cuyos contendientes quieren la misma cosa, pero luchan por motivos diferentes.

Moore (1995) ha propuesto una de las tipologías del conflicto posiblemente más aceptadas, que de acuerdo con Redorta (2004), vale la pena considerar pues representa una herramienta

que trasciende a la conceptualización y funciona como recurso de intervención básico durante el desarrollo de un proceso de mediación, lo que la hace distinta a todas las demás que tratan sólo de teorizar las clasificaciones; de acá el énfasis que se da a la propuesta de Moore en esta investigación, que pretende mostrar vías para futuras investigaciones de forma que se pueda trascender al nivel teórico y aportar elementos prácticos que los docentes puedan implementar en la cotidianidad de sus funciones.

Para cada uno de los conflictos que Moore identifica, señala los aspectos que sirven como detonantes: **(1) conflictos de valores:** provocados por diferentes criterios de evaluación de las ideas o los comportamientos. Presencia de metas valiosas intrínsecamente excluyentes. Personas con diferentes modos de vida, ideología y de religión. **(2) conflictos estructurales:** provocados por las pautas destructivas de comportamiento o interacción, la desigualdad del control, la propiedad o la distribución de recursos. Desigualdad del poder y la autoridad. Los factores geográficos, físicos o ambientales que estorban la cooperación. Las restricciones de tiempo. **(3) conflictos de intereses:** provocados por el carácter competitivo percibido o real. Los intereses sustantivos (contenidos). Los intereses de procedimiento. Los intereses psicológicos. **(4) conflictos de relaciones interpersonales:** provocado por las emociones intensas. Las percepciones erróneas o los estereotipos. La comunicación mediocre o error en la comunicación. El comportamiento negativo repetitivo. **(5) conflictos de información (o de datos):** provocados por la falta de información. Información errónea. Las diferentes opiniones acerca de lo que es importante. Las diferentes interpretaciones de los datos. Los diferentes procedimientos de evaluación.

Redorta, por su parte, establece una tipología del conflicto a través de la cual logra sobrepasar la clasificación para adentrarse en un profundo análisis acerca de las formas del conflicto, o lo que él llama, *morfología del conflicto*, que deja de lado el porqué del conflicto y sus consecuencias y se enfoca en cómo la gente “conflicta” (2004, p. 102). La tabla 2 recoge la propuesta de 15 patrones del conflicto de Redorta y sus principales características.

Tabla 2
Patrones del conflicto y sus características

Patrón del conflicto	Principales características
1. El conflicto de recursos escasos	Se relaciona con procesos de competición que se afectan especialmente por elementos de poder. "La escasez tiene claros efectos sobre el deseo y la motivación y en este sentido se explican algunos comportamientos" (Redorta, 2004, p. 136). El patrón básico de este conflicto muestra que "disputamos por algo que no hay suficiente para todos" (Redorta, 2004, p. 144)
2. El conflicto de poder	Hace normalmente presencia en los ciclos de escalada donde el conflicto tiende a complicarse. "Todo conflicto tendrá siempre y en algún nivel un componente de poder" (Redorta, 2005, p. 130). Redorta manifiesta que "disputamos porque alguno de nosotros quiere mandar, dirigir o controlar más a otro" (2004, p. 157)
3. El conflicto de autoestima	"Tiene que ver de forma directa con las conductas de "protección de la autoestima que utilizan los contendientes ante una situación vivida como amenazante" (Redorta, 2004, p. 160). "El proceso de competitividad como el de comparación de opiniones o conformidad tienen que ver con la autoestima" (Redorta, 2004, p. 163). El patrón básico de este conflicto consiste en que se disputa "porque mi orgullo personal se siente herido" (Redorta, 2004, p. 170).
4. El conflicto de valores	Las creencias religiosas, el poder y las ideologías son algunos de los procesos que permiten demostrar la dinámica del conflicto de valores. El concepto de valor, por sí mismo -según Redorta-, se considera una concepción conflictiva, de la cual se pueden llegar a tener varios puntos de vista. El patrón básico del conflicto de valores identificado asume que "disputamos porque mis valores o creencias fundamentales están en juego" (Redorta, 2004, p.185).
5. El conflicto estructural	Es similar al conflicto social o de clases. Redorta, lleva su análisis de este conflicto a un nivel micro donde las relaciones interpersonales entran en contraposición. Se caracteriza por su larga duración, por las dificultades en su proceso de resolución, porque está compuesto de obstáculos de manera frecuente e inesperada. "Disputamos por un problema cuya solución requiere largo tiempo, esfuerzo importante de muchos o medios más allá de nuestras posibilidades personales" (Redorta, 2004, p. 197).
6. El conflicto de identidad	Se relaciona con gran cantidad de elementos psicosociales. La identidad posee tanto a nivel social como personal características defensivas del yo. Redorta sostiene que "con la denominación de conflicto de identidad tratamos de centrarnos en aquellas situaciones de hecho que son vividas como una amenaza para la identidad" (2004, p. 200). El patrón básico del conflicto de identidad es definido de la siguiente manera: "disputamos porque el problema afecta a mi manera íntima de ser lo que soy" (2004, p. 209).
7. El conflicto normativo	Este conflicto integra la norma social, aquella que resulta amplia y compleja de comprender, compuesta por valores, expectativas, legitimidad y emociones. El patrón básico mantiene que "disputamos porque se incumple una norma social o legal" (Redorta, 2004, p. 222). Este conflicto posee una gran cantidad de ejemplos en los cuales vale la pena resaltar el papel de la cultura como legitimadora de las normas.
8. El conflicto de expectativas	Es uno de los menos abordados, pues resulta innovador y poco estudiado. Surge en la medida que esperamos que algo suceda sin dejar de lado que no siempre las cosas salen de acuerdo con lo que imaginamos. Según Redorta, este patrón de conflicto se resume en que: "disputamos porque no se cumplió o se defraudó lo que uno esperaba del otro" (2004, p. 235)

9. El conflicto de inadaptación	Darwin encuentra que “el propio hombre procede de un origen común en un largo proceso evolutivo. La lucha por la existencia es adaptativa. Sólo sobreviven los que se adaptan adecuadamente al medio ambiente” (1998, citado en Redorta, 2004, p. 239). El patrón de conflicto de inadaptación se refiere a que “disputamos por que cambiar cosas nos produce tensión” (2004, p. 247).
10. El conflicto de información	Comprende aspectos como: la reserva de la información, el exceso de información, las mentiras, el olvido, los rumores, la confusión y la persuasión. “Disputamos por algo que se dijo o no se dijo o que se entendió de forma distinta” (Redorta, 2004, p. 261), es el patrón básico del conflicto de información.
11. El conflicto de intereses	“Es un conflicto que limita la capacidad de actuar correctamente a una parte porque genera contradicciones que afectan a la ética y a lo deseable socialmente” (Redorta, 2004, p. 263). Se caracteriza por tener una notable conexión con los conflictos de recursos escasos, normativo y de poder. El patrón básico para este conflicto es: “disputamos porque mis deseos o intereses son abiertamente contrapuestos a los suyos” (Redorta, 2004, p. 272).
12. El conflicto atributivo	Para Redorta “este tipo de conflicto se origina muchas veces por una discrepancia sobre las causas de un conflicto preexistente. La atribución mutua de responsabilidad entre las partes suele conducir a la escalada del conflicto” (2004, p. 273). El patrón básico del conflicto atributivo indica que “disputamos porque el otro no asume su responsabilidad o culpa en una situación planteada” (Redorta, 2004, p. 283).
13. El conflicto de relaciones personales	Las relaciones personales llegan a un conflicto, entre otras razones, por el autoritarismo o el dogmatismo que se busca imponer en las relaciones sociales produciendo una respuesta defensiva. El patrón básico del conflicto de relaciones personales se entiende de manera operativa: “Disputamos porque habitualmente no nos entendemos como personas” (Redorta, 2004, p. 294).
14. El conflicto de inhibición	Redorta mantiene que la inhibición se hace presente como consecuencia conductual de un estímulo de aversión que se compone de un aprendizaje y se expresa como una respuesta defensiva creando el motivo del conflicto. El patrón básico de este conflicto indica que “disputamos porque claramente le corresponde al otro la solución” (Redorta, 2004, p. 303)
15. El conflicto de legitimación	Según Yarn, legitimación es “el reconocimiento de que la otra parte tiene sus genuinos intereses, asuntos que le conciernen y emociones y un derecho a ser escuchado como un negociador serio e igual” (1999, citado en Redorta, 2004, p. 306). El patrón básico del conflicto de legitimación señala que “disputamos porque el otro no está de alguna manera autorizado a actuar como lo hace, lo ha hecho o pretende hacerlo” (Redorta, 2004, p. 315).

Las clasificaciones presentadas muestran una condición bidireccional *sine qua non* acerca de la dinámica conflicto-ser humano, manifestado en los distintos ámbitos de interacción, laboral, educativo, deportivo, familiar, organizacional, entre otros.

El análisis detallado de las características y de los aspectos que provocan el surgimiento del conflicto en cada uno de sus tipos -según Redorta-, advierte la presencia de elementos pertenecientes a la dimensión intrapsíquica, por ejemplo, objetivos incompatibles, creencias, carácter competitivo percibido o real, metas valiosas, valores, percepciones, ideología, entre otros.

Por lo tanto, la necesidad de diseñar estrategias para gestionar los conflictos cotidianamente, soportadas en prácticas individuales como la reflexión, orientada al desarrollo de la conciencia y el autoconocimiento, la regulación emocional o el debate de los propios pensamientos, que posteriormente son trasladadas al ámbito social, reconociendo que “en la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, “el otro”, como modelo, objeto, auxiliar o adversario...” (Freud, 1920, p. 2563), aumenta las posibilidades de intervenir en un nivel primigenio de creación del conflicto. La observancia de los factores intrapsíquicos y su incidencia en el surgimiento de conflictos encuentra un oportuno correlato en el hallazgo que Redorta menciona en su investigación acerca de la “lógica borrosa” (2004, p. 11).

Redorta explica la lógica borrosa como la idea de que las cosas pueden pertenecer a algo en distinto grado, sobrepasando la lógica binaria que señala que “una cosa pertenece o no a una categoría (es agua o no es agua, por ejemplo) para tratar la multivalencia” (p. 11). Continúa explicando que una “cosa puede pertenecer a algo y al mismo tiempo a más cosas. Esta forma de pensar permite tratar la amplia gama de grises que hay entre el blanco y el negro” (p. 11). Haciendo referencia a la teoría Lacaniana, *la amplia gama de grises* se puede asimilar con el valor que Lacan otorga al espectro lingüístico como constructor de realidad, entendiendo el conflicto como inherente a la condición del ser humano en tanto seres de lenguaje, pues el acto de hablar supone producir equívocos, cadenas significantes que dan génesis al malentendido, puesto que es imposible decirlo todo y significarlo todo. El lenguaje manifiesto es evidencia de una estructura de pensamiento, donde la comunicación es siempre fallida, porque lo que sanciona un mensaje no es la intencionalidad del hablante sino la

codificación que hace el interlocutor, y esta sanción se da retroactivamente (Rinty et al., 1985).

Se presenta un resumen comparativo entre las diferentes propuestas de tipologías, por autor (es) y sus principales características (Tabla 3).

Tabla 3
Cuadro comparativo de propuestas de tipologías del conflicto

Kriesberg (1999)	Coombs y Avrunin (1988)	Moore (1995)	Redorta (2004)
<p>Clasifica los conflictos por dimensión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entre personas 2. Entre organizaciones 3. Entre grupos (<i>communal groups</i>), 4. Entre Estados. <p>Analiza las relaciones entre las distintas dimensiones y establece una nueva y amplia clasificación (<i>from varied circumstances</i>) en la que recoge los de larga duración, los destructivos y la combinación entre ambos</p>	<p>Agruparon los conflictos en tres grandes segmentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conflictos de Tipo I: los contendientes tienen objetivos incompatibles 2. Conflictos Tipo II: los contendientes quieren cosas diferentes, pero luchan por la misma 3. Conflictos Tipo III: los contendientes quieren la misma cosa, pero luchan por motivos diferentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conflictos de valores 2. Conflictos estructurales 3. Conflictos de intereses 4. Conflictos de relaciones interpersonales 5. Conflictos de información (o de datos) 	<p>Propone una tipología del conflicto de acuerdo con las formas o <i>morfología del conflicto</i>, que deja de lado el porqué del conflicto y sus consecuencias y se enfoca en cómo la gente “conflicta”.</p> <p>Establece 15 patrones de conflicto.</p>
Principales características			
<p>Es una propuesta conceptual, que señala que cuando las partes en conflicto adoptan un enfoque para la resolución de sus conflictos, las situaciones morales se tornan particularmente importantes. Una posición que se preocupa por la moral respecto a las varias formas de resolver conflictos consiste en asumir las necesidades humanas básicas o en determinar los valores básicos particulares o principios morales que deberían guiar el trabajo tendiente a la resolución del conflicto.</p> <p>La transformación de los conflictos destructivos, con grandes componentes de conducta inmoral, en luchas constructivas constituye frecuentemente el producto de muchos pasos determinados por las personas o comunidades.</p>	<p>El tipo I es un conflicto dentro de una persona porque ésta se debate entre objetivos incompatibles. La persona es empujada en direcciones contradictorias por objetivos que son incompatibles pues no existe una opción que satisfaga ambos objetivos.</p> <p>El tipo II es el conflicto entre individuos porque quieren cosas diferentes y deben conformarse con lo mismo.</p> <p>El tipo III es el conflicto entre individuos porque quieren lo mismo y debe conformarse con cosas diferentes.</p> <p>La negociación es quizás el procedimiento más familiar para resolver conflictos, pero no tiene el mismo éxito en todos los conflictos.</p> <p>Trata de una propuesta conceptual de tipología del conflicto</p>	<p>De acuerdo con Redorta (2004), la propuesta de Moore (1995) representa una herramienta que trasciende a la conceptualización y funciona como recurso de intervención básico durante el desarrollo de un proceso de mediación, lo que la hace distinta a todas las demás que tratan sólo de teorizar las clasificaciones.</p> <p>Para cada uno de los tipos de conflicto que propone, también plantea formas de intervención por niveles.</p>	<p>El autor analiza diferentes dimensiones de influencia que dan forma a los conflictos.</p> <p>Explica su propuesta a partir de la lógica borrosa, donde las cosas pueden pertenecer a algo en distinto grado, sobrepasando la lógica binaria que señala que “una cosa pertenece o no a una categoría (es agua o no es agua, por ejemplo) para tratar la multivalencia.</p> <p>Explica que una cosa puede pertenecer a algo y al mismo tiempo a más cosas. Esta forma de pensar permite tratar la amplia gama de grises que hay entre el blanco y el negro.</p>

Para esta investigación, tomamos elementos de tres de las propuestas tipológicas presentadas; así, de Kriesberg (1999) asumimos la importancia de incluir la observación de las necesidades humanas básicas, los valores particulares o principios morales que deben guiar el trabajo de gestión de los conflictos. Esto justifica la selección del enfoque transformador de la mediación como pilar del ICMC, pues toma en cuenta los principios de *revalorización* (validación de las capacidades propias para gestionar el conflicto) y el *reconocimiento* (validación de la otra parte en conflicto, como un ser con sus propios anhelos, dificultades y recursos para gestionar el conflicto), o sea, la importancia de cada una de las partes como responsables de gestionar su propio conflicto.

De la propuesta de Moore (1995), por tratarse de una herramienta que trasciende a la conceptualización y funciona como recurso de intervención durante el desarrollo de un proceso de mediación (Redorta, 2004), se consideran aspectos como la creación de esferas de influencia con presencia de valores, la expresión de las emociones para legitimar los sentimientos, las percepciones, la comunicación o buscar una meta superior compartida por todas las partes.

La selección de la propuesta tipológica y de intervención de Moore, encuentra sustento en dos aspectos; en primer lugar, abarca distintas dimensiones de acción del ser humano, con énfasis en elementos intrapsíquicos de incidencia en las conductas. Segundo, la propuesta se orienta hacia la intervención, lo que brinda recursos útiles para cerrar las brechas detectadas en esta investigación, acerca del conocimiento teórico del conflicto y su aplicación en la quehaceres cotidianos de los docentes.

Por último, de la propuesta de Redorta (2004), asumimos lo que se considera, un análisis fenomenológico del conflicto (¿“cómo la gente conflictúa”?). La localización de la raíz que promueve la emergencia del conflicto -incluida la diferenciación de los aspectos de incidencia-, en nuestro criterio, sirve para entender la psicodinámica del ser humano y las posibilidades de cambio que posee, con el fin de proponer intervenciones con una base teórica bien fundamentada, con actividades flexibles y adaptables a las necesidades de cada institución educativa.

1.3. Aspectos que inciden en la emergencia de los conflictos

En línea con lo analizado en el apartado anterior, el aprendizaje y sobre todo la aplicación de técnicas y estrategias adecuadas, así como el desarrollo de habilidades docentes para gestionar los conflictos, debe considerar elementos que involucran distintos aspectos y dimensiones que inciden en su emergencia. Estos elementos se desagregan en los apartados siguientes.

1.3.1. Individuales

Desde una perspectiva individual del conflicto, Redorta (2019) señala que “El gran problema de fondo consiste en que la realidad “conflicto” tiene distinto significado para cada persona, su concreción es muy difícil y la ciencia ha venido considerando la objetivación” (p. 2). Al trasladar este análisis al terreno de las relaciones interpersonales, y específicamente al campo educativo, la complejidad aumenta, puesto que, “La percepción de lo que está sucediendo y su relación a diversos fenómenos psicológicos introduce enormes dosis de confusión. Así pues, tratar de objetivar lo subjetivo parece una contradicción en sí misma” (Redorta, 2019, p. 3).

En los casos en los que las subjetividades propician desacuerdos, se debe apelar al diálogo con el objetivo de superar el conflicto y posibilitar la llegada a una posición común, lo que Habermas (1999a; 1999b) denomina *intersubjetividad*, entendida como la práctica habitual en la sociedad desde diferentes perspectivas individuales, donde se negocia y se llega a un acuerdo. Por lo tanto, la acción para resolver el conflicto desde la perspectiva de la intersubjetividad debe poner su foco en el interés común y no en la imposición de uno sobre el otro.

La atención del conflicto individual debe de incluir el análisis de un nivel más profundo; esto es, la emergencia de estados como el agotamiento, la irritabilidad o la confusión ante la incapacidad de lo que Strachey llamó “la única antorcha en la oscuridad de la psicología de las profundidades, la propiedad de ser o no consciente” (en Salcedo, 2010, p. 109). Este nivel de análisis del conflicto adquiere relevancia cuando la experiencia y la comprensión del propio *self*, que es a la vez emocional y cognitiva, se contraponen a la experiencia y

comprensión del *self* del otro, en lo que se denomina el conflicto intrapsíquico (Davies, 2007).

Hablar de lo intrapsíquico es hacer referencia a una actividad representativa de la constitución de la persona en relación con la intersubjetividad edípica; es decir, es posible ubicar un conflicto en la etapa de la infancia en función de las vinculaciones eróticas y hostiles, del establecimiento de identificaciones e idealizaciones que estructuran el psiquismo, dando cabida a una conformación conflictiva-intersubjetiva que orientará las tendencias en cómo la persona resolverá los conflictos, las formas propias de las defensas y la distribución de la economía que presente el aparato psíquico (Elías, 2015).

De acuerdo con Rego (2009), los aspectos intrapsíquicos encuentran cierta figurabilidad (que según Botella y Botella, 2001, es el producto de un trabajo diurno complejo que se emparenta con el sueño nocturno en un *continuum*) en los modos particulares en los que la persona dispone la actividad representativa y facilita un escenario donde el conflicto encuentra su manera de hacer huella, representación, a través de la producción psíquica.

Freud (1932) señala que el conflicto entre dos instancias psíquicas rige en general la vida psíquica del individuo. Esto representa en el psicoanálisis la base desde donde se desarrolla la teorización sobre el funcionamiento normal y anormal de la psique humana, los productos normales y patológicos, los sueños y su interpretación, etc.

Considerando que un mismo fenómeno puede ser analizado desde diferentes perspectivas, en el capítulo 2 *-El conflicto irresoluble de la naturaleza humana-* de su más reciente libro, Redorta (2022) analiza elementos del conflicto individual desde una perspectiva biológica-evolucionista, citando a Edward Wilson, quien señala,

...el éxito relativo de un individuo en la selección dentro de su grupo, combinado con el éxito del combate entre grupos distintos, generó una mezcla complicada de procesos de altruismo, competición, cooperación, dominación, abandono y engaño en un proceso muy interrelacionado que está en la base del desarrollo instintivo animal hasta llegar a la condición humana, donde pueden apreciarse dos impulsos: el egoísmo y la abnegación (p. 26)

De este fragmento, Redorta analiza que:

La genética muestra que las formas de cada gen que favorecen la supervivencia y la reproducción de los miembros individuales de un grupo a expensas de otro grupo están en conflicto continuo con aquellos otros genes que favorecen el altruismo y la cohesión grupal...Lo peor de nuestra naturaleza coexiste con lo mejor, y esto es irremediable... (pp. 26-27)

Esta perspectiva de estudio incluye distintos campos de interacción del ser humano (como el educativo), que funcionan como factores de incidencia en la emergencia de los conflictos en sus diferentes dimensiones, a partir de un análisis de conductas dicotómicas, por ejemplo; la lucha por “el honor, la virtud y el deber, productos de la selección de grupo, por un lado; y el egoísmo, la cobardía y la hipocresía, productos de la selección individual, por el otro” (Wilson, 2012, en Redorta, 2022, p. 27).

Propiamente en el ámbito educativo, los síntomas conflictivos que surgen en los docentes se asocian a emociones desagradables que resultan de los aspectos propios de sus funciones docentes (Skaalvik & Skaalvik, 2018), las cuales recorren un camino mucho más amplio que el de solo promocionar el contacto social y la transmisión/construcción de conocimientos. El quehacer del profesorado cumple un papel fundamental en el proceso de la organización y la vida. En otras palabras, el acto educativo representa un escenario de encuentro que activa la intimidad, la individualidad e historias familiares de los involucrados, desde los procesos transferenciales que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freud, 1992).

Al referirse al papel que juega el docente en el proceso educativo y de cómo las dinámicas propias de la relación alumno-docente son fuente generadora del conflicto intrapsíquico, Cordié (2007) indica que “El malestar del docente no puede ser abordado ni desde un punto de vista exclusivamente sociocultural, ni desde un enfoque puramente individual que lo reduciría a un puro síntoma” (p. 71). Destaca la misma autora que, si no se logra superar esta fragmentación, el malestar del docente seguirá siendo analizado como una manifestación reactiva a una situación determinada y por lo tanto, no tendría capacidad para hacerse cargo de él.

En esta misma línea, Galli (2004) analiza que la emergencia de un conflicto social de intereses puede ser detonante para que se genere lo que se denomina conflicto psíquico, y lo explica de la siguiente manera;

...los maestros, producto de cierta ambivalencia con la T.E. (Transformación Educativa), no llegan a realizar un balance que integre una síntesis de su posición. Pareciera que no alcanzaran a realizar un análisis para discriminar entre lo negativo y lo positivo y realizar una especie de suma algebraica: existe una verdadera escisión en el sentido de no poner en relación los aspectos contradictorios. Al estar atrapados mayoritariamente en ciertos niveles de enajenación y no percibir los verdaderos orígenes de una situación que los perjudica y/o de los caminos para resolverla, lo que es una antinomia externa se internaliza pero inconscientemente, es decir, sin identificar los términos de esa oposición que es objetiva. Con lo cual el docente termina viviendo esa contradicción como interna, es decir propia, de la cual -encima- se siente responsable (p. 53)

Se establece una vinculación no solamente entre el conflicto intrapsíquico y el conflicto social de intereses, sino que el análisis permite acercar el conflicto intrapsíquico al conflicto estructural, que de acuerdo con Redorta (2004), puede ser considerado algunas veces, de manera similar al conflicto social o de clases, caracterizado por su larga duración, por las dificultades en su proceso de resolución, porque está compuesto de obstáculos de manera frecuente e inesperada, aspectos que hacen que algunos autores lo consideren un conflicto intratable.

Estas vinculaciones se fundamentan en lo señalado por Drucker (1992), a partir del planteamiento de la pregunta ¿Cuáles son los aspectos de esa contradicción objetiva? El autor lo explica de la siguiente manera: los objetivos de los docentes, considerando su condición de trabajadores asalariados, ciudadanos de un país dependiente (aspecto que permea el imaginario y las conductas del colectivo), están radicalmente opuestos a los intereses de clase que expresa una política educacional cuyo corazón reside en una Transformación Educativa. Añade que tal política se dicta desde los organismos internacionales, sobre todo el Banco Mundial que -con el objetivo de profundizar esa dependencia- trata de adecuar el sistema educativo a las transformaciones económicas neoliberales que se vienen implementando desde hace más de una década. Para ello se vale de tres recursos: una mayor segmentación de los circuitos educativos (para acentuar las diferencias de enseñanza entre pobres y ricos);

la centralización del control de contenidos y la creación de normativas para la conformación de ciudadanos disciplinados a las leyes (especialmente del mercado) que puedan ser en el futuro empleados organizados (disciplinados) y activos (sometidos a las imposiciones empresariales).

Indica que existe una contradicción que, por una parte manifiesta las promesas de un discurso demagógico acerca del protagonismo docente, la actualización de contenidos, la descentralización y la necesidad de implementar procesos de capacitación, y por otra, una realidad donde se imponen reformas educativas sin consultar los criterios del docente, excluyendo del currículo formativo temáticas que les son urticantes.

El problema principal radica en que las reformas que se imponen no terminan de calar en la médula de muchos docentes, pues no ven en ellas reflejadas sus opiniones ni mucho menos sus intereses, aunque los sectores que toman las decisiones, las presentan como si fueran del conjunto (tal como clásicamente hacen las clases dominantes), por lo cual los docentes, al no conocer ni analizar la contradicción, perciben e internalizan por separado sus aspectos contradictorios y terminan percibiéndolos y vivenciándolos como un conflicto interno.

En este sentido, reconociendo que las percepciones juegan un papel fundamental en la emergencia de los conflictos (Grasa, 1987), Robbins (1987) explica que la “existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción, “...para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (p. 298). Carr y Kemmis (1986) agregan que posiblemente las percepciones que anteceden a las creencias erróneas que a su vez dan lugar a los conflictos no sean sino el reflejo de unos conflictos reales. Cuando surgen los conflictos, el planteamiento interpretativo pretende que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace. Al implicar así que los conflictos sociales pueden resultar de la confusión de conceptos que, una vez que son revelados, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente.

Es claro que el análisis de elementos individuales que inciden en la emergencia del conflicto requiere de la consideración de muchas más variables vinculadas a las percepciones. Al respecto, un estudio realizado por Yapura y Conde (2011), acerca de las modalidades de simbolización restrictiva predominantes en niños y jóvenes con problemáticas de aprendizaje

en situación de pobreza, mostró una predominancia de modalidades defensivas en donde el control estaba dirigido a evitar el surgimiento del conflicto ante una situación percibida como amenazante, negando las problemáticas asociadas al aprendizaje. Relacionado con esto, los niños y jóvenes presentaban sobre adaptación, y fragilidad narcisista.

Morales (2007), por su parte, comprobó que la impulsividad disfuncional afecta los resultados académicos, favoreciendo un mayor número de fracasos escolares. Concluyó que las personas que se perciben como impulsivas tienen más problemas para aprender que aquellas que se perciben con bajos niveles de impulsividad. Quiroga (2011) analiza ambos hallazgos, y señala que dichas problemáticas se pueden vincular a vivencias reiteradas en contextos desestructurados/desestructurantes y disruptivos; añade que comprender la estructuración de un psiquismo generador de conflictos, permitiría implementar procedimientos más efectivos que pueden prevenir la aparición de comportamientos desadaptados y dificultades para distintas tareas, como por ejemplo el aprendizaje.

En relación con lo simbólico señalado en los párrafos anteriores, otro elemento que se puede analizar como factor individual de incidencia en la emergencia del conflicto es el interaccionismo simbólico, consistente en una corriente de pensamiento que se sitúa entre la psicología social y la sociología fenomenológica, que considera la interacción como la base para la construcción de significaciones basadas en el sentido común en torno a las definiciones de la realidad social (Blumer, 1968).

Al respecto, Goffman (1997) indica que dichas interacciones generan dilemas internos que se pueden manifestar en el cuerpo -dicotomía entre el mundo interior y mundo exterior- el que es percibido como lo externo, cuando queremos presentarnos ante los demás de unas formas determinadas dentro de las denominadas *rutinas socialmente pactadas*, ya que, cuando la persona se presenta ante los “otros”, su actuación lleva implícita una tendencia a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general.

A manera de síntesis, la comparación entre el teatro y la vida social planteada por Goffman (1956), recoge y analiza de forma clara elementos del enfoque dramático de la vida cotidiana que genera conflictos devenidos de las interacciones sociales de la persona, pero en primera instancia de la interacción de la persona consigo misma, mediada por las disputas

entre las instancias psíquicas. De acuerdo con Rizo (2011), dicho enfoque se puede caracterizar partiendo de tres consideraciones básicas.

La primera, que permite comprender tanto el nivel macro (institucional) como el micro (el de las percepciones, impresiones y actuaciones de los individuos) y, por lo tanto, el de las interacciones generadas y generadoras de la vida social; en este sentido, destaca el importante papel asignado a la interacción, a la comunicación, así pues, en la formación de la vida social. La segunda, su poder interpretativo, que no obstante a la minucia descriptiva, tiene como límites el de los mundos culturales análogos al de las sociedades anglosajonas. Y la tercera, el que el autor, con este enfoque metafórico, lleva su reflexión sobre la interpretación dramática hasta sus últimas consecuencias y retoma los elementos esenciales de su análisis para acercarse al problema del individuo. Es decir, lleva a la práctica el principio dialéctico que establece la relación y el enriquecimiento entre cada una de las fases de la investigación y, aplicando el conocimiento sobre los dos primeros niveles, logra explicar elementos de las actuaciones individuales inicialmente no definidos (p. 82).

El amplio análisis de los aspectos individuales que influyen en la emergencia de los conflictos en el campo educativo, y específicamente en el colectivo de los docentes, se puede sintetizar en tres aspectos;

1. Según Galli (2004, p. 53) ...los maestros, al estar atrapados en niveles de enajenación y no percibir los verdaderos orígenes de una situación que los perjudica o de los caminos para resolverla... una antinomia externa se internaliza inconscientemente... termina viviendo la contradicción como interna.
2. El quehacer del profesorado cumple un papel fundamental en el proceso de la organización yóica...el acto educativo representa un escenario de encuentro que activa la intimidad, la individualidad e historias familiares de los involucrados, desde los procesos transferenciales que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freud, 1992).
3. Reconociendo que las percepciones juegan un papel fundamental en la emergencia de los conflictos (Grasa, 1987), Robbins (1987) explica que la “existencia o inexistencia del

conflicto es una cuestión de percepción, “...para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (p. 298).

1.3.2 Grupales

El conflicto representa un proceso intrínseco de la dinámica de las organizaciones (la educativa entre ellas), que se manifiesta en diferentes niveles, interpersonal, grupal y organizacional (Boz et al., 2009; Medina et al., 2005). Este fenómeno plantea una importante discusión: teniendo en cuenta que, si bien se ha demostrado empíricamente que trabajar en grupo resulta ser uno de los medios más eficaces para alcanzar niveles más elevados de rendimiento en comparación con los alcanzados cuando se trabaja de manera individual (West, 2001), también es cierto que trabajar en grupos requiere un cambio en la forma de pensar y de altos niveles de coordinación e interacción entre sus miembros (Peiró, 2001), lo que promueve el auge de conflictos a lo interno de un grupo (De Dreu & Gelfand, 2008).

Durante mucho tiempo el estudio de los factores que inciden en la emergencia de los conflictos grupales ha puesto su mirada en una diversidad de variables tales como, las diferentes habilidades, los estilos de pensamiento o las aptitudes de los miembros de un equipo, sin embargo, más recientemente se ha mostrado que las variables no visibles o internas de los colaboradores son las que tienen mayor impacto sobre el conflicto intragrupal. Aspectos como la pérdida de confianza del equipo, el debilitamiento de la red social y el fracaso en la consecución de la tarea son variables con un grado mayor de incidencia en la emergencia del conflicto en los grupos (Arciniega et al., 2008).

Otra variable que ha sido estudiada como factor en la incidencia de conflictos grupales es el grado de identificación que los miembros tienen con el grupo. Los resultados de algunos estudios (Syna & Eizen, 2005) mostraron que los participantes habían manifestado un incremento de los comportamientos colaborativos cuando experimentaban una fuerte identidad grupal. También, que la identidad grupal promueve un clima de confianza beneficioso para los equipos de trabajo (Korsgaard et al., 2005), y que es particularmente útil para gestionar posibles conflictos grupales.

Rusbult (1993, citado en Syna & Eizen, 2005), mostró que los colaboradores que presentaban mayor identificación con el grupo tendían a emitir respuestas constructivas en momentos de

crisis en las relaciones interpersonales. Ambos hallazgos son apoyados por el modelo del compromiso grupal de Blader y Tyler (2009), el cual postula que el nivel de cooperación de los miembros del equipo con el resto de los compañeros depende principalmente del grado de identificación de sus componentes con el mismo.

Munduate et al. (1999) evidenciaron que la relación entre emoción, gestión del conflicto y percepción de la efectividad es profunda y compleja. El grado en que la persona se siente satisfecha con el proceso en el que ha participado depende, generalmente, del tipo de emoción percibida ante su participación. Por su parte, Syna y Yagil (2005) mostraron el importante papel del estado emocional de los miembros del equipo en la elección que hacen de las estrategias para gestionar los conflictos. El estudio también exploró la hipótesis de que la percepción de los miembros del grupo acerca de la naturaleza de los conflictos surgidos en la unidad de trabajo afecta significativamente las reacciones emocionales hacia los compañeros.

Además de la identificación que las personas tengan con un grupo, la comunicación ha sido otro elemento ampliamente estudiado como factor de incidencia en el surgimiento, desarrollo y gestión de los conflictos (p. ej., Dyer & Song, 1997; Song et al., 2000; Xie et al., 1998). Al respecto, de la comunicación en los grupos se analizan los aspectos verbales (contenidos, preguntas, respuestas a preguntas, entre otros), no verbales (expresión facial, postura, orientación, gestos, entre otros) o paraverbales (fluidez verbal, tono de la voz, tiempo de habla/escucha, entre otros), los cuales pueden funcionar como indicadores de un comportamiento negociador-no negociador. Estos aspectos se deben analizar en relación con tres tipos de comunicación, pasiva, agresiva o asertiva y sus principales características, las que se detallan en la tabla 4.

Tabla 4
Tipos de conductas comunicativas

De acuerdo con León y Medina (1998), estos estilos de comunicación no son estáticos, siendo

Conducta Comunicativa	Descripción	Elementos verbales	Elementos no verbales	Elementos paraverbales
Conductas de comunicación pasiva	Se asocia a personas que no saben decir que “no”, a demandas que van en contra de sus propios intereses, o bien expresan que son poco importantes, al suponer que lo que los demás quieren, piensan u opinan es más importante que lo propio. Son personas que no están seguras de sus sentimientos y tratan de agradar a todo el mundo. Estas personas se sienten incomprendidas, manipuladas, por lo que experimentan sentimientos de incompreensión, desamparo, baja autoestima, entre otros.	-No verbalizan en abundancia -No realizan afirmaciones claras -No enfrentan con sus palabras las opiniones de los otros -Usan palabras como “quizás”, “supongo”, “veremos” ... -Usan frases como “realmente no es importante...”, “no quisiera molestar...”, “te importaría mucho...”	-La expresión facial suele ser seria -La sonrisa parece ser falsa y así la detectan las personas a su alrededor -La mirada es hacia abajo y no de frente a su interlocutor -Los gestos de las manos suelen ser escasos y usan recurrentemente la auto manipulación -Se mantienen distantes con los demás	-Durante el proceso de comunicación, las interacciones son escuetas, con silencios prolongados -La fluidez verbal es escasa y muy entrecortada -La velocidad pasa de muy lenta a muy rápida sin que haya un término medio adecuado
Conductas de comunicación agresiva	La persona frecuentemente usa una comunicación unidireccional, por considerar que debe “defender” sus derechos a cualquier precio, sin escuchar al interlocutor, mostrando que lo que los demás piensan, sienten u opinan no les importa. Tratan de dominar y manipular a los demás, para debilitarlos y que sean menos capaces de defender sus derechos u opiniones.	-Abundan términos imperativos, las críticas al comportamiento de los demás y expresiones amenazantes -Términos usuales son, “haz”, “deberías”, “mal”, o frases como “ten cuidado con...”, “si no lo haces...”, “harías bien en...”	-Expresión facial tensa y ceño fruncido -Mirada directa a los ojos, intimidante, penetrante e invasiva -Gestos abundantes con las manos, indicadores de amenazas -Postura intimidadora, sin respetar la distancia y orientación enfrentada con el interlocutor.	-El tiempo que usa para hablar es excesivo, dificultando la intervención del interlocutor -No realiza pausa ni silencios a lo largo del proceso comunicativo -Tono de voz elevado y enfático -Fluidez verbal adecuada pero muy rápida, quitándole claridad
Conductas de comunicación asertiva	Existe una comunicación fluida y clara en cada ocasión. La persona es capaz de expresar sentimientos, ideas y emociones defendiendo sus derechos y respetando los de las demás personas. Se adaptan al contexto, lo que facilita resolver conflictos. Son personas honradas y comprensivas con el punto de vista de los demás, por lo que se comportan de forma madura, íntegra y racional	-Hablan en primera persona para expresar sus opiniones y derechos -Términos como “pienso”, “opino”, “siento”, o frases a modo de preguntas, “¿cómo podemos resolver esto?”, “¿qué piensas de...?”	-Expresión facial distendida, sonrisas frecuentes y oportunas -Contacto ocular directo con el interlocutor, pero sin ser invasivo -Gestos de manos y brazos abundantes, fáciles y relajados -Mantiene distancia con el interlocutor sin que se pueda dar contacto físico	-Volumen de voz y velocidad adecuados para la interacción comunicativa -Discurso fluido y directo, de manera que los tiempos de participación son adecuados entre los participantes

De acuerdo con León y Medina (1998), estos estilos de comunicación no son estáticos, siendo que durante un proceso de conflicto o de gestión de conflictos, las personas pueden oscilar entre ellos -pudiendo incluso ser deseable- dependiendo del momento y conductas de las personas involucradas. Es claro que el estilo de comunicación asertivo muestra ventajas por entre los otros dos, para ser aplicado tanto en el plano personal como en los grupos, mostrando que su implementación ha logrado reducir la cantidad e intensidad de conflictos (Troyano & Garrido, 2003).

A los aspectos señalados, se debe añadir la diversidad como otro factor de incidencia en las dinámicas de los grupos, pues incrementa el conflicto (Jehn et al., 1999) y reduce la cohesión (Milliken & Martins, 1996). A pesar de que existen varias clasificaciones, los investigadores coinciden en hacer una distinción entre diversidad social, vinculada a temas como el género, la edad o la raza, y la diversidad funcional o de información, relacionadas con el trabajo, como la formación o la experiencia profesional.

Según los datos obtenidos por Van Knippenberg y Schippers (2007) la relación entre la diversidad del grupo y su desempeño se ha investigado a la luz de dos grandes perspectivas: la teoría de la *categorización social* y la teoría de la *información y la toma de decisiones*. Desde la primera se ha observado que, cuanto mayor es la homogeneidad en el grupo, mayor es el compromiso (Riordan & Shore, 1997), se manifiesta más cohesión de grupo (O'Reilly et al., 1989), menos conflictos de relación (Jehn et al., 1999) y abandono (Wagner et al., 1984) y un mayor y mejor desempeño (Simons et al., 1999).

Desde la perspectiva de la información y la toma de decisiones, la diversidad tiene una connotación positiva, pues permite contar con más recursos para desarrollar el trabajo, favoreciendo el análisis y la discusión, que a la vez repercute en una mejora de los resultados pues se maneja más información contrastada (De Dreu & West, 2001), se incentiva la innovación y la creatividad (Jehn et al., 1999) y, por tanto, el desempeño (Cummings, 2004, Jehn et al., 1999).

Al respecto, los resultados de una investigación realizada por Segovia et al. (2010) mostraron que la diversidad funcional (diferentes niveles de estudio) correlaciona negativamente con la cohesión grupal y positivamente con las normas grupales. Este resultado lo analizan en función de la perspectiva de la información y toma de decisiones (Dreu & West, 2001),

siendo que una adecuada gestión de la diversidad formativa lleva a sus miembros a estar más orientados a la tarea y a la consecución de los objetivos grupales.

Por último, un aspecto vinculado a la diversidad, que también se ha estudiado como factor que puede influir en el surgimiento de situaciones conflictivas en los grupos es el tamaño. Segovia et al. (2010) señalan que los miembros de grupos más grandes manifestaron un mayor grado de insatisfacción y, además, obtuvieron peores resultados en dos de los tres procesos que analizaron en su estudio: “las normas grupales y el manejo eficaz de los conflictos” (p. 141). Indicaron que estos resultados confirman los obtenidos por Poulton y West (1999) acerca de los fallos en la comunicación y la coordinación en los grupos más grandes, y con los de Stewart y Barrick (2000), quienes encontraron que el tamaño del grupo reduce la satisfacción de sus miembros, pero aumenta su eficacia.

Los principales puntos de estudio acerca de los aspectos grupales que inciden en la emergencia del conflicto son: 1. analizar las dinámicas grupales en el aula con el propósito de identificar los diferentes elementos que pueden activar los conflictos, por ejemplo entre los estudiantes, es parte de las funciones docentes, diferenciando aquellos que pertenecen al nivel individual del nivel grupal. 2. La diferenciación le permite al docente tener un panorama más amplio de gestión, para evitar el traslado de los aspectos individuales a esquemas cognitivos que tratan de explicar los fenómenos sociales (Pineda et al. (2017).

Para el análisis de los conflictos interpersonales que surgen como producto de las dinámicas propias de los grupos, esta investigación se vale de la teoría de la evolución de Darwin (1809-1882), tomando en cuenta la historia de la especie humana como desarrollo cultural en el más amplio sentido del término (Aznavurian, 2012)

1.3.3 Sociales

El análisis de los conflictos que se producen en las sociedades ha resultado ser objeto de discusión constante en la teoría social, considerando variables como la intensidad, el enfoque, el nivel y formas de abordaje propias de las diferentes épocas (Wieviorka, 2013). De forma general, la discusión reciente sobre los conflictos se genera a partir del debate sobre la formación, mantención y transformación del orden social (Orellana et al., 2015).

Marx es probablemente quien puso en la mesa de discusión la noción de contradicción como un marco explicativo del desarrollo de las sociedades en la historia. Tomando como base los principios hegelianos de oposición y dialéctica, Marx (1983) concibe el conflicto como la tensión que se produce entre las fuerzas productivas que entran en contradicción con las relaciones sociales de producción. Así, el conflicto social es una consecuencia lógica de la confrontación dialéctica por el control socioeconómico manifestado en la lucha entre dominadores y dominados. Distingue Marx dos puntos importantes de la categoría conflicto social, el carácter liberador por una parte y el carácter creador de nuevas dinámicas sociales por el otro.

Por su parte, para Elías el conflicto social tiene una noción distinta a la otorgada por Marx; para él el conflicto manifiesta reminiscencias incivilizatorias de los individuos y de las sociedades tradicionales (Elías, 1988), lo que justifica que las sociedades modernas tengan grados menores de conflictividad que en anteriores épocas, puesto que estos eran generados por el autocontrol ejercido durante el proceso civilizatorio y por la institucionalización de espacios reglamentados hoy en día para canalizar las manifestaciones violentas, como el deporte (Elías & Dunning, 1992). Elías analiza las memorias ancestrales en función del proceso de civilización y la instauración de la institucionalidad como componentes medulares de la emergencia de los conflictos sociales.

Durkheim (1987), por su lado, señala que los conflictos son procesos de ajuste de las sociedades, que incluyen mecanismos basados en la solidaridad mecánica y procesos desarrollados desde la lógica de la solidaridad orgánica. Así, para Durkheim la conflictividad es resultado del desajuste o desacople entre las estructuras de organización social y las formas como las personas procesan y asimilan estas estructuras, entendiendo el conflicto como un proceso de anormalidad y desorganización de las sociedades. Por lo tanto, desde la perspectiva de Durkheim el conflicto es un proceso controlable y resoluble.

Se pueden distinguir en estas concepciones dos posturas diferentes: la marxista más generadora de reflexión y desarrollo interno del ser, con una orientación fenomenológica y las de Elías y Durkheim, con un foco más funcionalista. A partir de estas diferenciaciones, Ralph Dahrendorf y Reinhard Bendix, quienes son los mayores exponentes de las nombradas teorías del conflicto social (Joas & Knobl, 2010), se han enfocado en detectar puntos de encuentro concibiendo el conflicto como un elemento consustancial y necesario para el

funcionamiento de las sociedades; en palabras de Dahrendorf, “como una energía creadora e impulsora de todo cambio” (1966, p. 205).

Esta forma de entender el conflicto social es compartida por pensadores contemporáneos como Niklas Luhmann, para quien los conflictos son procesos que muestran la opacidad de los sistemas y posibilitan determinar qué es lo justo para la totalidad de la sociedad (Luhmann, 2007; Martucelli, 2014).

Todas estas miradas comparten dos características: primera, tienden a concebir los conflictos como fenómenos estructurales de las sociedades, que trascienden a las demandas y percepciones de los sujetos que las realizan, y segunda, tienden a relevar la función estabilizadora de los conflictos por su capacidad transformadora (Alfaro & Cruz, 2010; Mile, 2013), perspectiva que asumimos en esta investigación.

A la luz de los criterios más contemporáneos de Luhmann, cuando se analizan los aspectos sociales que dan pie al surgimiento de conflictos, es oportuno incluir elementos históricos que han marcado las dinámicas sociales -nacionales e internacionales-, que a su vez han sido promotoras de la creación de fuertes y profundos conflictos. Por un lado cabe mencionar a la globalización y a las variadas formas de desarrollo del capitalismo, que durante las últimas décadas han producido un sustancial y potencialmente explosivo aumento de las desigualdades sociales y económicas en el plano internacional, pero también dentro de cada país (Atkinson & Piketty, 2014; Piketty, 2014), provocando emergentes contradicciones en la vida de los seres humanos, los que, sin embargo, continúan diferencialmente distribuidos en las poblaciones (Beck, 2002).

Por otra parte, las instituciones internacionales no han tenido el rol decisivo esperado -y deseable- en la construcción de procesos de paz sostenibles, siendo que tienen escasa legitimidad y muchas veces se ven carentes de instrumentos eficaces para resolver desacuerdos entre países, resolver problemáticas entre pueblos o incluso castigar crímenes de guerra (Hobsbawm, 2008).

Bajo este panorama, no es de extrañar que durante las últimas décadas el conflicto social haya tenido un aumento sostenido en el mundo, en oposición a lo indicado por Elías (1998), pudiendo analizarse este fenómeno como la migración del conflicto, como una transformación que le lleva a manifestarse con distintos rostros, de acuerdo con las dinámicas y necesidades de cada época. Contrario a lo que podría pensarse, los conflictos armados son

hoy más numerosos y sangrientos que hace 40 o 50 años (Sollenberg, 2001) abarcando a todos los continentes y a una multiplicidad de actores (Dollar et al., 2000).

De acuerdo con Dodson (2011) y Esteban et al., (2012), los conflictos al interior de los países se han multiplicado en sus dimensiones, intensidad y temáticas, siendo especialmente relevantes los conflictos étnicos, políticos y religiosos durante las últimas décadas, los que se han concentrado especialmente en regiones poco industrializadas, como Medio Oriente y América Latina, tanto en términos de su ocurrencia (Ortiz et al., 2013) como de la disposición de los ciudadanos a ser parte de este tipo de acciones (Cuevas & Villalobos, 2017), marcando una postura contraria a la relación que históricamente vinculaba a la pobreza y/o la vulnerabilidad con la conflictividad social.

En el ámbito educativo, el conflicto social ha tenido repercusiones importantes que han representado quiebres desde mediados del siglo XX; dichos quiebres se visualizan como procesos nuevos, característicos de las naciones post industriales (Bell, 2006; Touraine, 1970). Como parte de un proceso transformativo, estos *nuevos* tipos de conflictos se caracterizan por su autonomía social, por la importancia de autoafirmación colectiva, que funciona como eje articulador de las demandas de conflictividad y por la centralidad de la identidad personal como motor de los actores participantes en estos fenómenos (Tilly & Wood, 2013).

Los espacios educativos actuales son considerados como cristalizaciones funcionales que reflejan determinados proyectos sociales, los que solamente van adquiriendo sentido cuando se examinan como parte de un conjunto más amplio de elementos que se encuentran organizados tras un referente de orden que las sociedades construyen sobre sí mismas (García-Huidobro et al., 2014). A partir de esta mirada, las organizaciones e instituciones educativas se constituyen, además de, en un espacio generador de conocimientos o aprendizajes, también en lo que Merton (1964) llama una importante función latente: la generación de ideales organizativos de las sociedades, que vehiculizan procesos, movimientos y tensiones respecto de lo que las sociedades buscan ser, amparándose en la educación como medio de (re) producción del conocimiento y aprendizaje de las masas.

Es evidente que cuando la educación asume este rol, los conflictos sociales adquieren una especificidad y dimensión particular, pues son entendidos como fenómenos que van a manifestar en su quehacer diario, todas las tensiones, proyecciones y contradicciones que las

sociedades construirían sobre sí mismas; por ello, los conflictos sociales desde el campo educativo se convierten en un elemento predilecto de estudio, análisis y discusión, puesto que se vinculan estrechamente con los procesos y tensiones sociales de la época en que surgen (siglo XXI para nosotros). De ahí su importancia como fenómeno social de análisis.

Sintéticamente, (1) el conflicto analizado desde la óptica social ha sido concebido como una parte constitutiva de los sistemas sociales, entendidos como procesos que están en constante movimiento. (2) Esta perspectiva muestra la necesidad de desarrollar competencias en las organizaciones -como la educativa- para mantener un movimiento oscilante entre las diferencias (Augier & March, 2001) y, especialmente para poder gestionar los conflictos (Bradley & Monda-Amaya, 2005). (3) Con esta orientación, el conflicto es entendido entonces como un recurso útil, pues posibilita accionar la imaginación, mover el *statu quo* y activar la creatividad individual y grupal dentro de la organización social.

El conocimiento conceptual que permite la diferenciación de los aspectos individuales, grupales y sociales -que correlacionan con el nivel de emergencia de los conflictos intrapsíquicos, interpersonales e intergrupales- sirve de base para la planificación y ejecución de acciones de intervención mejor orientadas, soportadas en las técnicas y estrategias de afrontamiento y habilidades específicas, posibilitan desarrollar una formación docente más integral para la gestión del clima y de los conflictos que surgen en el contexto del aula, de acá la importancia de diferenciar los alcances de cada nivel.

En relación con esto, se analiza en los siguientes apartados, qué implica la gestión de los conflictos, algunos estilos y recursos propuestos en esta investigación.

1.4. ¿Qué es gestionar los conflictos?

En los apartados que anteceden se analizaron los aspectos individuales, grupales y sociales que inciden en el conflicto y la importancia de diferenciarlos para desarrollar una gestión más adecuada de acuerdo con las diferentes dimensiones de manifestación.

En este apartado se aborda el asunto de la gestión de los conflictos, partiendo de las tres definiciones básicas de *gestionar* que muestra el Diccionario de la Real Academia Española (Versión 23.5 en línea): (1) Llevar adelante una iniciativa o un proyecto; (2) Ocuparse de la

administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo, y (3) Manejar o conducir una situación problemática.

Considerando estas definiciones, parece oportuno reiterar que hay tantas formas de responder, administrar, organizar o reaccionar -en síntesis, gestionar- a los estímulos externos que son percibidos como amenazas o tensiones, como seres humanos existen.

Autores como Jeong (1999) y Redorta (2004) mencionan que es frecuente que “gestionar los conflictos” tienda a confundirse con “resolver los conflictos”. En su criterio, gestionar los conflictos implica la manifestación de una serie de conocimientos y acciones guiadas a producir cambios en las relaciones de las personas involucradas en una situación conflictiva, procurando que dicha situación pueda pacificarse a la mayor brevedad (Redorta, 2011).

En un análisis ampliado, Rahim (2000) asegura que las organizaciones requieren gestionar los conflictos en lugar de resolverlos, añadiendo que gestionar los conflictos no comporta necesariamente evitar, reducir ni mucho menos terminar con el mismo, puesto que, además de ser una tarea complicada, no es lo más conveniente para el interés de las personas o los equipos de trabajo (De Dreu, 1997), sino más bien, diseñar estrategias que pretendan reducir posibles efectos negativos y mejorar los aspectos funcionales del conflicto para mejorar el aprendizaje y la efectividad de la organización.

Kriesberg (1999), cuya propuesta tipológica del conflicto se repasó en el apartado anterior, hace un análisis conceptual de la gestión de los conflictos, apelando a lo que él denomina *dos virtudes* -la verdad y la moral- para conciliar las contradicciones. Partiendo de estas dos virtudes, el trabajo para la resolución de conflictos ha estimulado a los practicantes y analistas a reflexionar sobre la naturaleza de la verdad y de la moral. La introspección de muchos practicantes de la no violencia y de la resolución de conflictos indica que a través de la investigación mutua todas las partes pueden tener un acceso más completo a la verdad.

De acuerdo con el autor, cuando las partes en conflicto adoptan un enfoque para la resolución de sus conflictos, las situaciones morales se tornan particularmente importantes. Una posición que se preocupa por la moral respecto a las varias formas de resolver conflictos consiste en asumir las necesidades humanas básicas o en determinar los valores básicos particulares o principios morales que deberían guiar el trabajo tendiente a la resolución del conflicto.

Señala que la transformación de los conflictos destructivos, con grandes componentes de conducta inmoral, en luchas constructivas constituye frecuentemente el producto de muchos pasos determinados por muchas personas o comunidades. Aún los puntos de encuentro dramáticos y repentinos son, con frecuencia, el resultado de cambios previos que han sido construidos lentamente por la presión y el apoyo de aquellos eventos que han sido considerados como críticos y transformadores. Por consiguiente, muchas personas pueden y en realidad contribuyen a tales transformaciones de formas variables pero no inconsecuentes. Siguiendo con la línea propuesta por Moore acerca de la tipología de los conflictos analizada en el apartado anterior, el autor también plantea elementos de gestión desagregándolos en diferentes niveles, como se muestran a continuación.

1. Intervención para los conflictos de valores: (a) Evitar la definición del problema por referencia al valor, (b) Permitir que las partes coincidan y discrepen, (c) Crear esferas de influencia en que un conjunto de valores prevalece y (d), Buscar una meta superior compartida por todas las partes.

2. Intervención para los conflictos estructurales: (a) Definir claramente y modificar los roles, (b) Reemplazar las pautas de comportamiento destructivo, (c) Reasignar la propiedad o el control de los recursos, (c) Establecer un proceso equitativo y mutuamente aceptable de decisión, (d) Cambiar el proceso de negociación del regateo posicional al que se basa en los intereses, (e) Modificar los medios de influencia utilizados por las partes (menos coerción, más persuasión), (f) Modificar las relaciones físicas y ambientales de las partes (proximidad y distancia), (g) Modificar las presiones externas sobre las partes, (h) Modificar las restricciones de tiempo (más o menos tiempo).

3. Intervención para los conflictos de intereses: (a) Concentrar la atención en los intereses, no en las posiciones, (b) Buscar criterios objetivos, (c) Elaborar soluciones integradoras que contemplen las necesidades de todas las partes, (d) Buscar modos de ampliar las alternativas o los recursos.

4. Intervención para los conflictos de relaciones interpersonales: (a) El control de la expresión de las emociones mediante el procedimiento, las reglas fundamentales, las reuniones, etc., (b) Promover la expresión de las emociones legitimando los sentimientos y aportando un proceso, (c) Aclarar las percepciones y promover percepciones positivas, (d) Mejorar la calidad y cantidad de la comunicación, (e) Bloquear el comportamiento repetitivo

de carácter negativo cambiando la estructura y, (f) Alentar las actitudes positivas de resolución de problemas.

5. Intervención para los conflictos de información (o de datos): (a) Concertar acuerdos acerca de cuáles son los datos importantes, (b) Coincidir en un proceso para recolectar datos, (c) Desarrollar criterios comunes para evaluar los datos y, (d) Utilizar expertos en el papel de terceros, para obtener una opinión externa o salir del *impasse*.

Pese a múltiples esfuerzos políticas e iniciativas para mejorar la convivencia en las instituciones educativas (Penalva, 2016), actualmente aún “...existe una mirada de rechazo y de alarma hacia la presencia del conflicto.” “...palpamos la intención del profesorado de querer anular el conflicto, posponerlo u ocultarlo, así como tratar de minimizar todas las posibilidades de aparición en sus respectivos trabajos de aula, tiempos de patio u otros espacios del recinto escolar” (Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021, p. 58).

Lo señalado por Cebolla-Baldoví y García-Raga, no es algo nuevo; desde hace varias décadas se discute acerca de la brecha existente en gestión de los conflictos, evidenciándose que una de las grandes dificultades para establecer acciones concretas y sostenibles, es que muchos de los modelos propuestos para dicho fin, nunca han sido validados o confirmados. Por ello, la orientación de la investigación debe ser hacia a la comprobación empírica de los modelos de conflicto, para superar el enorme vacío que existe entre la teoría y la práctica, desde una visión multidisciplinar (Lewicki et al., 1999).

Aproximarse por lo tanto a una comprensión de la gestión de los conflictos supone considerar diversas variables que pueden incidir en su emergencia, como personalidad, estilos de vida, tipos de interacción, el fenómeno de la multiculturalidad, perfil y recursos con que cuentan las personas involucradas, entre otros, así como las posibles y consecuentes manifestaciones de violencia, acoso y victimización (Visalli, 2005) que de ellas se pueden derivar.

La observancia de los tipos de interacciones en los distintos espacios, como el educativo, que resultan en procesos de convivencia entre las personas a través de los cuales se establecen relaciones interpersonales activas, puede ayudar a detectar cómo cada una defiende sus ideas de una manera que no siempre coincide con la del otro, promoviendo que surjan situaciones conflictivas (Guichot, 2012), y la manera en la que gestionan dichas situaciones.

La gestión de los conflictos que se propone con la elaboración del ICMC, incluye en un nivel inicial, el desarrollo de conocimientos a través del análisis conceptual de los elementos

individuales, grupales y sociales que inciden en la creación de los conflictos. Posteriormente, el reconocimiento de estrategias de afrontamiento y de habilidades para la mediación de conflictos, incluidas las habilidades emocionales y cognitivas, conforman un *corpus* sustantivo, útil para la implementación práctica, con los docente como primer colectivo de atención y el alumnado como segundos receptores. La flexibilidad para adaptar el análisis a las necesidades de cada institución educativa que ofrece el ICMC, lo posicionan como una propuesta a considerar que puede contribuir a cerrar los vacíos mostrados en la investigación.

1.5. Estilos de gestión del conflicto

Gestionar los conflictos implica la adquisición de habilidades que posibiliten diferenciar las causas y aspectos del conflicto, identificar alternativas para solucionarlos, establecer una adecuada comunicación de manera que las partes puedan “sincronizarse” en un mismo canal acerca de las causas del conflicto, atender aspectos relativos a la administración de los recursos educativos, la escucha activa, la habilidad para evaluar intereses y necesidades, así como para la generación de confianza y/o de negociación (Rondón & García-Longoria, 2012).

El nuevo milenio solicita a las organizaciones la elaboración de propuestas que reivindiquen a las personas, a través de la movilidad social y la lucha contra la exclusión social, que representa consecuentemente, aumento de la pobreza, la delincuencia y los conflictos en el campo social. Estas problemáticas son las que interesan y se deben abordar desde la administración de las organizaciones educativas.

En el campo de la educación, por ejemplo, estos desafíos actuales, incluyen los conflictos entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes, entendiendo, según González (2009), que la administración de la educación debe poner al servicio de la comunidad educativa, los recursos de que disponga para la consecución de los objetivos propuestos, orientados al mejoramiento del clima organizacional, de la administración del currículo y del recurso humano.

La administración de las instituciones de educación debe ir más allá de los procesos administrativos, pues sus funciones también implican la dirección de la organización, el manejo estratégico de los recursos (por ejemplo, los humanos, tecnológicos, presupuestales,

curriculares, etc.), la formación de los docentes para afrontar los diferentes retos y desafíos que el entorno complejo demanda. Para Huérfano (2009):

...la administración escolar implica la dirección de la organización misma... la proyección de necesidades humanas futuras; la previsión estratégica de capacitación de los recursos humanos y la formación docente; la vinculación con el entorno; la generación de identidad del personal con la organización; la generación de una visión colectiva de crecimiento organizacional en lo colectivo y profesional en lo individual. (p. 1)

Se desvela en estas líneas, una posibilidad de gestión de los conflictos en el ámbito educativo, desde la administración de la institución, como responsable principal de las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de estas acciones representa una forma de gestión que sirven para conflictos presentes y futuros que puedan surgir, o sea, como medios de atención preventiva.

Aunado a esto, Peralta (2013) señala que en las dinámicas de la actual sociedad del conocimiento la aceptación a acatar disposiciones jerárquicas o poco claras ha disminuido, especialmente si dichas disposiciones están orientadas al castigo o la represión; por el contrario, se demandan nuevas formas de toma de decisiones y de comunicación que involucren una mayor capacidad y compromiso ciudadano, tanto para definir el conflicto como para desarrollar propuestas de gestión alternativas.

Algunas de estas formas son inadecuadas para responder de manera efectiva ante los conflictos, pues se caracterizan por aproximaciones pasivas, que priorizan las respuestas de escape tratando de evitar el problema:

“...otras se caracterizan por la acomodación, que no solucionan el problema por su postura pasiva ante el problema; otros por aproximaciones competitivas, que buscan el enfrentamiento y la lucha, con la finalidad de ganar y, por último, existen las aproximaciones constructivas, como la cooperación, que favorecen la posibilidad de llegar a un acuerdo y a una solución del conflicto” (Visalli, 2005, p. 87)

De acuerdo con Torrego (2001a y 2001b), existen tres modelos para gestionar los conflictos -su uso en la gestión de los conflictos en la educación se detallan en el apartado 1.9-. Señala el autor que desde el modelo punitivo, la gestión se dirige a la aplicación de sanciones o correcciones como medida principal. En la gestión de los conflictos desde el modelo relacional, el poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación, apelando a la comunicación directa entre las partes. Las partes en conflicto, por iniciativa propia o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, se trate de llegar a la resolución del conflicto. Por último, el modelo integrador incluye los valores de una sana disciplina, democrática y participativa, basada en la aceptación de los derechos/deberes de las personas y la cultura propia de la gestión de conflictos, especialmente la mediación.

Las posturas o aproximaciones competitivas son agresivas y tienen más posibilidad de desembocar en una espiral de violencia, ocasionando la pasividad de una de las partes. Se debe aclarar que dichas aproximaciones no son totalmente puras, pues no hay personas con rasgos propiamente “competitivos” o propiamente “evitadores” siendo que algunas personas presentan tendencias competitivas-evitadoras, o sea, por una parte, son altamente competitivas y por el otro huyen de los problemas y de las decisiones importantes.

Otra propuesta para gestionar los conflictos relacionada con la personalidad es la que plantea Moore (1995):

1. Estilo de personalidad Competidora (yo gano/tú pierdes). Responde a una predisposición de personalidad que es incapaz de ponerse en el lugar del otro. Presenta un egocentrismo notable para conseguir sus objetivos, intereses y pasa por encima del otro excluyendo o expulsando a la otra parte. Las estrategias características son, la persuasión, la insistencia, la repetición, ser firme, querer controlar, delimitar e imponer consecuencias o ser inaccesible.

2. Estilo de personalidad complaciente (yo pierdo/tú ganas). Presenta una personalidad con baja autoestima, que renuncia fácilmente a sus propios puntos de vista y a sus derechos, que cede y se pliega a los deseos de los otros. Se somete o se anula para no enfrentarse con la otra parte, para no provocar tensiones o malestar. Las estrategias más usadas son, estar de

acuerdo, darse por vencido, reconocer los errores, consentir, apoyar, reconocer faltas y errores, acceder, convencerse que no es importante, apaciguar, entre otras.

3. Estilo de personalidad evitadora (yo pierdo/tú pierdes). Representa un estilo de personalidad de dirección burocrática. Huye de las situaciones de conflicto o las pospone y tiende a evitar cualquier problema. Las estrategias que se usan son, apartarse, retractarse, postergar, retrasar, desviar la atención, evitar las respuestas, suprimir las emociones personales o ser inescrutable.

4. Estilo de personalidad comprometedora (yo gano/pierdo algo/tú ganas/pierdes algo). Corresponde a un estilo directivo o de negociación. Aunque preocupándose por lo suyo, se posiciona frecuentemente en un terreno supuestamente neutral o intermedio, buscando acuerdos que satisfagan parcialmente las dos partes. Las estrategias que se utiliza son, propugnar moderación, regatear, dividir la diferencia, negociar, dar un poco a cada uno, encontrarse “a medio camino” con otros.

5. Estilo de personalidad colaboradora (yo gano/tú ganas). Se corresponde a un estilo de dirección integrada. En una situación de conflicto tiende a conseguir las propias metas sin perder de vista las metas de la otra parte, mejorando la relación y encontrando una solución de acuerdos ecuánime. La estrategia que se usa es mantener el propio punto de vista mientras invita a otros a dar la bienvenida a diferencias, junto con los otros a examinar las fuerzas y debilidades de distintos puntos de vista.

Cabe mencionar que, de acuerdo con los resultados de estudios como el desarrollado por Luque et al. (1998), se mostró que la conducta más efectiva para gestionar los conflictos resulta de una combinación de varios estilos y de su aplicación en los momentos adecuados, lo que implica una visión flexible de gestión, que se adecúe a las particulares necesidades de las instituciones, las personas e incluso, del momento en que se generan los conflictos.

Frente al panorama expuesto, tomando en cuenta que los estilos de gestión analizados incluyen diferentes niveles -individual (como la personalidad), grupales (enfocados en la convivencia) o sociales (administración educativa del conflicto como motor de cambio y progreso social), se hace indispensable el desarrollo de recursos estratégicos, habilidades para la gestión y propuestas útiles para afrontar de forma adecuada y con los mayores alcances posibles, los distintos niveles de emergencia del conflicto. A continuación se presentan los recursos para la gestión de los conflictos planteados en esta investigación.

1.6. Recursos para la gestión del conflicto

La gestión de los conflictos resulta ser un campo apasionante que sistemáticamente se ha ido abriendo espacio en diversos ámbitos del quehacer humano. De aquí la importancia de elaborar planes de formación que permitan dotar de conocimientos, estrategias y habilidades a las personas cuyos desempeños incluyen la gestión de conflictos -como los docentes-, para que puedan afrontar las situaciones conflictivas de la mejor manera posible.

En este apartado se describen y analizan tres recursos específicos que promueven la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y de los recursos personales (cognitivos, afectivos y sociales) eficaces para resolver una tarea o problema de forma exitosa (Lasnier, 2000), que respondan a las necesidades de gestión presentadas en el apartado anterior.

1.6.1. La mediación de conflictos

Previo al inicio de un recorrido conceptual acerca de la mediación y los diferentes ámbitos en los que se puede aplicar, es menester aclarar que existen diferencias sustanciales entre la mediación en *estricto sensu* y la mediación de ayuda. Ésta última puede funcionar como una herramienta que promueve el diálogo entre personas que están implicadas en un conflicto con otras, a lo largo de una relación continuada de interdependencia.

Un mediador de ayuda realiza las funciones básicas que haría un tercero en un proceso de mediación formal, sin embargo, también podría representar sus propios intereses en juego de la disputa, y solamente requeriría para poder ayudar a unas personas en conflicto, de leer libros de autoayuda (Visalli, 2005). A modo de ejemplo; no es igual un conflicto generado por la desavenencia de dos alumnos al compartir el material, solucionado a través de la mediación del tutor, que una auténtica pelea en el patio de recreo debido a la intolerancia de uno de los niños en el reparto de los roles del juego.

Moore (1995) señala que históricamente la mediación incluye en los inicios de su práctica a Jesús como mediador, citando que: “Porque hay un solo Dios, y un solo mediador entre Dios y los hombres, el hombre Cristo Jesús, que se dio a sí mismo como rescate para todos, de lo cual se dará testimonio a su debido tiempo” (I Timoteo, 2 del 5-6, citado en p. 52).

Ulteriormente, las comunidades religiosas desarrollaban este tipo de trabajo sin ninguna estructura clara, siendo hasta los primeros años del siglo XX que la mediación como resolución de conflictos se ha ido transformando en un método válido de trabajo.

El Centro Nacional de Mediación de Francia conceptualiza la mediación como “... un proceso facultativo que requiere el acuerdo libre y explícito de las personas implicadas, de comprometerse en una acción (la mediación) con la ayuda de un tercero independiente y neutro (el mediador) formado especialmente en este arte” (Six, 1997, p. 209).

Yarn (1999, p. 272) señala que la mediación es “un término genérico que abarca ciertos procedimientos conciliatorios y no decisorios relativos a la resolución de disputas en los que interviene un tercero no vinculado a la disputa” (citado en Redorta, 2004, pp. 267-268).

La mediación de conflictos no tiene como fin último la búsqueda de la justicia -en lo que podría ser una suerte de duplicación de la acción jurisdiccional-, por el contrario, se enfoca en devolver a las personas involucradas en un conflicto el empoderamiento y la responsabilidad para autodeterminarse (Visalli, 2005), pretendiendo nuevas dinámicas relacionales, nuevas perspectivas benefactoras para la reanudación comunicativa entre las partes, además, funciona como método preventivo de futuras tensiones (Munduate, 2008).

De acuerdo con Lederach (1994), el establecimiento de un proceso de mediación se compone de 5 fases, éstas son:

Entrada: En esta fase se responden las preguntas ¿quién? y ¿cómo? La respuesta a la primera debe ser una persona neutral al conflicto. La segunda se refiere a la forma en que llegan los casos al equipo, que suele ser diversa, al igual que la designación de la figura que hará de mediador

Cuéntame: Cada una de las partes expone su punto de vista. El mediador deberá crear el clima de confianza y respeto que permita la fluidez de las ideas.

Situarnos: Consiste en identificar bien cuál fue la causa del conflicto. Deberá hacerlo preferentemente el mediador o contribuir a que ocurra. Las dos personas en conflicto habrán de escucharse atentamente y enterarse con claridad de la versión que da la otra. Se trata de compartir el problema.

Arreglar: No se trata tanto de que el mediador aporte soluciones, sino de que sean los propios implicados los que lleguen a un acuerdo. El mediador facilita la clarificación de las ideas que a veces aparecen enmarañadas.

Acuerdo: Es la parte final, el consenso al que se llega y que debe quedar escrito para evitar que luego haya malas interpretaciones.

La implementación sistemática de las fases de la mediación de Lederach permite visualizar el uso del lenguaje como elemento transversal a lo largo del proceso, sea éste verbalizado o no, utilizado desde la intención para concientizar a las partes acerca del papel activo y protagónico que cumplen en su propio conflicto a través de un discurso que les ubique en la misma sintonía del conflicto (las dos partes conflictúan por las mismas razones), hasta el uso de la imaginación y la creatividad para contemplar diversas formas de resolver el conflicto. Saussure (1972) reflexiona al respecto sobre un hecho simple y verificable de que cuando la gente habla se entiende, sin obviar que lo que sanciona el mensaje no es la intencionalidad del hablante sino la codificación que hace el interlocutor (Rinty et al., 1985).

Lederach (1998) agrega que, analizando el conflicto en su real dimensión y pertinencia, se deben crear espacios de mediación que transformen las realidades de los conflictos y poder entender que más allá de esto, “lo realmente impactante en la práctica es comprender lo más profundo del ser humano, su naturaleza dentro del conflicto” (p. 23).

La mediación, por tanto, no es sólo un instrumento para la recomposición de las controversias, sino también una modalidad para reconstruir espacios de interacción sana y nutritiva para las personas, donde se estimula y fomenta a que las personas y grupos desarrollen las relaciones sociales significativas y nuevas formas de solidaridad.

Moore (1995) por su parte presenta una división del proceso de mediación en 12 etapas, 5 de ellas que se dan antes de establecer un proceso formal de mediación con las partes en conflicto y 7 posteriores, que según indica, corresponden al actuar propio del mediador en pro de dar un orden al proceso. Las doce etapas se resumen en la tabla 5.

Tabla 5
Etapas del proceso de mediación

Etapa del proceso		Características	Función del mediador
Previas al inicio del proceso de mediación			
1	Contacto inicial con las partes en disputa	Las partes de forma voluntaria invitan al mediador para desarrollar un trabajo que permita alcanzar la resolución de un conflicto. Se reconoce que ambas partes aceptan la mediación para que el mediador inicie con un trabajo individual que resuelve las dudas presentes en cada parte	Según Moore incluyen; “(1) la promoción de la credibilidad personal, institucional y de procedimiento; (2) el establecimiento de <i>rapport</i> con los litigantes; (3) la información a los participantes sobre el proceso de negociación, el rol del mediador y la función de la mediación, y (4) la formulación de un compromiso de iniciación de la actividad mediadora” (1995, p. 98)
2	Elección de una estrategia que oriente la mediación: enfoque y escenario	El enfoque corresponde a las nombradas formas para buscar una solución al conflicto. El escenario o lugar puede ser: público, privado, informal y formal, institucional y no institucional, y voluntaria y coercitiva (1995, p. 116); un enfoque dado puede aplicarse en diferentes escenarios. Esta etapa se deben identificar los intereses de las partes.	Elección de una entre cinco estrategias: (1) la competencia, que supone un resultado de gana/pierde. (2) evita el conflicto teniendo en cuenta algunas razones de peso que impiden resolver el enfrentamiento. (3) adaptación, acepta los intereses del otro propiciando un mejor ambiente para la relación. (4) el compromiso negociado; generalmente es jurídica y se limita a la decisión de un juez, y (5) la negociación basada en los intereses, con lo que se puede tener un gana-gana. Esta según Moore, es coherente con la negociación y la mediación
3	Recopilación y análisis de la información de los antecedentes	Para Moore, se emplean algunos instrumentos útiles para la recolección y posterior análisis de la información: la observación directa, por medio de la cual se puede obtener “información de primera mano acerca del modo en que las partes reaccionan” (1995, p. 140); la técnica de la entrevista, que cumple dos objetivos: romper el hielo y comprender los puntos de trabajo para la intervención.	El mediador puede utilizar instrumentos útiles para la recolección y posterior análisis de la información: la observación directa, por medio de la cual se puede obtener “información de primera mano acerca del modo en que las partes reaccionan” (1995: 140); la técnica de la entrevista, la cual cumple dos objetivos: romper el hielo y comprender los puntos de trabajo para la intervención.
4	Idear un plan detallado de mediación	Según Moore “es una secuencia de pasos de procedimiento promovidos por el interventor los cuales ayudaran a los negociadores en conflicto a alcanzar un acuerdo” (1995, p. 173). Acá se eligen quienes pueden participar en las negociaciones, de acuerdo con las necesidades que se tengan ya estimadas.	Elaborar una agenda que será aprobada por las partes cuando inicie la mediación; la agenda debe contener los temas de trabajo que se abordarán en el orden de mayor a menor complejidad, dando en el inicio un tratamiento especial que logre con el paso del tiempo disminuir lo que Moore llama “las emociones intensas”
5	Promocionar confianza y cooperación	Se presenta la conciliación definida por Moore como “el ingrediente psicológico de la mediación en que el tercero intenta crear una atmósfera de confianza y cooperación que conduzca a la negociación” (1995, p. 206)	Encontrar puntos de encuentro que compartan las partes y pedir a las partes tener especial cuidado, tanto con la comunicación verbal como con la no verbal
Inicio del proceso de mediación			
6	Es el comienzo de la sesión mediadora	El mediador busca que los negociadores intercambien la mayor cantidad de información sobre los puntos en conflicto, teniendo en cuenta las estrategias anteriormente señaladas	El mediador aprovechando, la presencia de las partes explica nuevamente en qué consiste la mediación, cuál es su rol, cuáles son los puntos de la agenda de trabajo y de qué forma se manejará la confidencialidad.

7	Definir las cuestiones y elaborar una agenda.	Se centra la atención en los temas de mayor interés, pasando a sostener un ciclo coordinado por los negociadores quienes entienden de primera mano cuáles son los puntos que deben negociar	El rol del mediador puede ser el de observador en algunos casos y en otros casos debe “reformular el modo de ver la disputa y redefinirla a través de las partes; puede abrir la puerta a soluciones que implican más colaboración y que son equitativamente satisfactorias” (1995, p. 283). En esta etapa la neutralidad e imparcialidad del mediador debe mantener la confianza de los negociadores hacia él. El mediador debe ser una persona activa que sin tomar partido se involucre en la negociación y se interese por que el resultado sea bueno: practicable, realista y duradero” (Martínez de Murguía, 1999, p. 127).
8	Develación de intereses ocultos en las partes en disputa.	Según Martínez de Murguía (1999), “para que la mediación tenga buen éxito, es inaceptable que las partes acudan a ella con la intención de ganarlo todo en un juego de suma-cero, típico de la negociación competitiva” (p. 52). Es en estas condiciones en las que Moore mantiene que se deben investigar los intereses de cada parte.	El mediador y los negociadores tan pronto reconocen sus intereses, proceden de manera franca a exponerlos para que se permita identificar si estos son: “1) Mutuamente excluyentes, en cuanto la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de los intereses de la otra; (2) mixtos, en cuanto las partes tienen algunas necesidades compatibles y las otras competitivas, y (3) compatibles, en cuanto tienen necesidades análogas y no excluyentes” (Moore, 1995, p. 315).
9	Busca alternativas de acuerdo	Se proponen algunas estrategias; como la llamada por Fisher (1964, citado en Moore, 1995, p. 327) como “fraccionamiento”; se aplica dividiendo una cuestión en pequeñas partes, acción que permitirá un mejor manejo y un avance progresivo. La segunda estrategia es lo contrario a la anterior, de manera tal que se busca un acuerdo general, que produzca un cambio.	El mediador abre un espacio para que, “las partes indiquen cómo valoran la obtención de los diferentes bienes o la solución de los temas a su manera mediante la distribución de cien puntos” (2000, p. 84). Indica que una puntuación numérica, de acuerdo a los intereses de cada parte, garantiza en gran medida propiedades como la equidad, la eficiencia y la ausencia de envidia, elementos que se ajustan a un desenlace positivo
10	Evaluación de alternativas de acuerdo	En esta se permite consolidar los logros. También puede revelar cuáles son los límites que las partes han definido frente a la resolución, siempre y cuando las mismas partes lo permitan.	“La tarea del mediador consiste en ayudar a las partes a evaluar estas alternativas y en facilitarles la estimación de los costos y el beneficio de la aceptación o el rechazo” (Moore, 1995, p. 350). El mediador, cuando las partes obstaculicen el acuerdo, debe: “(1) convencer a la parte que alienta expectativas exageradas de que su reclamo no es congruente con lo que puede obtenerse en la realidad o (2) convencer a la parte de que la otra ha llegado a su límite y no puede ofrecer nada más” (Moore, 1995, p. 358).
11	Representa la última negociación	Según Moore, se "incluyen los movimientos que las partes encaran para reducir el alcance y el número de sus discrepancias y avanzar hacia el acuerdo y la terminación del conflicto” (1995, p. 363).	La última negociación plantea, entre otros movimientos, espacios de tiempo que puedan generar de manera individual una reflexión sobre los acuerdos y finalmente la resolución. El mediador genera estos espacios de reflexión. Esta última característica es una de las razones por la cuales se prefiere más la mediación que cualquier otro método de resolución
12	El acuerdo final	El acuerdo formal consiste en la creación de una última agenda de trabajo que permita desarrollar las propuestas planteadas durante la negociación, por medio de un equipo de supervisión, que debe estar compuesto por quienes sugieran las partes del conflicto	El mediador puede recordar de manera verbal los acuerdos fijados; expresar gestos de cooperación e intercambiar documentos y evidencias de los acuerdos pactados. Según Moore, “los convenios se caracterizan por un intercambio de consideraciones, una promesa o un pacto en el sentido de que una parte acepta cumplir a cambio de las promesas o los actos de la otra” (1995, p. 403).

Cuando se trabaja en mediación el trabajo de la persona mediadora debe ocuparse de separar a las personas del problema, procurando poner el énfasis en la relación y conseguir que las partes se pongan en el lugar del otro. La intención de la discusión de las percepciones es implicar a las personas en el proceso, promover el reconocimiento de las emociones, escuchar activamente afrontando el problema y no la persona. En relación con esto, como parte de la propuesta de esta investigación para integrar los constructos indicados en un modelo conceptual, se analiza la regulación emocional como una recurso útil en la implementación de procesos de mediación para gestionar los conflictos.

1.6.1.1. La regulación de las emociones

Uno de los recursos deseables para desarrollar un productivo proceso de mediación, es la habilidad para regularse emocionalmente, siendo que los aspectos emocionales influyen tanto en la creación como en la gestión del conflicto; por ejemplo, las emociones negativas, como la ira, pueden desencadenar conflictos o incluso episodios de violencia si no están debidamente regulados (Filella et al., 2018).

Para una mejor comprensión del proceso de regulación emocional, es pertinente definir en primer lugar qué son las emociones, considerando la diversidad de enfoques desde los que se ha estudiado y cómo cada uno enfatiza sobre los sistemas que se activan cuando las personas experimentan una emoción, así como los mecanismos que emplean para regularse tomando en cuenta los estímulos del ambiente que las provoca (Gross & Feldman-Barret, 2011). Cada perspectiva de estudio de la emoción y los mecanismos de regulación propuesta y conceptualizada por diferentes autores se resumen en la tabla 6.

Tabla 6
Perspectivas de estudio de la emoción y mecanismos de regulación

Perspectiva de estudio	Definición y características	Mecanismo de regulación
Biológica o clásica	Considera que las emociones son un patrón observable, específico y limitado de respuestas desencadenadas por la interpretación de una situación u objeto como amenazante para el bienestar y la supervivencia (Deigh, 2010; Ekman, 1999). Dicho patrón incluye respuestas tanto fisiológicas como expresivas que son producidas por la actividad neurológica (Damasio, 1998; Lazarus, 1991). Clasifica las emociones en positivas y negativas: las primeras, como la felicidad, generan el acercamiento a la situación elicitadora, mientras que las segundas, como la tristeza o la ira, generan alejamiento o evitación (Reeve, 2005).	Las perspectivas biológica y construccionista consideran que las emociones poseen en sí mismas mecanismos autorregulatorios para alcanzar la homeostasis, un estado neutro o no emocional que permite optimizar energía física y cognitiva (Brasndstätter, 2007; Fridja, 2008; Kappas, 2011).
Construccionista	Considera que la emoción es resultado de la ejecución de una serie de procesos coordinados como la activación, la apreciación, la conciencia y la experiencia emocional que guían la conducta (Fridja, 2008; Mandler, 1990; Russell, 2015).	
Funcionalista	Contraria a esta perspectiva biológica, James (1884) introdujo la noción funcionalista de las emociones. Las que describe como el resultado de la percepción del individuo, es decir, de su experiencia subjetiva, de los cambios fisiológicos que se generan y su impacto personal (Deigh, 2010; Martínez et al., 2009).	Desde una perspectiva funcionalista, las emociones tienen una función reguladora de la conducta (Charland, 2011). La emoción que experimenta un individuo (ya sea positiva o negativa) lo moviliza hacia la acción y lo impulsa a ejecutar los pasos necesarios para alcanzar sus objetivos. La conducta del individuo ya sea de acercamiento hacia la situación elicitadora o de evitación de ésta, regula a su vez la emoción, lo que constituye un ciclo de retroalimentación (Carver & Sheier, 2011).
Apreciativa	La perspectiva apreciativa (Gross & Feldman-Barret, 2011), es la de mayor influencia en la actualidad. Considera a la emoción como una respuesta producida por la interpretación o análisis cognitivo de un evento significativo para el individuo, que lo prepara para desarrollar y ejecutar acciones adaptativas y funcionales (Reidl & Jurado, 2007; Scherer, 2005).	Los autores de los enfoques apreciativo, relacional y de emociones secundarias, consideran que las personas regulan sus emociones al poner en práctica estrategias que afectan a la emoción propia, a las emociones de los demás y a los comportamientos asociados con ellas (Campos, Walle, Dahl, & Main, 2011). Tal es el caso de la regulación emocional que se da entre madres e hijos en edad infantil (Esquivel, 2014) o entre parejas amorosas (Butler & Randall, 2013).
Relacional	Es la propuesta más reciente acerca de las emociones, que las conceptualiza como un fenómeno social que da señales para interpretar el entorno y comprender a las personas que se hallan en él, en función de la cultura, las normas morales y el contexto, de manera que permite modificar las relaciones sociales o mantener su estado (Mesquita, 2010; Solomon, 1999).	

Además de las especificidades que se muestran en la tabla anterior, las emociones se pueden clasificar en primarias y secundarias, considerando los procesos que se despliegan al experimentarlas, la función que cumplen y la etapa del desarrollo en la que se van expresando.

Emociones primarias

Las emociones primarias -la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira-, surgen desde los primeros momentos de la vida, son de manifestación discreta y cumplen una función adaptativa, siendo activadas por aspectos muy particulares, por ejemplo, un procesamiento cognitivo particular, una experiencia subjetiva, una expresión facial distintiva; además, implican distintas conductas de afrontamiento (Ekman, 2003; Fernández-Abascal et al., 2010).

Emociones secundarias

Las emociones secundarias por otra parte -la envidia, el orgullo, la vergüenza o la culpa-, también llamadas emociones sociales, morales o autoconscientes (Haidt, 2003), se manifiestan después de los dos años, de la mano con la identidad personal, la internalización de normas sociales (instauración del Súper Yo) y la evaluación del Yo en función de dichas normas (Fernández-Abascal et al., 2010).

Gómez Pérez (2013), en una investigación que incluyó 40 artículos de investigación y tesis publicadas, encontró que la mayoría de los autores señalaban que la emoción representa un fenómeno humano que contiene aspectos fisiológicos, psicológicos y conductuales, orientados hacia la **evolución** -pues tienden a complejizarse conforme la persona crece, independientemente de la cultura- la **adaptación** -pues ayudan a las personas a sobrevivir y desempeñarse adecuadamente- y la **funcionalidad** -pues dependen del entorno y a la vez permiten modificarlo-, que requieren de una interpretación de objetos, personas o situaciones (elicitadores), que la disponen para ejecutar acciones y expresar su estado socialmente.

En términos generales, la emoción es la respuesta de una persona a los estímulos recibidos desde lo externo (incluido su propio cuerpo) que activa coordinada y secuencialmente

diferentes sistemas para proporcionar información e incidir en dicho estímulo según las necesidades que produzca. Varios autores (p. el., Gross & Feldman-Barret, 2011; Pekrun & Bühner, 2014; Reeve, 2005, entre otros) coinciden en que la respuesta emocional tiene componentes sobre todo de la experiencia personal, la expresión (facial, corporal, verbal), las respuestas fisiológicas periféricas y el comportamiento. Por lo tanto, el estudio de la forma en que se experimenta y se modifica la experiencia emocional ha cobrado gran importancia, convirtiendo a la regulación emocional en un proceso central de la investigación reciente.

Definiciones de regulación emocional

Respecto a la regulación emocional (RE) entre las definiciones más destacadas y aceptadas según Ribero-Marulanda y Vargas Gutiérrez (2013) se encuentra la de Thompson (1994), quien la define como un conjunto de procesos extrínsecos e intrínsecos que permiten monitorear, evaluar y modificar la intensidad y el tiempo de las reacciones emocionales, con el objetivo de alcanzar metas; y la de Gross (1998b), que señala que intervienen los procesos de toma de decisiones sobre las propias emociones: cuándo tenerlas, cómo experimentarlas y cómo expresarlas.

Posteriormente ambos autores propusieron una definición conjunta (Gross & Thompson, 2007), en la que indican que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión.

Esta definición planteada por Gross y Thompson (2007) -la cual sustenta esta investigación- ha sido muy aceptada por la alta flexibilidad y globalidad que tiene, facilitando la comprensión del constructo. Los autores proponen que la apreciación de la situación elicitoria es subjetiva, dependiendo de las características y experiencias de vida de la persona, de tal forma que incluyen diversos motivos por los que las emociones se desencadenan. Reconocen también la libertad de la persona para implementar las estrategias en un *continuum*, de tal manera que es posible regular las emociones antes, durante o después de que aparezcan

La regulación emocional, que trata entonces de un proceso a través del cual las personas modulan sus emociones y pueden modificar sus conductas con el propósito de alcanzar objetivos, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998b; Robinson, 2014; Thompson, 1994), tiene una historia reciente en términos de su reconocimiento como elemento básico que media en la interacción del ser humano con su entorno (Charland, 2011).

Breve recorrido histórico de la regulación emocional

A finales del siglo XIX, Ribot (1986; citado en Charland, 2011) planteó que la moral controlaba los sentimientos, las emociones y las pasiones, de tal forma que éstas últimas se visualizaban como los organizadores internos de la experiencia emocional, siendo influenciadas por aspectos morales (externos) que incorporaban una idea que a su vez activa la movilización de recursos tanto cognitivos como conductuales y afectivos, los cuales incluían a los sentimientos. El trabajo de Block y Block (1980) también ha tenido un peso importante en el desarrollo de la investigación acerca de la regulación emocional, enfocándose en la naturaleza disfuncional del exceso de control emocional y en la importancia de establecer niveles flexibles de dicho control para alcanzar una adaptación exitosa.

Aunque la historia de la regulación emocional como elemento fundamental para mediar las relaciones de las personas con su entorno no es amplia, cabe la posibilidad de que su génesis se pueda encontrar en textos más antiguos, por ejemplo, en los textos bíblicos en cuyos pasajes se pueden analizar aspectos relacionados con el acto de regularse para modificar las conductas y responder de forma tal que se puedan alcanzar los objetivos planteados.

Es claro que a la luz del análisis teológico, estos pasajes tienen una orientación salvífica del ser humano, sin embargo, el fundamento básico “dominio de sí mismo” se puede homologar con el estudio de la regulación emocional que se hace desde otras ciencias, en relación con la mediación que la persona hace de su propia vida, “...es comprender la imposibilidad de sustraerse a las afecciones del mundo, y el dominio de sí es aquí la capacidad de responder a estas afecciones” (Housset, 2010, pp. 168-169).

Algunos de los pasajes en que se menciona el “dominio de sí mismo” o “dominio propio” son (tomados de la Santa Biblia Nueva Versión Internacional, 2015);

(Gálatas:16) ²² En cambio, el fruto del Espíritu es amor, alegría, paz, paciencia, amabilidad, bondad, fidelidad, ²³ humildad y dominio propio. No hay ley que condene estas cosas. ²⁴ Los que son de Cristo Jesús han crucificado la naturaleza pecaminosa, con sus pasiones y deseos. (Proverbios:16) ³² Más vale ser paciente que valiente, más vale el dominio propio que conquistar ciudades.

(Proverbios:17) ²⁷ El que es entendido refrena sus palabras; el que es prudente controla sus impulsos.

(2 Timoteo:1) ⁷ Pues Dios no nos ha dado un espíritu de timidez, sino de poder, de amor y de dominio propio.

(Proverbios:25) ²⁸ Como ciudad sin defensa y sin murallas es quien no sabe dominarse.

Estos pasajes contienen, como elemento transversal, el dominio de las pasiones o los impulsos, tanto en el discurso (considerando el valor que Lacan otorga al espectro lingüístico como constructor de realidad) como en la conducta -o sea, reguladas o controladas- donde media la voluntad del ser humano. Por lo tanto, considerando que el conflicto intrapsíquico se origina por la disputa entre las instancias del aparato psíquico, donde una de ellas trata de imponerse sobre las otras, y que al no gestionarse adecuadamente, puede escalar a la interacción entre dos o más personas, o sea interpersonales (Highton & Álvarez, 1995), se puede apreciar una similitud entre lo señalado anteriormente por diversos autores -La regulación emocional, que trata entonces de un proceso a través del cual las personas modulan sus emociones y pueden modificar sus conductas con el propósito de alcanzar objetivos, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998b; Robinson, 2014; Thompson, 1994-, con lo dicho por Santo Tomás en el Tratado de las pasiones de la *Suma Teológica*,

el dominio de las pasiones no es la imposición de una regla, sino que debe más bien ser comprendido como una libre adhesión por amor al bien perseguido. En consecuencia, toda pasión no es mala. Así, hay una cólera que no es vicio opuesto a la dulzura, sino que es, al contrario, una forma del amor, una forma de la voluntad para alejar un mal (en Housset, 2010, p. 170).

La regulación emocional ha sido analizada en contextos psicoterapéuticos por diversos autores (Beck et al., 2005) quienes han investigado acerca del control de las emociones desde el nivel cognitivo además, de la importancia de poder expresarse emocionalmente en psicoterapia. Para ellos, el estado emocional no deriva del evento en sí mismo, sino de la valoración que el individuo le otorga a tal evento, por lo que los trastornos psicológicos provienen de las formas erróneas del pensar acerca de los fenómenos. Estas valoraciones se relacionan con creencias personales inconscientes, que son abordadas durante la terapia con el propósito de que la persona las racionalice y las elabore (Ruíz & Fusté, 2015).

El estudio de la regulación emocional se encuentra también dentro de la investigación sobre la inteligencia emocional, desde la que autores como Lopes et al. (2005) señalan que la regulación emocional es la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo.

Desde un ámbito u otro, la regulación de las emociones busca cumplir dos objetivos: (1) ahorrar recursos y (2) alcanzar metas personales y sociales, mediante dos procesos modificadores tanto de la emoción como del evento, automáticos o propositivos, de acuerdo con las necesidades individuales y las demandas del entorno. Partiendo del segundo punto, es posible establecer una diferenciación de la regulación emocional entre individual o social.

La regulación emocional individual, social y correulación

La regulación emocional individual implica el monitoreo y evaluación constante de las propias emociones con el objetivo de modular su intensidad y duración para la consecución de metas y el bienestar individual (Cole et al., 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998b; Larsen & Prizmic, 2004; Lopes et al., 2005).

Por el contrario, regular las emociones desde lo social consiste en un proceso transaccional de las emociones que se producen en un evento de tipo social (Charland, 2011; Robinson, 2014), modular y sostener la emoción durante la comunicación con los otros y alcanzar metas colectivas (Campos et al., 2011), y las conductas para gestionar las emociones de los otros (Little et al., 2011; Niven et al., 2011).

A estos dos enfoques de la regulación emocional se puede agregar la correulación, que es un tipo de regulación social caracterizado por ser un proceso a través del cual las parejas que

están involucradas en un mismo sistema emocional pueden regular entre sí sus emociones, sea con el fin de enseñar al otro a gestionar las propias emociones por ejemplo, las madres con sus hijos (Esquivel, 2014), o para mantener estados emocionales deseados, como en el caso de las parejas amorosas (Butler & Randall, 2013). La tabla 7 recoge los principales aportes de los dos tipos de regulación, individual y social y la subdivisión social “corregulación”.

Tabla 7
Tipos de regulación emocional y sus principales aportes

Tipo de regulación	Principales aportes
Individual	Ha aportado el reconocimiento de que algunas estrategias modifican determinados componentes de las emociones (Gross & Thompson, 2007) y de que otras funcionan mejor para alcanzar metas individuales (Gross & John, 2003). Sánchez Aragón (2010) plantea que la regulación emocional involucra la individualidad del proceso: las creencias respecto a la expresión emocional, sus propios recursos regulatorios, rasgos de personalidad y apreciación en la ejecución de las estrategias y la autoeficacia percibida.
Social	La perspectiva social que es más reciente, está aportando a la investigación el reconocimiento de que la regulación emocional no sólo se da de manera intrínseca, sino también a partir de las señales que los individuos envían a otros; y que los individuos no sólo regulan sus emociones para alcanzar metas personales, sino que también consideran lo que los demás esperan de ellos (Robinson, 2014); asimismo, ha permitido desarrollar la noción de que la regulación emocional es un continuo que va de correulación en la infancia al uso de estrategias eficientes en la adultez (Adrian et al., 2011). En la infancia, la regulación emocional se da principalmente a través de mecanismos autorregulatorios automáticos; posteriormente, a través de la correulación materna y de la capacidad para acercarse o evitar determinadas situaciones
Corregulación	

De acuerdo con Eisenberg y Spinrad (2004) una regulación emocional exitosa es la manifestación de un logro del proceso de desarrollo de la persona, siendo que es requisito indispensable que la persona haya adquirido cierta experiencia vital que le permita interiorizar y ajustar estrategias regulatorias para la toma de decisiones eficaces y eficientes, sobre las emociones propias y las emociones de las demás personas. Se regulan las emociones para alcanzar un objetivo a través de la modificación tanto la intensidad como la duración de la emoción, enfocándose en distintos componentes, la experiencia emocional, la expresión emocional, el comportamiento o fisiología. Adrian et al. (2011) señalan que la regulación emocional es adaptativa en función de las demandas del contexto y de los propósitos individuales o sociales que se deseen alcanzar.

Gross, (1998b) y Gross y John (2003) reconocen tres momentos en que se pueden regular las emociones: (1) antes, (2) durante: son estrategias que consideran el antecedente o se dirigen a la reapreciación de la situación, y (3) después de que ha sido generada: son estrategias

enfocadas en la respuesta o despliegue de la respuesta, trabajando en modificar los pensamientos (por ejemplo, mediante el debate cognitivo), lo que se siente o se hace, enfocándose tanto en la emoción experimentada como en la situación y del objeto que la elicit.

Por lo tanto, al regular las emociones, las personas ponen en práctica toda una gama de análisis y evaluaciones, con respecto a qué factores pueden acercarlos al estado emocional idealizado. Considerar las diferencias de estos sistemas de evaluación e implementar estos procesos en la regulación emocional en las instituciones educativas, para dar herramientas emocionales a estudiantes y docentes, implica la generación de mejores ambientes de enseñanza, con una visión amplia de los procesos educativos, no solo para instruir en el área académica, sino para la vida en general (Bonilla et al., 2020). El desarrollo de la capacidad de regular las emociones desde edades tempranas, parece producir efectos beneficiosos a largo plazo, ya que ayuda a fomentar la resistencia a los deseos de orden superior, el aplazamiento y el comportamiento orientado al logro de objetivos (Hofmann et al., 2012; Oriol et al., 2017)

Para el análisis de regulación emocional de esta tesis, asumimos la propuesta realizada por Gross (1998b), quien muestra hallazgos importantes respecto a las diferencias en el efecto de dos estrategias generales de regulación: la reapreciación o reevaluación cognoscitiva, y la supresión expresiva.

Las primeras (reapreciativas) se enfocan en el antecedente y hacen su aparición de forma temprana en el proceso de regulación emocional, mientras que las de supresión se enfocan en la respuesta y consisten en modular o suprimir la expresión de la emoción. Posterior a esta propuesta, Gross y Thompson (2007) realizaron una ampliación de la clasificación e incluyeron el despliegue atencional por distracción o concentración y el cambio cognoscitivo entre las estrategias reapreciativas tempranas; también incorporaron en las estrategias tardías de supresión expresiva a la modificación de la respuesta. Denominaron a esta clasificación modelo procesual de la regulación emocional.

1.6.1.2. Las estrategias de afrontamiento

Otro recurso, cuya efectividad ha sido ampliamente probada para gestionar los conflictos, son las estrategias de afrontamiento que utilizan las personas cuando se encuentran en una situación conflictiva; éstas son definidas por Lazarus y Folkman como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (1991, p.164). Se trata de un proceso dinámico que implica la evaluación y reevaluación constante de las personas ante las demandas, y su función está en consonancia con las estrategias que los individuos llevan a cabo para la consecución de objetivos específicos.

Otros autores (Laca et al., 2011; Luna et al., 2012) señalan que los estilos de afrontamiento son reconocidos como predictores del modo en que se gestionan los conflictos. La primera referencia de las estrategias de afrontamiento data de los años 60, con el *Grid* gerencial de Blake y Mouton, al que se le conoce como Modelo del Doble Interés o de doble preocupación para manejar conflictos (Salazar, 2020). Su enfoque en el ámbito organizacional se dirige a conocer si los administradores se preocupan más por la producción o las personas (Luna, 2020)

Los estudios acerca de las estrategias de afrontamiento que se utilizan para gestionar los conflictos, se han centrado en aspectos como el conflicto y la emoción (Cabanach et al., 2010), o los aspectos sociales, considerando elementos como las actitudes y los sistemas de creencias o incluso una combinación de varios como la resolución de conflictos aplicados y la teoría del afrontamiento relacionado con el estrés (Heppner et al., 2004).

Lazarus y Folkman (1991) propusieron unas estrategias de afrontamiento dirigidas a la *acción*, que explican como aquellas actividades o manipulaciones que tienen la intención de modificar o alterar la situación conflictiva, y el afrontamiento dirigido a la *emoción*, que implica tomar acciones que ayudan a regular las respuestas emocionales a las que el conflicto da lugar. Señalan que las formas de afrontamiento dirigidas a la emoción tienen más probabilidad de aparecer cuando la evaluación que la persona realiza, le indica que no se puede intervenir para modificar las condiciones lesivas, amenazantes o desafiantes del

entorno. Por otro lado, las formas de afrontamiento dirigidas a la acción son más susceptibles de aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como susceptibles de cambio.

Cabe mencionar una categoría de afrontamiento que ha sido poco investigada pero que ha cobrado relevancia a partir de los estudios de Pargament et al., (1998, 2001); éste es el *Afrontamiento Religioso*. Los investigadores lo definen como un tipo de afrontamiento que emplea creencias y comportamientos religiosos para prevenir y aliviar las consecuencias negativas de sucesos de vida estresantes y facilitar la resolución de problemas; señalan que para su análisis se requiere una visión más dinámica y transaccional, siendo que *lo religioso* no solamente se vincula con las nociones tradicionales de Dios, sino también con *lo sagrado*, que aduce a otros aspectos vitales asociados a lo divino (Pargament et al., 1998; Pargament et al., 2001; Pargament et al., 2011; Quiceno & Vinaccia, 2013).

Esta categoría de afrontamiento se ha estudiado en personas que presentan enfermedades crónicas y que manifiestan dolor crónico. Las evidencias muestran que el Afrontamiento Religioso es empleado por personas con una alta consciencia de sus propias limitaciones personales y, en el caso de pacientes con dolor crónico, presentan limitaciones en las habilidades para manejar el nivel de actividad, el dolor, el trabajo y la vida familiar. De acuerdo con Bush et al. (1999), este afrontamiento se puede utilizar a pesar de sus limitaciones, puede ser sostenible durante toda la vida y ofrece la posibilidad adicional de extraer fuerza ilimitada, trascendente y bienestar divino.

Blake y Mouton (1964) también propusieron un modelo que posteriormente ha sido revisado y ampliado por varios autores (Hall, 1969; Pruitt, 1983; Pruitt & Rubin, 1986; Rahim & Bonoma, 1979; Thomas, 1976); éste especifica que la estrategia que una persona selecciona para afrontar un conflicto se corresponde con su nivel motivacional, existiendo dos motivaciones básicas: (1) el interés propio y (2) el interés por los demás (Montes et al., 2014). Existen diferentes modelos que proponen el uso de estrategias de afrontamiento vinculándolas a aspectos como las cogniciones, la autoeficacia, las emociones, el compromiso, la motivación, entre otros.

Para esta investigación, asumimos el Modelo de Doble Interés propuesto inicialmente por Blake y Mouton (1964) como base para el la construcción del ICMC y el posterior análisis de los resultados del estudio empírico. Si bien el Modelo de Doble Interés fue elaborado para su aplicación en el ámbito organizacional, las estrategias se pueden adaptar al ámbito

educativo, para analizar cómo algunas conductas activan o inhiben otras conductas, tal y como se muestra y analizan en los resultados del estudio empírico. En el capítulo 3 se detallan los alcances, limitaciones y se desagregan cada una de las estrategias de afrontamiento incluidas dentro del Modelo de Doble Interés

1.7. Las emociones y las estrategias de afrontamiento en la gestión de conflictos

La complejidad que supone el proceso de afrontamiento de eventos percibidos como estresantes, implica activar diferentes dimensiones del ser humano, tal y como se mencionó anteriormente -los sentimientos y emociones que la situación evoca, ya sea a través de la activación de recursos mentales y/o a través de la acción, oscilando entre métodos que pueden cambiar continuamente.

También existen otras estrategias de afrontamiento como la resolución de problemas, la evitación o la distracción, que pueden ocasionar efectos ambivalentes, de acuerdo con el contexto y las situaciones en que se activan. Las estrategias con efectos positivos tendrían una función adaptativa, contribuyendo a minimizar la ansiedad y las reacciones emocionales subjetivas negativas y amplificar las positivas, así como reforzar la autoestima, incrementar las recompensas, resolver los problemas, mejorar el rendimiento y el ajuste social (Campos et al., 2004).

Por lo tanto, un afrontamiento inadecuado en una situación de estrés agudo, puede ser un detonante para elevar el estrés a un nivel crónico y el surgimiento de estados emocionales negativos e incluso psicopatológicos (Escamilla et al., 2009; Piqueras et al., 2009), a padecer el síndrome de *burnout* (Wheaton, 1997), o a una alteración de la capacidad cognitiva para tomar decisiones (Gottlieb, 1997; Smith, 1986).

Resultados de investigaciones han mostrado hallazgos relevantes acerca de la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y las Estrategias de Afrontamiento. De acuerdo con Kruger (2009), los estudios que han relacionado la IEP (Inteligencia Emocional Percibida) con las estrategias de afrontamiento del estrés y la capacidad de autorregulación emocional, muestran la existencia de una pluralidad de factores que inciden en una adecuada selección de las estrategias de afrontamiento del estrés vinculadas directamente con la IE.

Algunos de los factores son: las creencias de autoeficacia (Bélanger et al, 2007; Chan, 2008), el uso de las emociones positivas y las redes de apoyo social (Chan, 2006; Chuang, 2007; Montes-Berges & Augusto, 2007). Al factor “redes de apoyo social” se le considera una estrategia activa y apropiada para las relaciones sociales y la resolución de problemas. La percepción representa un elemento básico siendo que los estudios que relacionan las distintas dimensiones de la IEP y los tipos de estrategias de afrontamiento (enfocadas en la tarea de manera reflexiva-lógica o hacia la emoción: ira, tristeza, etc.), advierten que las personas que se perciben con elevados niveles de IE seleccionan estrategias de afrontamiento orientadas a la aceptación y a participar en actividades con otras personas (Chan, 2003), son más propensas a adoptar estrategias de afrontamiento sustentadas en la reflexión, la evaluación de la situación y destacan por las habilidades sociales e interpersonales, habilidades de organización y gestión del tiempo (Pau et al., 2004).

El apoyo emocional -otro de los factores de incidencia- se relaciona con la reparación emocional y con una mejor salud mental. Por lo tanto, la influencia de algunas de las dimensiones de la IEP al momento de seleccionar las estrategias de afrontamiento al estrés es decisiva para conservar tanto la salud mental como la búsqueda de apoyo social ante una situación de estrés (Montes-Berges & Augusto, 2007).

Numerosas investigaciones indican que la Inteligencia Emocional Percibida se relaciona con el afrontamiento al estrés y la regulación del estado de ánimo, donde la dimensión *claridad emocional* -la capacidad para identificar y expresar los propios sentimientos- y *la reparación*, son variables vinculadas con la regulación emocional y el afrontamiento adecuado en situaciones estresantes (Limonero et al., 2004; Moreno-Jiménez, et al 2004; Velasco et al., 2006). Así, la alta reparación emocional es un indicador de comunicación interpersonal, realización personal, salud mental y de regulación emocional. Del mismo modo, la claridad emocional está asociada al bienestar psíquico y físico, al apoyo social, la realización personal y con estrategias de afrontamiento de tipo instrumental (Extremera et al., 2003; Fernández et al., 2003; Saklofske et al., 2007).

Otros datos que evidencian la relación entre la Inteligencia Emocional y las Estrategias de Afrontamiento se encuentran en estudios como el de Austin et al. (2010), quienes indicaron que las puntuaciones bajas en los componentes de la IEP son asociadas con altos niveles de estrés. Varios estudios (Christopher & Thomas, 2009; Matthews et al, 2006; Rogers et al.,

2006) encontraron que los niveles bajos en cada una de las dimensiones de la IEP implica que las personas perciben los problemas como una amenaza, lo cual les lleva a responder impulsivamente o a seleccionar estrategias de evitación, basadas en pensamientos rumiativos, supersticiosos, poco orientados a la objetividad y más a la emoción (Kulikowska & Pokorski, 2008).

Concretamente, las personas con niveles bajos de IEP tienen dificultades con el manejo de estrategias compensatorias, posibilitando que se incremente la probabilidad de obtener resultados negativos en los intentos de gestionar los conflictos sociales (Christopher & Thomas, 2009), de experimentar culpa y de que aparezcan conductas autolesivas dirigidas a reducir las emociones negativas (Kulikowska & Pokorski, 2008; Mikolajczak et al., 2009), o conductas inadecuadas (Downey et al., 2010). Por otra parte, las puntuaciones altas en la dimensión de atención hacia la emoción constituye un indicador de alta conciencia emocional que junto a la baja claridad emocional inciden en la percepción de no tener las habilidades suficientes para modificar los estados emocionales, lo que repercute decisivamente en la salud mental, física y en la realización personal (Extremera et al., 2003; Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Fernández et al., 2003; Saklofske, et al., 2007).

1.8. El afrontamiento y la regulación emocional adecuada/inadecuada para gestionar el conflicto

Dentro del análisis acerca de las principales similitudes y diferencias que existen entre el afrontamiento y la regulación emocional, cabe señalar también que existen determinadas estrategias de regulación emocional y de afrontamiento que pueden resultar muy eficaces de acuerdo con las metas y necesidades de las personas, pero al mismo tiempo, negativas en relación con otros aspectos significativos para la misma persona o los que le rodean (Frijda, 1986; Lazarus, 1966).

En este sentido Lazarus y Folkman (1991), refiriéndose al afrontamiento, indican que ninguna estrategia es esencialmente mejor o peor que otra, pues en la valoración de una determinada estrategia se debe considerar el contexto en que se implementa. Autores como Carver et al. (1989), Etxebarria (2002) o Frijda (1986) han insistido en que muchas estrategias de afrontamiento pueden ser beneficiosas para algunas personas en determinadas

situaciones, y perjudiciales para otras o para esas mismas personas en situaciones distintas. En la misma línea, Gross y Thompson (2007), mencionan que es probable que ninguna forma de regulación emocional pueda considerarse intrínsecamente negativa, como tampoco positiva.

Para ejemplificar lo anterior, una de las formas consideradas como adecuadas para afrontar situaciones emocionalmente estresantes y/o dolorosas, se basa en que la persona realice esfuerzos activos y sostenidos para resolver el problema o la situación desencadenante. Sin embargo, cuando las situaciones son incontrolables, este tipo de esfuerzos a menudo ayudan a prolongar el sufrimiento. Por otra parte, la negación, que generalmente es concebida como muy negativa y hasta un indicador de tendencias psicóticas, para Lazarus (1966) podría resultar adaptativa en ciertas fases de una situación, por ejemplo, al principio de un evento altamente traumático. Si bien no se puede afirmar de manera contundente que hay estrategias positivas o negativas, si se puede afirmar, de acuerdo con hallazgos empíricos, que algunas formas de regulación han resultado ser mejores que otras.

Según Carver et al. (1989), algunas formas que se pueden considerar adaptativas son: el afrontamiento activo, la planificación, la reinterpretación positiva o el apoyo social. Contrariamente, la desconexión conductual o el recurrir al consumo de sustancias como el alcohol o los medicamentos tendrían un valor menos efectivo. Etxebarria (2002) señala que algunas estrategias pueden tener efectos negativos, tales como la rumia, que supone darle vueltas una y otra vez a un mismo acontecimiento doloroso o desconcertante con el propósito de entender lo que ocurrió, generalmente puede obstaculizar la regulación de la experiencia dolorosa. Con una carga emocional significativa, resulta difícil ordenar las ideas pues éstas tienden a agolparse y enmarañarse. Centrarse en la emoción y su expresión libre algunas veces puede resultar útil, pero puede también dificultar la adaptación (Felton et al., 1984). Focalizar la atención en el sufrimiento puede exacerbarlo y puede hacer que la persona olvide realizar esfuerzos de afrontamiento activo, dirigidos a resolver los problemas. El uso de apoyo emocional, aparentemente una forma de regulación positiva sería, según Carver et al. (1989), un arma de doble filo, siendo que puede ayudar a que la persona se sienta segura y afronte la situación focalizándose en el problema, pero también puede generar que se dé rienda desmedida a los propios sentimientos.

Los hallazgos de un estudio realizado por Pascual et al. (2016) muestran la existencia de correlaciones significativas positivas entre los factores, disminución de la ansiedad, logro de la satisfacción con uno mismo y mejora en la relación con otras personas y las formas de afrontamiento consideradas positivas (la resolución de problemas, la regulación emocional, el pensamiento positivo, la reestructuración cognitiva, la distracción y la aceptación) y correlaciones significativas negativas entre los tres factores y las formas de afrontamiento que suelen considerarse negativas (evitación, negación, ilusión, rumia, acción impulsiva, inacción y escape).

Estas formas positivas de afrontar las situaciones conflictivas son susceptibles de aprenderse (Pantoja, 2005); en el caso de los docentes, con el propósito poder desarrollar adecuadas acciones para gestionar las dinámicas del aula y las situaciones conflictivas, considerando las particularidades del contexto. Estos puntos se analizan en el siguiente apartado.

1.9. Gestión del conflicto en la educación

Específicamente, la gestión de los conflictos en los entornos educativos se centra en la instrucción a los estudiantes -y otros actores- para que éstos puedan gestionar los conflictos y las disputas dentro de la institución, entendiendo “que los mismos son parte inevitable de la vida social y de las relaciones entre individuos y que la búsqueda de instrumentos resolutivos de las situaciones de crisis pueda considerarse “educativa” tal y como otras materias de enseñanza” (Visalli, 2005, pp. 60-61).

Un ejemplo de los esfuerzos que se hacen para avanzar en la gestión de los conflictos en las instituciones educativas, lo representan las Comunidades Autónomas de España, en las que se han venido implementando diferentes iniciativas orientadas a mejorar la convivencia en las instituciones educativas, con mayor fortaleza en las últimas dos décadas, a través del desarrollo de la gestión del aula, enfocándose en las habilidades de los distintos colectivos que participan del escenario educativo y a la luz de datos científicos que dan sustento a las acciones.

En Islas Baleares se estableció en 2003 un Plan de Convivencia, que pretendía mejorar la convivencia en los centros educativos para lograr aulas pacíficas mediante una gestión democrática. Para ello, se trabajaron aspectos como, la educación de los sentimientos, las

actitudes y los valores, la implementación de una gestión democrática de la convivencia en las aulas y el desarrollo de actitudes sociales (Penalva, 2016).

En el 2009 se propone en la Comunidad Autónoma de Murcia, el Plan Regional sobre Convivencia Escolar, que busca entre otras cosas, el intercambio dialógico y experiencial entre docentes, acerca de las formas de promoción de la convivencia y la gestión favorable de los conflictos (Penalva, 2016).

En la Comunidad Autónoma de Cantabria se desarrolla el Plan de Convivencia para los Centros Educativos y el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (2011-2012), que pretende generar una formación más integral de los docentes, dirigiendo los esfuerzos hacia la “educación socioemocional y de convivencia, desde la gestión del centro y la gestión del aula, para conseguir la inclusión y el desarrollo tanto del alumno como de la comunidad educativa en general” (Penalva, 2016, pp. 115-116)

En el año 2021, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya presentó el *Proyecto de Convivencia y éxito educativo: Contenidos de la aplicación informática para la elaboración del proyecto de convivencia*, que en sus apartados incluye una amplia diversidad de temas enfocados en el establecimiento de la sana convivencia y el buen clima educativo. Dicho proyecto respalda algunas de las iniciativas propuestas en esta investigación, comenzando con el trabajo para que al alumnado desarrolle competencias en la relación con su propia persona, para posteriormente relacionarse con las otras personas y el mundo. Todo ello como base para aumentar las posibilidades de éxito en diversos ámbitos a partir de los procesos educativos.

En el apartado 9 del documento, se aborda el tema de la resolución de conflictos como una de las orientaciones educativas que busca un “creixement sostenible i a la consecució d’una major i millor cohesió social” (p. 5). En nuestro concepto, esta frase refleja el necesario giro que debe dar la educación, de forma que sea el vehículo que soporte el *model econòmic basat en el coneixement i la competitivitat* que ostenta la Unión Europea.

Estas y otras iniciativas implementadas en las Comunidades Autónomas de España -por ejemplo, en Galicia, Valencia, Aragón y Extremadura (Penalva, 2016)- evidencian el interés comunitario por mejorar los entornos educativos, coincidiendo mayoritariamente en la necesidad de replantearse los procesos de formación docente -en el marco de un sólida

sustentación teórica y con acciones soportadas en un modelo que las oriente-, así como la dotación de recursos y materiales que sirvan para la gestión favorable de los conflictos.

Las acciones por mejorar los entornos educativos han tenido repercusión también en países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Estados Unidos, Perú, Venezuela, India, etc., traduciéndose en iniciativas de gestión enfocadas en los alumnos, los docentes y las familias, incluso en la sociedad en general y otras organizaciones, con el objetivo de sensibilizar a las personas respecto a la problemática de la convivencia escolar. La mayoría de estas iniciativas, han centrado sus líneas de actuación en la prevención e intervención como aspectos básicos y transversales para evitar situaciones que deterioren sistemáticamente la convivencia, así como el clima educativo y el “desarrollo de una conciencia colectiva en la que se rechace las conductas violentas” (Penalva, 2016, p. 355).

Al respecto y como se mencionó anteriormente, uno de los aspectos más importantes a considerar para aproximarse a la comprensión de la gestión de los conflictos, es la intervención que hace el profesorado, tanto de las situaciones conflictivas como del clima del aula. En este sentido, algunos de los retos docentes para el siglo XXI, son los problemas de convivencia, el surgimiento y la gestión de conflictos en las instituciones educativas y el aumento de situaciones de acoso escolar, violencia física, psíquica, entre otras, que impactan de manera profunda tanto al alumnado como al profesorado, repercutiendo en el deterioro de las relaciones entre los miembros del sistema educativo y afectando el clima institucional (Gómez & Gaymard, 2014).

Paralelamente, los últimos años se han caracterizado por un aumento en la frecuencia y diversidad con la que se manifiestan los conflictos e incluso actos de violencia en las instituciones educativas (Filella et al., 2018), y consecuentemente, por la necesidad del profesorado de dar respuesta a estas situaciones. Esto ha planteado dos posturas antagónicas: por un lado, los docentes que ven el conflicto como un problema y se perciben como incapaces para manejarlos de manera adecuada, y por otro, los que lo visualizan desde una perspectiva de desarrollo y progreso y lo interpretan como parte de los retos educativos (Jares, 2006).

A este panorama educativo, se debe sumar la diversificación de funciones que a los docentes se les solicita atender, generándoles presión, malestar y complejizando cada vez más su quehacer educativo, provocando que muchos docentes disminuyan la eficacia, efectividad y

calidad de sus labores, quizá no por incapacidad o incompetencia, sino por la cantidad y multiplicidad de tareas con las que deben cumplir (Guillén & Guil, 2000). Todos estos son aspectos que inciden en mayor o menor grado, en la gestión de los conflictos en el ámbito educativo y en el clima del aula.

Estas prácticas podrían responder a una todavía escasa sensibilización o desconocimiento acerca de las implicaciones que una mala gestión de los conflictos tiene en el desarrollo del proceso educativo, en la construcción de conocimientos y en las relaciones interpersonales. También, a la falta de una dirección apropiada o por la ausencia de una adecuada coordinación colegial, donde, de manera frecuente, prevalece la improvisación cuando se presenta alguna situación conflictiva. Torrego (2001) identificó en su estudio acerca de los modelos de gestión de conflictos que aplican los centros educativos, que existen centros educativos en los que no se aplica ningún modelo, y que ante la emergencia de conflictos lo que suelen implementar son enfoques más bien burocráticos y un tanto anárquicos. El autor identifica tres modelos de gestión de conflictos que pueden aplicarse al ámbito educativo; el normativo (punitivo-sancionador), el relacional y el integrado. Estos modelos y sus características se detallan en la tabla 8.

Tabla 8
Modelos de gestión de conflictos aplicables en el ámbito educativo

Modelo	Características	Fundamentación	Consecuencias
Modelo normativo o punitivo-sancionador	<p>Señala que la sanción lleva al alumno a no volver a actuar de un modo incorrecto o agresivo y, al mismo tiempo, advierte a los compañeros para que no actúen de esta manera. Es un modelo que intenta, a través de la sanción o el castigo, evitar los conflictos en la escuela</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proporciona el poder de gestión del conflicto a Tutores, Profesores, o bien a los órganos de decisión como el Equipo Directivo, el Consejo Escolar o la Comisión de Disciplina o Convivencia 2. Dicta normas de convivencia, dentro del Reglamento de Régimen Interior que regulan las faltas, las sanciones y el poder sancionador de los diversos órganos unipersonales o colegiados del centro. 3. Debido a que se centra en un enfoque retributivo de la justicia, pone la fuerza en la aplicación de la sanción, castigo o corrección para tratar de ser justos. 4. Establece todo un proceso <i>judicial</i>: nombra un instructor, un proceso a seguir, derechos de las partes y sanciones previsibles, de acuerdo con la normativa oficial. Es un verdadero juicio en el que un órgano unipersonal o colegiado dictamina, conforme a la legislación vigente, la sanción o castigo a cumplir 5. El Director del Centro o el Órgano Colegiado del Consejo Escolar o la Comisión de disciplina, ratifican, si lo consideran oportuno, las sanciones propuestas por el Instructor 	<p>Se fundamenta en una visión reglamentista de Régimen Interior y de Organización y Funcionamiento. Un Reglamento de Régimen Interior (RRI) o un Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)</p>	<p>Bajo este modelo suele haber un conjunto de actitudes por parte de los que ejercen el poder, que no favorecen la gestión del conflicto, sino más bien todo lo contrario. Además, este modelo “puede impedir un desorden, pero con dificultad hace mejores a los que delinquen. Se ha observado que los muchachos no olvidan los castigos que se les han dado; y que, por lo general, conservan amargor junto con el deseo de sacudir el yugo de la autoridad y aun de tomar venganza” (Don Bosco, p. 240)</p>
Modelo relacional	<p>Busca gestionar el conflicto por medio de la relación, es decir, por la comunicación directa entre las partes. Pretende prevenir el conflicto, para evitar que explote la crisis y se manifieste con violencia, por medio del diálogo, del encuentro interpersonal, sea por propia iniciativa o por un intermediario. Al mismo tiempo acentúa la importancia de recuperar positivamente la relación entre las partes, procurando que la víctima reciba la justa recompensa por la agresión recibida.</p>	<p>Parte del principio de que reconciliarse con la víctima exige en el agresor un alto coste mental y emocional, lo cual supone un "verdadero castigo" para él. Además, este estilo de actuar sirve de modelo para que otros actúen de esta manera</p>	<p>Al ser una situación de relación interpersonal, el centro puede hacer muy poco para intervenir a tiempo y con medidas oportunas. La estructura del centro no tiene conocimiento del posible conflicto y, por tanto, no puede favorecer la comunicación y el diálogo. Normalmente interviene algún educador o compañero que favorece el encuentro y la gestión del conflicto</p>
Modelo integrador	<p>Integra los valores de una sana disciplina, democrática y participativa, basada en la aceptación de los derechos/deberes de las personas y la cultura propia de la gestión de conflictos, especialmente la mediación escolar. Coincide con el modelo punitivo en la necesidad de las reglas pero empleadas en un contexto de normas democráticas que clarifiquen cómo debe ser la convivencia en el centro escolar; y con el relacional en la importancia de la creación de un clima y de una cultura de diálogo que ayude a construir, en la Comunidad Educativa, los valores de la paz, de la convivencia, de la tolerancia y de la reconciliación por medio de un conjunto de técnicas de gestión de conflictos</p>	<p>Asume la hipótesis del modelo relacional, sobre “reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual)”; pero también la capacidad de disuadir a otros, para que no actúen de este modo (prevención generalizada), actuando de un modo práctico y ético</p>	<p>Enriquece el uso de las normas de convivencia, al favorecer alternativas a través del diálogo, que impiden la pérdida de la relación y de la vivencia de sentimientos de desencuentro, que marcan negativamente el proceso educativo. Ayuda a que el Consejo Escolar ofrezca a las partes la aplicación de una sanción, y también el camino de la mediación o el diálogo para arreglar el conflicto</p>

En cuanto al estudio de recursos útiles para gestionar los conflictos en la educación, además de los ya analizados, el aprendizaje social, el aprendizaje emocional y el aprendizaje ético, se han reafirmado como elementos relevantes para que los docentes puedan gestionar mejor los conflictos que son inherentes a los procesos educativos, y además que los puedan enseñar a los estudiantes, pues brindan una oportunidad para que éstos busquen la superación personal y se preparen para hacer frente a los conflictos cotidianos (Buxarrais et al., 2009; Escámez et al., 2008; Malmö, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011).

De igual forma, diferentes autores que han estudiado la empatía como constructo fundamental que promueve la toma de decisiones responsable, parecen tener un consenso en que representa una fuente que desencadena otras emociones de tipo moral, las cuales tienen una potente fuerza motivacional que conlleva a la manifestación de acciones positivas (p. ej., Etxebarria, 2020; Read, 2019; Stocks et al., 2009). En esta línea, Bouton (2016) tras una exhaustiva revisión de investigaciones, concluyó que la empatía debe formar parte de los programas de formación inicial del profesorado, siendo que posibilita que los estudiantes de profesorado aprendan a gestionar la diversidad de los alumnos, a la vez que desarrollan habilidades sociales y morales. Por lo tanto, de acuerdo con varios autores (Fernández Domínguez et al., 2009; Murphy et al., 2018; Whitford & Emerson, 2019), existe la necesidad de reforzar la empatía como una parte importante de la educación, considerando su utilidad para afrontar los conflictos encontrados frecuentemente en la profesión docente. Otros autores (p. ej., Colnerud, 2015; Davies & Heyward, 2019; Ehrich et al., 2011) han indicado que los conflictos resultantes de las preocupaciones y motivaciones de los estudiantes, los cuales son una manifestación de situaciones reales de vida, con toda su complejidad y diversidad, se pueden aprovechar como experiencias que ayuden a prepararse para afrontar dilemas similares en su futura formación práctica y vida profesional, o sea, pueden servir como antecedentes emocionales, cognitivos y/o conductuales.

En este sentido, Briones et al. (2022) enfatizan en la oportunidad que representa la formación inicial del profesorado como una etapa para que las personas docentes trabajen -a través de diversas técnicas/estrategias- en sus propias habilidades, de manera que puedan afrontar los conflictos que son consubstanciales al ejercicio docente, *...by promoting socio-moral reflection, connecting with the construction of the self, and providing conviviality experiences* [promoviendo la reflexión socio-moral, conectando con la construcción del yo y

proporcionando experiencias de convivencia] (Buxarrais et al., 2009 en Briones et al., 2022, p. 10).

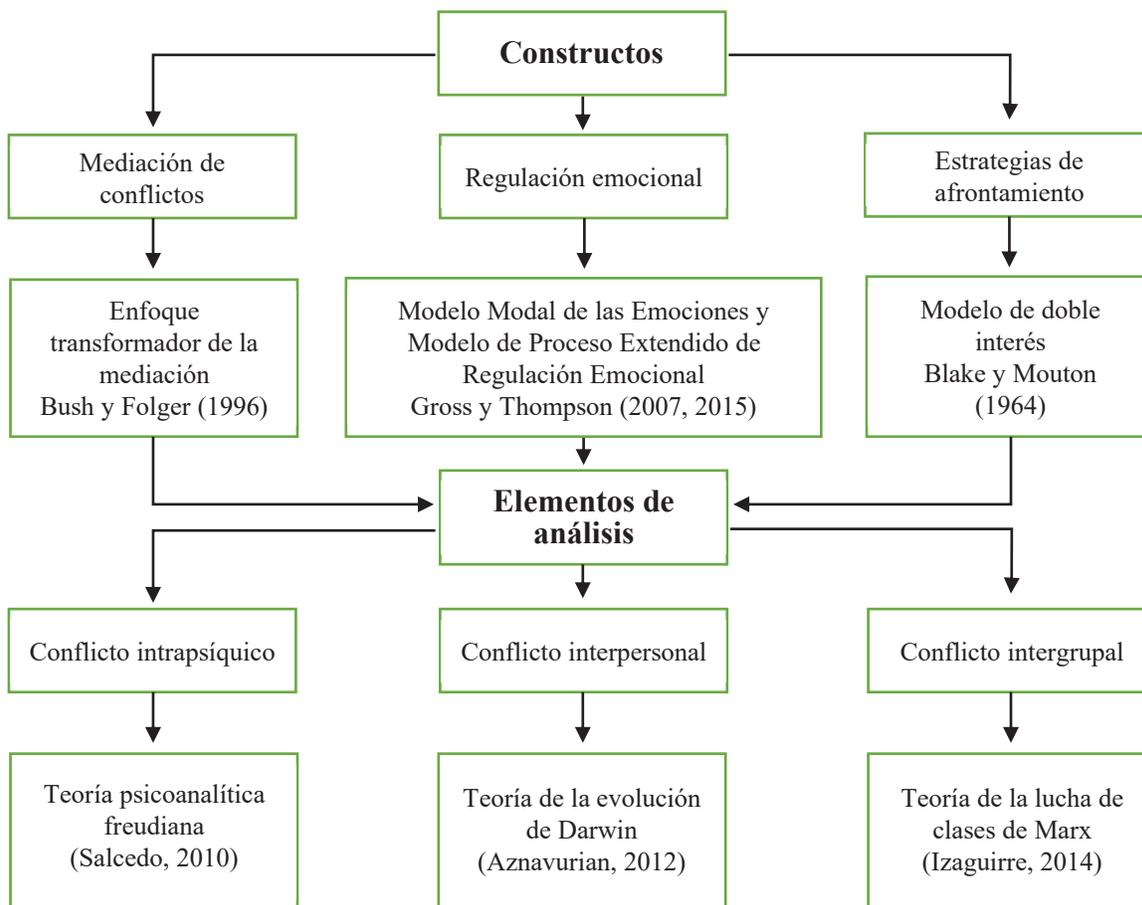
Finalmente, Cebolla-Baldoví y García-Raga (2021) indican que la gestión de las problemáticas de la convivencia escolar debe trascender al estilo de los modelos rígido-autoritario punitivo para dar cabida a la pedagogía restaurativa, traspasando la connotación negativa que arrastra el conflicto para observarlo como una condición social de la vida, resultando en un motor de cambio y progreso. Agregan que “El compromiso educativo, al fin y al cabo, es contribuir a que el conflicto adquiriera un carácter positivo y constructivo” (p. 58), aunque los resultados del estudio que realizaron muestran que “En la institución educativa analizada se detecta una insuficiente o inapropiada competencia para gestionar pacíficamente el conflicto” (p. 58).

Como balance general del apartado de la introducción y el capítulo del marco teórico que sustenta el desarrollo de esta tesis, se planteó un recorrido por distintos elementos del conflicto, desde la conceptualización, los aspectos individuales, grupales y sociales que pueden incidir en el surgimiento del conflicto, las brechas detectadas en esta investigación, hasta la gestión adecuada/inadecuada y las particularidades que la gestión de los conflictos presenta en el ámbito educativo.

Se destaca la necesidad de desarrollar procesos de formación docente que consideren los aportes que las investigaciones han hecho en el campo del conflicto, entendiendo “que la formación del profesorado es trascendental para la posterior –y exitosa– puesta en práctica, más allá de la sensibilización y decisión inicial de llevar a cabo un itinerario educativo...” (Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021, p. 79)

A partir de los aspectos relacionados con el conflicto, presentados en el capítulo del marco teórico, esta investigación propone la construcción de un modelo que incluya recursos que puedan ser útiles para que los docentes mejoren la gestión que hacen de los conflictos que surgen en el aula. La elaboración del modelo se presenta en el capítulo 3 de esta tesis y los principales componentes se resumen en el esquema 1.

Esquema 1
 Constructos y elementos de análisis: modelos, enfoque y teorías base



Capítulo 2. El conflicto en la educación y habilidades docentes para su gestión:

Revisión sistemática

2.1. Características del conflicto en la educación

El proceso educativo sigue manteniendo una elevada posición como vehículo socializador para las personas. Cada vez más, las relaciones en el contexto educativo, con el aumento de la diversidad, tiene un proporcional aumento del conflicto como forma de vida y motor para el progreso de los ciudadanos. Estas consideraciones exigen el desarrollo de diversas habilidades, estrategias y adecuaciones en los programas curriculares, que ayuden a las administraciones educativas, los docentes y el alumnado a afrontar los retos y desafíos que experimentan cotidianamente.

Las transformaciones que las sociedades han experimentado, desde sus dinámicas productivas y económicas hasta la diversidad en la constitución de las familias, con todas las crisis que esto implica (From, 1970), se han visto reflejadas también en el campo educativo, cuyas instituciones se han convertido en espacios depositarios de la alta competitividad que las sociedades de consumo promueven en las personas. Estos y otros aspectos están contribuyendo a redefinir el perfil y las responsabilidades de las instituciones educativas, con un mayor compromiso como espacio catalizador de las tensiones que emergen en la sociedad, abriendo la necesidad de promocionar en su interior una cultura orientada a la prevención basada en conductas responsables de ciudadanía activa que se puedan sustentar en el respeto, la aceptación de la diversidad y la solidaridad.

Conviene observar la relación entre la complejidad mencionada y las transformaciones que ha experimentado la educación, pues la gestión que cada persona hace de los conflictos dependerá en un alto porcentaje del nivel de desarrollo y maduración que posea. Aun tomando estos aspectos en cuenta, “el profesorado y la familia (en contextos distintos) tendrán que contribuir necesariamente a una gestión positiva de los conflictos” (Pantoja, 2005, p. 6).

De acuerdo con Moreno (1998), en las últimas décadas se ha generado una idea acerca de la generalización de la violencia en las instituciones educativas que es digna de análisis. Primero, en las instituciones educativas se presentan una gran cantidad de conflictos, de

diversos tipos, “y no tanta violencia extrema como los medios de comunicación -y la opinión pública que a partir de ellos se configura- podrían estar dando a entender” (p. 4). Señala además, que los conflictos en las instituciones educativas se deben entender como una situación natural en el devenir de la convivencia interpersonal, que pueden ser aprovechados como oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de los miembros del entorno educativo.

Segundo, Moreno hace un análisis de seis categorías a las que denomina “conductas antisociales en las escuelas: A: Disrupción en las aulas B: Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado) C: Maltrato entre compañeros (*bullying*) D: Vandalismo y daños materiales E: Violencia física (agresiones, extorsiones) F: Acoso sexual” (p. 2). A partir de esta categorización, indica que “puede hablarse de dos grandes modalidades de comportamiento antisocial en los centros escolares: visible e invisible” (p. 4).

Dentro de la modalidad de visibles incluye el *bullying*, el acoso sexual y algunas agresiones y extorsiones, así como la disrupción en las aulas o la indisciplina, pero enfatiza que la condición de visibilidad de estas manifestaciones conductuales no debe inducir a la creencia de que son las más importantes y urgentes de atender, olvidándose así de aquellas caracterizadas por su invisibilidad.

Como parte de estas ideas acerca de los conflictos en las instituciones educativas, Moreno analiza lo que se ha dado en nombrar *mitos acerca de la violencia en los centros escolares*, los cuales discute basándose en datos empíricos, para dar respuestas educativas a los conflictos propios de la convivencia en las instituciones de educación. Los tres mitos y las tres respuestas de Moreno se resumen en la tabla 9.

Tabla 9
Mitos y respuestas acerca de los conflictos en la educación

Mito	Respuesta
<p>... se trata de una novedad, propia de los tiempos que corren y de la naturaleza especialmente abyecta de los jóvenes de hoy, de las características particularmente favorecedoras de los centros de enseñanza, y de la dejadez y abstención sistemática de los padres de nuestros alumnos.</p>	<p>Obviamente, no se trata de ninguna novedad. Los fenómenos de violencia escolar se han producido siempre, y quizás con la misma o mayor intensidad. Ahora son más visibles porque afectan a más personas, y porque los medios de comunicación, los padres y madres de los alumnos y la sociedad en general, se han hecho mucho más sensibles a todo lo relacionado con la educación y, como es lógico, a este tipo de fenómenos de una manera aún más especial. De hecho, la violencia en las escuelas ha formado parte de lo que llamamos currículo, esto es, de los contenidos que aprenden los alumnos en su experiencia escolar diaria.</p>
<p>... la violencia en las escuelas forma parte de casos aislados que vendrían a ocurrir “accidentalmente”, y que tan sólo una minoría de alumnos y profesores está de verdad sufriendo este tipo de situaciones.</p>	<p>Con ello se pretende, sin duda con buena intención, no causar lo que ha dado en llamarse “alarma social” ... Sin embargo, no puede aceptarse en modo alguno que estemos hablando de hechos aislados y, menos aún, que sean sólo unos pocos los afectados. Las investigaciones empíricas que se vienen llevando a cabo en todos los países europeos parecen demostrar que la violencia en las escuelas tiene la forma de un auténtico iceberg, del cual esas investigaciones de campo sólo harían visible una mínima parte. De ninguna manera se trata de accidentes fortuitos y aleatorios, y, en consecuencia, no pueden abordarse y tratarse tampoco de manera aislada.</p>
<p>... desde posiciones más radicalmente pesimistas a tono con el final del milenio, la violencia en los centros es la amenaza más grave que tiene nuestro sistema escolar, con lo que hacen falta medidas urgentes y de “choque” para atajarlas</p>	<p>Así, la única solución ante estos fenómenos sería la “mano dura”, con castigos ejemplarizantes, expulsiones y cambios de centro. Lo cierto es que los problemas de violencia no pueden abordarse sólo por vía represiva, a riesgo de verse multiplicados y hacerse aún más graves. Es responsabilidad de los centros educativos dar una respuesta esencialmente educativa a estos sucesos...</p>

Los mitos señalados por Moreno (1998) si bien encuentran respuestas sustentadas en datos empíricos, siguen permeando el imaginario colectivo acerca de lo que implica el conflicto en el ámbito educativo. En este sentido, Arellano (2008) indica que desde la perspectiva de la institución escolar hay personas que asocian el conflicto a un conjunto de agresiones realizadas permanentemente por sujetos en edad escolar, sin una motivación aparente, que buscan el dominio a través del uso de cualquier tipo de práctica violenta, lo que genera daños a la integridad personal, afectando así las relaciones interpersonales.

Esto se confirma en el estudio realizado por Jares (2006) cuyos resultados señalan que tanto docentes como el alumnado coinciden en tener una alta percepción negativa del conflicto, pues lo asocian principalmente con problemas que deriva en situaciones traumáticas para ellos y que por miedo a su aparición, tienden a evitarlos (Alzate, 1998).

Considerando el análisis de Moreno (1998), principalmente la tercera respuesta al mito y que los docentes emplean mucho tiempo y esfuerzo en gestionar los conflictos y en recuperar el orden de la clase, se muestra nuevamente la necesidad de trabajar en habilidades y estrategias con los docentes, de forma que puedan gestionar adecuada, efectiva y de manera pronta, las situaciones conflictivas que afectan negativamente el clima del aula y las relaciones interpersonales.

La dificultad, como se indicó en el capítulo anterior, inicia desde la conceptualización y asociaciones que se le otorgan al conflicto, lo que conduce a las personas a querer evitarlo, perjudicando en consecuencia la convivencia y la posibilidad de lograr acuerdos a partir de los desacuerdos. Al respecto, según Robbins y De Cenzo (2009), los centros educativos donde se tiene una visión negativa del conflicto tienden a enfocar la gestión de conflictos en la localización de su origen con el propósito de eliminar o corregir las consecuencias, en lugar de asumirlo como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento personal e institucional.

Desde otra mirada, Páez (1990) entiende el conflicto como el motor del desarrollo histórico, y lo vincula íntimamente con el cambio social. Trasladar esta concepción al ámbito educativo, implica que los docentes que otorgan esta orientación al conflicto lo visualizan como un recurso pedagógico que puede favorecer los procesos de mediación y enriquecimiento personal y social de las personas. A la luz de esta perspectiva, hablar del

conflicto es hablar de una forma de enseñar y aprender a convivir, que de acuerdo con Pérez (1997),

exige cultivar las actitudes de apertura, un interés positivo por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva, y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social (p.11-12).

La creación de políticas que promuevan el desarrollo de una formación docente -y estudiantil- acerca de la gestión positiva del conflicto dentro de la cultura de las organizaciones educativas, puede incidir en la mejora del funcionamiento de la institución, pues favorece el buen clima organizativo -incluido el del aula-, así como los procesos colaborativos de la gestión escolar, trasformando a los centros educativos en contextos culturales que fomenten valores sociales como la comunicación y la solidaridad, promoviendo a la vez la toma de decisiones y la autonomía personal e institucional (Escudero, 1992). Para Morales y Jiménez (1999), poder establecer el desarrollo de esta formación, requiere de las siguientes consideraciones:

1. El conflicto es motor de cambio político, económico, social y tecnológico.
2. Sirve para el logro de fines concretos, además de que permite la liberación de tensión que se genera a causa de la interacción.
3. Cumple funciones catárticas dentro del grupo, al eliminar la acumulación de disposiciones hostiles y permitir su expresión conductual.
4. Promueve, establece y conserva las líneas de diferenciación entre grupos.
5. Desempeña funciones estabilizadoras y se convierte en un elemento integrador.
6. Contribuye a definir la estructura interna del grupo.
7. El conflicto mantiene la estructura del grupo como una organización en marcha.
8. Puede actuar como elemento unificador entre grupos contendientes.
9. Establece y mantiene el equilibrio de poder.
10. Induce a la creación de asociaciones y a la formación de coaliciones.

En síntesis, tomando en cuenta que el conflicto es un fenómeno inherente a la condición del ser humano, que surge por las dinámicas relacionales que se dan en los diversos campos de desarrollo, esta investigación pretende analizar la gestión que hacen los docentes de secundaria, detectar habilidades y estrategias que los docentes requieren para su adecuada gestión y elaborar un modelo que explique cómo la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento se pueden utilizar para mejorar la gestión de los conflictos en el aula. El tema de las habilidades docentes para gestionar el conflicto en el aula se aborda en el siguiente apartado.

2.2. Habilidades docentes para gestionar el conflicto en el aula

Los docentes que presentan altas habilidades emocionales y conocimiento de estrategias para mediar en los conflictos generados en el aula son capaces de ejercer una mejor gestión tanto de las tareas docentes que les corresponden, como de establecer un clima educativo emocionalmente nutritivo y productivo para el alumnado (Bonilla et al., 2020).

Se han evidenciado diversos factores relacionados con el surgimiento de los conflictos y la carencia de habilidades en los contextos educativos, algunos de ellos son; uno de cada dos alumnos manifiesta vacíos en el desarrollo de las competencias emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales (Bueno et al., 2005); además, no cuentan con las habilidades suficientes para trabajar en equipo, interrelacionarse, adaptarse a cambios continuos o controlar sus emociones (Pertegal et al., 2011). Dichos vacíos en el desarrollo de habilidades se manifiestan en áreas como la académica, la vida personal y en las dificultades que surgen entre subgrupos (Jaramillo et al., 2012).

Estos aspectos y otros, representan el quehacer cotidiano del docente en su entorno natural de acción, el aula, por lo que el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales es necesario para que puedan afrontarlos, considerando que ellos son los principales líderes emocionales de sus estudiantes, y que la capacidad para captar, comprender y regular las emociones es el mejor indicador del equilibrio emocional del aula (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003).

En la misma línea, Claxton (2001) señala que, “es perfectamente posible cultivar la alfabetización emocional de los jóvenes -su capacidad de manejar los sentimientos y

tensiones del aprendizaje- directamente” (p. 375). De acá se desprende que los retos del quehacer docente van más allá de educar a partir del cumplimiento de una serie de contenidos generados en un tiempo determinado. Por el contrario, se trataría de integrar la dimensión afectiva a los contenidos con el propósito de mejorar las habilidades para gestionar y seleccionar la información, aprender a afrontar los problemas cotidianos y vivir de manera armoniosa con los conflictos (Pozo, 1996).

Otros autores señalan un déficit de habilidades para la gestión provocado por vacíos durante la formación inicial del profesorado (Delceva, 2014; Macías & Ariel, 2015), situación que afecta el clima del aula, puesto que, “...la dirección de la clase abarca numerosos aspectos, siendo uno de los más relevantes el que hace referencia a la organización y la disciplina, ya que sin esta no se podrán llevar a cabo los objetivos planteados...” (Moreno et al. 2007, p.170).

A pesar de reconocer la importancia que tiene una adecuada gestión del aula, entendida como “el proceso mediante el cual el profesorado, en el aula, lleva adelante la enseñanza-aprendizaje manejando adecuadamente las situaciones problemáticas” (Gil et al., 2016, p. 48), aún persiste la falta de información sobre las estrategias que el profesorado implementa y si éstas resultan efectivas. Para establecer ambientes educativos que promuevan una sana convivencia, se requiere el desarrollo de habilidades interpersonales que ayuden a que las personas puedan solventar las diferencias que surgen y formen parte activa de las dinámicas de los procesos de enseñanza (Navarro et al., 2012).

Entre estas habilidades está la gestión de conflictos, que de acuerdo con Pegalajar (2018) es,

...la capacidad para resolver de manera eficaz cualquier situación, hecho o problema que afecte a las relaciones interpersonales y/o ponga en riesgo los objetivos, intereses y necesidades del estudiante, así como la capacidad de negociación, a través de la cuál es posible la descripción de acuerdos a partir de diferentes tácticas. (p.11)

Es por ello que, considerando la multidimensionalidad y funcionalidad psicodinámica del ser humano, el desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones, la autogestión y el comportamiento responsable en contextos personales y profesionales como el educativo, la

formación y actualización docente debe ser continua y eficaz, visionando el conflicto como una parte integrante de la profesión (Fernández, 2007).

Por lo tanto, el docente debe disponer de habilidades y conocer estrategias y líneas de actuación sobre los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2005; Rosales, 2004), con el fin de fomentar una adaptación exitosa al entorno y promover el bienestar propio y de los estudiantes, partiendo de la reflexión que permite una comprensión crítica de la realidad (Briones et al., 2022).

2.3. Gestión de conflictos en el sistema educativo en Costa Rica: Antecedentes

A pesar de que la producción de investigaciones que incluyan los principios de la mediación, así como el desarrollo de las habilidades emocionales y más específicamente la regulación emocional, en el campo de la educación ha sido poco fructífera, en Costa Rica se han realizado algunos estudios cuyos resultados sirven como antecedentes y a la vez como punto de contrastación para los resultados de la presente investigación. Se muestran los contextos en que se desarrollaron dichos estudios y se esquematizan los principales resultados obtenidos.

Arguedas y Jiménez (2008) desarrollaron una investigación acerca de los factores que promueven la permanencia del alumnado en la educación secundaria. La investigación se realizó con 78 estudiantes (mujeres y varones) de la educación formal diversificada, de cuatro colegios públicos diurnos del cantón de Desamparados, San José y tenía como objetivo, obtener información que pudiera ser útil a profesionales de orientación, docentes, directores, familiares, miembros de las comunidades y los mismos estudiantes, para contribuir con el fomento del desarrollo positivo de los adolescentes.

Emplearon una metodología de tipo cualitativa, con un primer acercamiento a las instituciones para conocer la disposición que éstas tenían para colaborar con la investigación. Una vez realizados los trámites respectivos, implementaron entrevistas orientadas a conocer las opiniones del alumnado acerca de aspectos como el autoconcepto y autoestima, las destrezas básicas de comunicación, el manejo del estrés y autocontrol. Tanto las entrevistas individuales como las grupales contenían preguntas descriptivas que instaban a los

participantes a referirse a los factores que consideraban favorables y que, por tanto, podrían recomendar a otros estudiantes.

Entre los resultados más importantes de este estudio, están los que señalan que las habilidades más favorables para lograr el éxito académico, desde la percepción de los estudiantes son: ser responsables, tener deseos de estudiar, concebir la experiencia educativa como una oportunidad, esforzarse para aprender, manejo y organización del tiempo, orden y disciplina. Los estudiantes mencionaron que, más que la capacidad intelectual, son determinantes el interés y dar prioridad al estudio sobre otras actividades, razón que les ha hecho posponer gratificaciones para lograr sus propósitos. Pero el factor más importante, destacado por el alumnado, es el de la relación que se establece entre docentes y estudiantes; la población estudiantil manifestó necesitar sentirse valorada integralmente por el personal docente a pesar de las dificultades que presentan, señalando que ellos tienen un muy buen concepto del docente que reconoce su esfuerzo y que no baja los estándares de calidad.

En cuanto al manejo del estrés, los participantes señalaron utilizar estrategias como la motivación interna, aprender del error, considerar los aspectos positivos de una situación, comprender las razones por las que han fallado y practicar actividades deportivas durante los recreos; en algunas de las instituciones donde se llevó a cabo el estudio, se ofrece apoyo para la prevención y el manejo del estrés.

En relación con el control y el comportamiento en las instituciones, el alumnado consideró oportuno que se tengan límites razonables y claros, respeto entre docentes y estudiantes, y que el educador ejerza su autoridad y liderazgo. Por otra parte, no consideran oportunas las normas extremas y represivas, y critican el poco seguimiento que se hace de las personas indisciplinadas y que los horarios son muy recargados. Los participantes valoran los docentes bien capacitados; por su parte el personal docente reporta requerir mayor capacitación para trabajar exitosamente con grupos grandes y heterogéneos de estudiantes.

Las conclusiones del estudio señalan que los docentes contribuyen con la permanencia y el desarrollo integral del estudiantado al enseñarles no solo su materia sino también herramientas que les sirven en otros ámbitos. También, cuando los factores institucionales y familiares no se encuentran presentes o se encuentran disminuidos, los factores personales son más difíciles de desarrollar en los estudiantes.

Finalmente, la investigación recomienda dar un giro a la concepción que se ha tenido tradicionalmente del estudiantado, asumiendo que los estudiantes tienen fortalezas que conducen a comportamientos productivos, que pueden disminuir las conductas agresivas y perjudiciales. Se trata de un enfoque proactivo, que se adelanta a los acontecimientos en lugar de ser reactivo ante situaciones que se presentan en las instituciones educativas. Respecto a la resiliencia, las autoras consideraron pertinente tomar en cuenta que los factores que favorecen su activación tienen un poder predictivo mucho mayor que los factores de riesgo y que, por tanto, deberían servir como base para la investigación y el planeamiento de futuras intervenciones. Señalaron que es necesario fomentar ambientes institucionales que respondan a las necesidades de los estudiantes y que les brinden apoyo en el establecimiento de metas, en la definición de proyectos de vida significativos y para que asuman responsabilidades en cuanto a su aprendizaje y su comportamiento.

En otra investigación llevada a cabo en instituciones educativas de Costa Rica, Calderón et al. (2014) estudiaron el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula, los niños de tercer grado. Este trabajo se desarrolló en dos escuelas urbanas de San José, con una muestra compuesta por 12 docentes y un total de 72 niños. La investigación se centró en el papel que los docentes cumplen como formadores del estudiantado, no solo en las diferentes áreas académicas que se incluyen en las mallas curriculares, sino también como modelos de actitudes personales y emocionales.

La investigación utilizó un enfoque mixto, estructurada en una fase cualitativa y otra cuantitativa, con tres etapas de trabajo. En la primera etapa, las autoras se enfocaron en trabajar en el diseño de la investigación. La segunda consistió en el proceso de recogida de los datos cualitativos para los que se diseñaron dos instrumentos, un *diario anecdótico* y una *ficha de emociones*. En el diario anecdótico, el personal docente debía compartir sus experiencias respecto a las respuestas brindadas hacia las emociones de los niños dentro del aula, todo esto bajo una guía de preguntas previamente elaborada. Luego se diseñó la ficha de emociones, que consistió en cinco preguntas a través de las cuales el profesorado debía responder de acuerdo con sus conocimientos, habilidades, estrategias, recursos y acciones utilizadas para trabajar la educación emocional con sus estudiantes.

Para la tercera fase, la cuantitativa, las autoras diseñaron dos instrumentos, uno dirigido al personal docente y otro para los niños de tercer grado.

Entre los resultados cabe destacar que los docentes presentaron niveles muy bajos en el área de conocimientos para promover un desarrollo emocional de los estudiantes (entre el 20 y el 30%). Respecto a las habilidades que se consideran fundamentales para ejercer la profesión docente, entre ellas la empatía, la escucha activa y la comprensión, el estudio mostró que la *empatía* es la que estaba presente en mayor grado en el profesorado participante (11 de los 12 participantes señalaron implementarla “con frecuencia” y “siempre”) y que la *escucha activa* es la que utilizaban con más frecuencia como estrategia de afrontamiento para resolver situaciones conflictivas que surgen en el aula (cerca del 40% de las veces).

Respecto a los niños participantes, los resultados para el apartado “*tomar en cuenta los sentimientos de los demás*” mostraron que solamente entre el 13 y el 15% dijeron si considerarlo, evidenciando que existe una fuerte carencia para valorar los sentimientos de los otros. En el apartado “*Conciencia emocional de las propias emociones*”, los porcentajes están casi 50% de los que dijeron si poder comunicar situaciones personales a sus profesores y los que dijeron no poder comunicarse con los docentes. En cuanto a la *regulación emocional*, la mayoría de los docentes (10) que estaban entre los grados “con frecuencia” y “siempre”, señalaron que consideran diferentes maneras de ayudar al alumnado cuando se presentan conflictos entre ellos, resultado que es congruente con el alto nivel de empatía antes señalado.

De los 72 estudiantes que participaron de la investigación, 30 manifestaron valorar diferentes estrategias cuando surgen situaciones conflictivas en el aula, mientras que 15 dijeron no considerar varias opciones y 27 dijeron hacerlo solo algunas veces.

Las conclusiones más importantes indicaron que la mayoría de los docentes participantes cuentan con recursos y conocimientos insuficientes para apoyar a los alumnos en su desarrollo emocional, siendo la empatía la habilidad más fuerte que manifiestan, por lo que se considera imprescindible dar mayor énfasis a una actualización y formación constante en esta área. Se destaca que, en su mayoría, el personal docente muestra disposición para la implementación de estrategias de educación emocional.

Respecto a los estudiantes, las principales conclusiones fueron que, la mayoría de la población infantil se daba cuenta si una compañera o un compañero se encuentra de buen o mal humor. Sin embargo, no siempre lo consideraban o no se preocupaban por las emociones de sus compañeras y compañeros. Ante la emergencia de situaciones conflictivas, la

población infantil acostumbra a pedir ayuda y en su mayoría, cuando se enojan, se lo dicen a las personas. Asimismo, los niños piden perdón cuando molestan a alguien.

En cuanto a la participación de los docentes en el manejo de los conflictos que se dan en el aula, las autoras concluyeron que el profesorado tiene miedo a equivocarse en el manejo de las emociones de sus estudiantes, por lo tanto, cuando deben resolver situaciones conflictivas en el aula, lo hacen considerando la opinión de los niños, y de las personas que lo rodean; de esta forma valoran diversas opciones que finalmente no les ayuda a tomar las mejores decisiones, razón que los ha llevado a pedir disculpas a los alumnos en varias ocasiones

Las respuestas de los docentes ante las situaciones conflictivas que surgen en el aula varían de acuerdo con lo específico del conflicto y del momento emocional pero no como una estrategia planeada ni concreta, lo que deja al descubierto la carencia de una instrucción y una planificación en el campo de las estrategias de afrontamiento. Esta situación representa un aspecto de interés prioritario, siendo que los conflictos en el aula representan actualmente una de las grandes preocupaciones del quehacer educativo, considerando necesario que el profesorado cuente con estrategias, habilidades, recursos y conocimientos para la promoción de la educación de las emociones.

Ante esto, las autoras sugirieron que se implementen más programas de capacitación y formación para el personal docente, así como una revisión de los planes de formación inicial del profesorado, con el objetivo de brindarles estrategias para la promoción de la educación emocional mediante técnicas que puedan utilizar dentro del contexto del aula, cuando ellos lo consideren necesario, como acción de prevención, mediación e intervención.

En el 2015, Carmona Ávila se enfocó en analizar la gestión de los conflictos laborales en los centros educativos de educación secundaria desde la normativa vigente. Este estudio se desarrolló bajo una metodología cuantitativa, descriptiva y explicativa, con una muestra compuesta por 50 personas, 47 entre docentes y administrativos, y 3 directores, y se implementó en los centros educativos, Liceo Nocturno José Joaquín Jiménez Núñez, Liceo Mauro Fernández Acuña y Liceo Experimental Bilingüe de La Trinidad de Moravia, todas instituciones ubicadas en San José, donde se pudieron identificar fuertes situaciones de conflictos laborales en el nivel de la educación secundaria pública.

La investigación tenía como objetivos, diseñar una propuesta para el fortalecimiento de la gestión jurídica de la educación, determinar las características que presentan los conflictos

laborales que se dan entre el personal docente y administrativo en las organizaciones educativas, identificar las acciones que desarrollan las direcciones de estas instituciones educativas para atender las situaciones conflictivas que se presentan con el personal docente y administrativo, conocer la normativa aplicable en casos de conflictos laborales en centros educativos, así como la implementación de la Ley RAC (Resolución Alternativa de Conflictos) en ese entorno, para finalmente elaborar un protocolo de gestión para la atención asertiva de los conflictos, a través del fortalecimiento de acciones jurídicas-administrativas en relación con la resolución alternativa de conflictos en los centros de estudio.

El autor señala que son varios centros educativos en los que el MEP registra la presencia de conflictos y que el manejo y resolución de estos se ha dado de forma escueta, generando vacíos legales importantes que han impedido el buen término o su fin adecuado. En muchos de los casos, por no decir todos, se han llegado a archivar los expedientes o se han dictado los traslados de los funcionarios involucrados en el conflicto sin que se haya dado otra medida de corrección para la conducta, lo que significa que se traslada el problema más no se da una gestión adecuada al mismo.

Los resultados de este trabajo evidenciaron que el tipo de conflicto que más se presenta entre ellos, es el que se menciona como una disputa generada por diferencias entre las partes que laboran en algún lugar (conflicto de intereses). Así mismo, se señaló como de alta frecuencia, aquel conflicto que apunta a disputas por celos profesionales, donde se dan casos en que los esfuerzos de unos son bloqueados por otros para que no se pueda avanzar con los proyectos (conflictos de valores). Los directores por su parte mencionaron los conflictos que se generan por causa de una mala o escasa comunicación (conflictos de información).

En conclusión, la investigación reveló que la realidad que viven los trabajadores de la educación, a pesar de contar con información documentada y ser de libre y sencillo acceso, no constituye un conocimiento significativo por parte de los funcionarios, por lo que la necesidad más urgente, concuerdan los 50 participantes, recae en más capacitación acerca del tema, que sea generadora de reflexión y que les involucre como participantes activos y no solamente como receptores pasivos de información.

A manera de síntesis, los antecedentes en Costa Rica señalan una importante desvinculación entre lo estipulado en los protocolos de atención de situaciones conflictivas del MEP, la ley RAC No.7727 que establece que toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre

la paz en las escuelas y colegios, y la realidad que se vive diariamente en las instituciones educativas, provocando profundos vicios administrativos que acaban en nulidad de los procesos, dejando muchos casos sin la solución debida. Esto ha creado un clima de decepción, poca credibilidad y desconfianza en la Ley y la sensación de que no es para nada útil, generando consecuencias tales como falta de compromiso, apatía en los procesos y ausencia de confianza en las iniciativas de capacitación y formación por parte de los docentes y demás actores del escenario educativo costarricense.

En la tabla 10 se presenta un resumen acerca de los principales estudios y los resultados obtenidos en estudios antecedentes desarrollados en el sistema educativo en Costa Rica.

Tabla 10
Resumen de antecedentes en el sistema educativo en Costa Rica

Autores y año	Muestra	Variable de estudio	Objetivo	Resultados más importantes
Arguedas y Jiménez (2008)	78 estudiantes de 4 colegios públicos diurnos	Factores que promueven la permanencia del alumnado en la educación secundaria	Obtener información que pudiera ser útil a profesionales de orientación, docentes, directores, familiares, miembros de las comunidades y los mismos estudiantes, para contribuir con el fomento del desarrollo positivo de los adolescentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las habilidades más favorables para lograr el éxito académico, desde la percepción de los estudiantes son, ser responsables, tener deseos de estudiar, concebir la experiencia educativa como una oportunidad, esforzarse para aprender, manejo y organización del tiempo, orden y disciplina. 2. El factor más importante, destacado por el alumnado, es el de la relación que se establece entre docentes y estudiantes; la población estudiantil manifestó necesitar sentirse valorada integralmente por el personal docente a pesar de las dificultades que presentan, señalando que ellos tienen un muy buen concepto del docente que reconoce su esfuerzo y que no baja los estándares de calidad. 3. Los participantes valoran a los docentes bien capacitados; por su parte el personal docente reporta requerir mayor capacitación para trabajar exitosamente con grupos grandes y heterogéneos de estudiantes. 5. Los docentes contribuyen con la permanencia y el desarrollo integral del estudiantado al enseñarles no solo su materia sino también herramientas que les sirven en otros ámbitos, al mostrar compromiso, al valorar la ocupación que han elegido y al definir con los estudiantes, metas desafiantes pero alcanzables.
Calderón et al. (2014)	12 docentes y un total de 72 niños de dos escuelas urbanas de San José	El papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula, los niños de tercer grado	Analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula los niños de tercer grado de dos escuelas urbanas de la provincia de San José	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes presentaron niveles muy bajos en el área de conocimientos para promover un desarrollo emocional de los estudiantes (entre el 20 y el 30%). 2. Las habilidades que se consideran fundamentales para ejercer la profesión docente, entre ellas la empatía, la escucha activa y la comprensión. 3. Los recursos didácticos más empleados por los docentes para trabajar el área creativa y emocional de los alumnos son; películas, títeres, música, libros, juguetes, regalos, entre otros. 4. En el apartado <i>“tomar en cuenta los sentimientos de los demás”</i> (solamente entre el 13 y el 15% dijeron si considerarlo), por tanto, se evidenció que existe una fuerte carencia para valorar los sentimientos de los otros. 5. La mayoría de los docentes participantes cuentan con recursos y conocimientos insuficientes para apoyar a los alumnos en su desarrollo emocional, por lo que se considera imprescindible dar mayor énfasis a una actualización y formación constante en esta área. 6. Las respuestas de los docentes ante las situaciones conflictivas que surgen en el aula varían de acuerdo con lo específico del conflicto y del momento emocional pero no como una estrategia planeada ni concreta, lo que deja al descubierto la carencia de una instrucción y una planificación en el campo de las estrategias de afrontamiento. Esta situación representa un aspecto de interés prioritario, siendo que los conflictos en el aula representan actualmente una de las grandes preocupaciones del quehacer educativo, considerando necesario que el profesorado cuente con estrategias, habilidades, recursos y conocimientos para la promoción de la educación de las emociones.

<p>Carmona Ávila (2015)</p>	<p>50 personas, 47 entre docentes y administrativos, y 3 directores</p>	<p>La gestión de los conflictos laborales en los centros educativos de educación secundaria desde la normativa vigente RAC 7727</p>	<p>Analizar la gestión de los conflictos laborales en los centros educativos de educación secundaria desde la normativa vigente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tipo de conflicto que más se presenta entre los colaboradores de las instituciones estudiadas, es el que se menciona como una disputa generada por diferencias entre las partes que laboran en algún lugar (conflicto de intereses). 2. Se señaló como de alta frecuencia, aquel conflicto que apunta a disputas por celos profesionales, donde se dan casos en que los esfuerzos de unos son bloqueados por otros para que no se pueda avanzar con los proyectos (conflictos de valores). 3. Los directores mencionaron los conflictos que se generan por causa de una mala o escasa comunicación (conflictos de información). 4. Son varios centros educativos en los que el MEP registra la presencia de conflictos y que el manejo y resolución de estos se ha dado de forma escueta, generando vacíos legales importantes que han impedido el buen término o su fin adecuado. En muchos de los casos, por no decir todos, se han llegado a archivar los expedientes o se han dictado los traslados de los funcionarios involucrados en el conflicto sin que se haya dado otra medida de corrección para la conducta, lo que significa que se traslada el problema más no se da una gestión adecuada al mismo. 5. Es urgente más capacitación acerca del tema, que sea generadora de reflexión y que les involucre como participantes activos y no solamente como receptores de información.
---------------------------------	---	---	---	--

2.4. Estudios sobre la gestión de los conflictos en otros contextos educativos

Respecto a los antecedentes sobre investigaciones acerca del conflicto y su gestión en el ámbito educativo que se han desarrollado en algunos otros contextos educativos, se analizaron y seleccionaron unas que por sus objetivos de estudio y resultados, se consideran útiles como referencias para el desarrollo de esta tesis. Éstas se presentan de forma resumida con el propósito de contextualizar su implementación y se esquematizan los principales resultados en la tabla 11.

Caycedo et al. (2005) realizaron una investigación que pretendía determinar los factores que influyen en la adquisición de las habilidades de regulación emocional y resolución de conflictos en niños de cinco a seis años. El estudio se desarrolló desde una modalidad de proyecto de investigación social, con una fundamentación teórica acerca de temas que, a criterio de las autoras, se deben analizar al momento de implementar trabajos de este tipo tales como, el temperamento, la emocionalidad y la regulación emocional, la correlación entre los niveles de regulación emocional y niveles de adaptación social, así como los factores asociados al desarrollo de la resolución de conflictos, entre otros. Plantearon la necesidad de que los programas de entrenamiento de habilidades de regulación emocional y solución de problemas en niños de cinco a seis años deben considerar de igual manera, el compromiso de las familias y el contexto escolar a través de las estrategias de manejo de contingencias, para promover la regulación conductual en situaciones de conflicto destacando que, sin estos componentes, un programa de intervención será improbable. Para ello, realizaron una revisión exhaustiva de 4 programas antecedentes (*PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies, 1994; SECOND STEP, 1991, 1997; DINO DINOSAURIO, 1997; ICPS (I Can Problem Solve, 1992)*), cuyos resultados fueron de alto impacto en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y pensamiento alternativo para situaciones conflictivas de los alumnos pertenecientes a las instituciones educativas donde se han desarrollado.

Las autoras concluyeron que los programas revisados evidenciaron que la regulación emocional y la resolución de problemas son habilidades esenciales en el desarrollo socio emocional de los niños, que favorecen el desarrollo cognitivo y el lenguaje, confirmando, por lo tanto, la necesidad de incluirlas como objetivos de formación en cualquier programa para disminuir la conducta agresiva. Señalan que plantear programas de prevención e intervención

para entrenar la habilidad para solucionar conflictos sociales, obliga a contemplar diferentes estrategias a seguir para dicho entrenamiento, las cuales deben ser ajustadas al tipo de población con la cual se está trabajando (edad, condición socioeconómica, género).

Finalmente, respecto a la participación de los docentes, éstos deben ser capacitados para facilitar en los niños el desarrollo y mantenimiento de comportamientos prosociales, por medio de contingencias de refuerzo diferencial, pero también como modelos que ejercen una influencia fundamental en los niños. Esta capacitación se propone en la mayoría de los programas revisados y parece ser un tópico fundamental en el éxito del programa de prevención.

Ese mismo año (2005), Avilés Martínez y Monjas Casares estudiaron la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria; para ello utilizaron el cuestionario *CIMEI* sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales, el cual implementaron en una muestra compuesta por 496 alumnos y alumnas de entre 12 y 16 años (1º de la ESO hasta 4º de la ESO) de cinco Institutos de Educación Secundaria de Valladolid. Se trató de un estudio descriptivo que tenía como objetivos principales, conocer la incidencia del fenómeno del maltrato y sus formas más recurrentes en los centros de Valladolid y valorarla respecto a otras de estudios cercanos culturalmente, conocer las claves situacionales de la ocurrencia del maltrato entre iguales, y comparar las diferencias de atribución causal que realizan víctimas, agresores y testigos. La distribución por sexo y edad incluyó tres grupos de edad. Uno de 12 y 13 años, otro de 14 y 15, y el último, representaba al alumnado de más de 15 años.

El estudio concluyó con que algo más de uno de cada veinte alumnos sufre *Bullying* por parte de sus compañeros, y la misma proporción aproximadamente es la de agresores que intimidan a sus pares de forma continuada y sistemática. Las víctimas y los agresores actúan en presencia de los testigos que en su gran mayoría se quedan al margen, aunque reconocen que el maltrato convive con ellos habitualmente (81.6%). El alumnado percibe que sucede más maltrato de tipo social y verbal que del tipo físico. Sin embargo, la práctica de los diferentes tipos del maltrato no es característica de ningún sexo en concreto. Hay una diferenciación del predominio de unos tipos de maltrato sobre otros con la edad, ocurriendo los más elaborados en edades superiores.

Por último, la *causalidad* es diferente según la posición del participante: desde los testigos predominaban las atribuciones intencionales y de desequilibrio de poder; desde los agresores, son los argumentos exculpatorios los que mayormente se mencionan; y desde quienes sufren el maltrato coexisten tanto los pensamientos que informan de la conciencia de las víctimas sobre las intenciones de hacer daño del agresor y las ideas de minimizar las acciones del agresor, como los de autoinculpación, sobre todo a medida que el maltrato se mantiene en el tiempo. El estudio finaliza apoyando la idea de que las intervenciones deben estar pensadas y dirigidas a hacer variar las posiciones de los sujetos que participan en la dinámica *Bullying*, a partir de la empatía, el manejo de sus sentimientos, y la reconstrucción de su comprensión cognitiva sobre las ideas con que conciben los hechos.

Los investigadores Muñoz de Morales y Bisquerra Alzina (2006) crearon el programa P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) enfocado en la prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales. Este programa surgió de un estudio realizado con 34 docentes, con una media de edad de 42 años (rango: 33-62), y 609 alumnos, con una media de edad de 12 años (rango: 12-15), de 12 centros educativos de secundaria del País Vasco, de 1º de la ESO, cuyos objetivos eran, (1) conseguir que disminuyera el estrés psicosocial en el aula, ocasionado por la relación entre los docentes y el alumnado de la ESO, esto mediante el desarrollo de las competencias emocionales, Conciencia Emocional, Regulación Emocional y Afrontamiento, y (2) sensibilizar al profesorado y alumnado acerca de la importancia de la educación emocional para prevenir el estrés psicosocial en los procesos de interacción en el aula, formando a los docentes para la intervención tutorial en educación emocional con el alumnado, contribuyendo a que profesorado y alumnado aprendan a regular sus estados emocionales negativos, para prevenir sus efectos negativos sobre la salud y mejorar la interacción social.

La metodología que utilizaron los autores para el desarrollo del trabajo fue una combinación de un diseño cuasi-experimental de pretest-postest con un grupo de control no equivalente, y una metodología cualitativa orientada a la interpretación del proceso de intervención por parte del profesorado. Tomaron diversos modelos que sirvieron de base para la estructuración del programa, la psicología humanista, el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral de autores como Piaget, Erickson, Turiel y Kohlberg, la psicología cognitiva de Ellis y Beck,

la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, los distintos modelos de inteligencia emocional, por ejemplo de Salovey y Mayer y de Bar-On, el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, y las investigaciones sobre educación emocional de Bisquerra.

El estudio incluyó una evaluación de la sostenibilidad del programa P.E.C.E.R.A., para la cual se realizaron entrevistas telefónicas con los orientadores y tutores de los centros del grupo experimental, dos años después de finalizada la intervención. A partir de las informaciones recogidas se comprobó que, de los 18 grupos de discusión, 9 han continuado con la intervención en educación emocional. Se consideró que este dato fue sumamente importante porque representaba un indicador del proceso de institucionalización de la innovación educativa. A la vista de los resultados se puede considerar que el programa se ha sostenido con éxito transcurridos dos años desde su aplicación.

En opinión de los autores del programa, el nivel cognitivo es un primer paso en la toma de conciencia emocional, al cual le sucede la internalización y posteriormente una acción. Sugieren que, una de las limitaciones que tiene el estudio es lo reducido del tiempo de intervención, lo que provoca que los cambios observados sean moderados. Las competencias que se pretenden desarrollar precisan más tiempo del que dura la intervención. Consideran que se deben realizar más investigaciones en esta línea con el fin de confirmar el mantenimiento y desarrollo de las competencias emocionales.

Por su parte, Caballero (2010), llevó a cabo una investigación acerca de la convivencia escolar y las buenas prácticas, en la cual se propuso visualizar prácticas educativas favorecedoras para una buena convivencia, realizar un análisis de las mismas y posteriormente, extraer conclusiones sobre las condiciones y actuaciones que pudieran favorecer la mejora de la convivencia escolar, esto con el fin de establecer actuaciones encaminadas hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos.

La autora utilizó un método cualitativo, y fue ejecutado en diez centros de la provincia de Granada, donde estaban representados todos los niveles educativos no universitarios. La selección la realizó atendiendo a una serie de características que *a priori* pudieran garantizar buenas prácticas educativas para el fomento de una Cultura de Paz, como son pertenecer a la Red “Escuela: espacio de paz”, haber puesto en práctica actividades para el fomento de la Cultura de paz, al menos durante cinco años antes de pertenecer a la Red EEP (Escuela:

Espacio de Paz), tener proyectos de convivencia valorados muy positivamente por su nivel de calidad y adecuación y haber tenido algún reconocimiento público por sus buenas prácticas educativas.

Los resultados del estudio en el área de las habilidades socioemocionales, mostraron que, el saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, etc., son habilidades que se pueden adquirir si no se tienen de forma innata, y que en la medida en que se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, pueden ser consideradas como herramientas básicas para la educación en estrategias de regulación de conflictos.

Además, y como punto destacado, se mostró que en secundaria se incide más en las habilidades sociales, por ser consideradas por el profesorado como algo más práctico, relegando en este caso la expresión de emociones y sentimientos a un plano individual o privado.

Otro resultado importante que este estudio arrojó en el campo de las habilidades socioemocionales, tiene que ver con el hecho de descubrir que en la educación primaria los conflictos más habituales son interrupciones o pequeñas riñas, mientras que en secundaria la importancia y gravedad de los mismos ocasiona que a veces el profesorado participante los perciban como una amenaza, esto, según manifiestan, les hace conscientes de la importancia de educar al alumnado para que intervengan en su regulación y de implicar a las familias para que colaboren en esta educación. Como dato particular, en la investigación se menciona que en todos los centros estudiados de secundaria donde se ha intervenido en alguna ocasión en conflictos aplicando la mediación, reconocen haber obtenido buenos resultados.

Por último, la autora planteó la necesidad de seguir ahondando en estudios que pongan de manifiesto prácticas pacíficas en el contexto educativo, y en los aspectos que influyen en las mismas y que constituyen o pueden constituir grandes campos de investigaciones futuras.

En el año 2012, Company et al., en un estudio titulado “Regulación Emocional Interpersonal de las Emociones de Ira y Tristeza”, se plantearon una serie de objetivos destinados a determinar las formas de regulación emocional que prioritariamente utilizan las personas participantes; confirmar el sesgo autorreferente en la regulación emocional (donde se espera un mayor porcentaje de uso de estrategias de autorregulación que de heterorregulación emocional); comprobar si ciertas formas de regulación se usan más frecuentemente ante

ciertas emociones, debido a sus tendencias de acción asociadas; a contrastar cuales son las estrategias que se emplean consistentemente para la regulación intra e interpersonal, y confirmar la validez convergente de criterio o asociación entre el uso de estrategias e indicadores de habilidad de regulación emocional. La investigación se basó en dos elementos, la regulación emocional o afectiva y la alexitimia, enfocados al análisis de la regulación de las emociones de los otros, bajo el criterio que la regulación emocional eficaz está asociada al funcionamiento social efectivo y adecuado (Eisenberg et al., 2000).

La muestra estuvo conformada por 115 estudiantes universitarios; 93 mujeres y 22 hombres que cursaban segundo de Psicología en la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport de la Universitat Ramon Llull y en la Universidad Autónoma de Madrid. La media de edad de los alumnos fue 20.74 años (DT= 1.79), y la de la UAM 20.06 (DT=1.87). Los resultados evidenciaron que las personas que usan una determinada estrategia en la autorregulación de una emoción, también la usan para la regulación interpersonal, tanto en la ira como en la tristeza.

Respecto a las correlaciones, el estudio reveló que la autorregulación correlaciona negativa y significativamente con la baja inteligencia emocional y con las estrategias: resolución directa, altruismo, mediación y negociación, descubrimiento de nuevas oportunidades, hacerse compasivo, la regulación fisiológica, la aceptación, auto reconfortarse y autocontrol. Acerca de las estrategias que empeoran, se encuentran correlaciones positivas con el abandono, el aislamiento, el auto criticarse, el pensamiento desiderativo, la negación, la inhibición y la supresión. En cuanto a la regulación interpersonal, también se encuentran correlaciones significativas negativas entre las estrategias y una baja regulación emocional (BRE): búsqueda de apoyo emocional e instrumental, planificación, crecimiento espiritual, descubrir prioridades, nuevas oportunidades, y valorar el apoyo, racionalización, auto reconfortarse, autocontrol y expresión regulada y una correlación positiva entre BRE y auto criticarse.

Resultados comparativos entre este estudio y un estudio realizado por Gross et al. (2006) mostraron que en el estudio de Gross la selección de la situación y la modificación de la situación, se mencionaron en el 1% de los episodios, mientras que en este lo hicieron el 44%. Los resultados del estudio de Gross señalan que la regulación de la respuesta se dio en el 53% de los casos, frente al 36% obtenido en este estudio. En el caso de Gross et al., el control

atencional en un 39% frente al 56% en este estudio, y el cambio cognitivo en un 33%, al igual que en los datos arrojados en esta investigación. Los resultados confirmaron tres datos a destacar: primero, que los sujetos recuerdan en mayor medida el empleo de estrategias de autorregulación que de regulación interpersonal; también, que quienes usan una determinada estrategia para la autorregulación de igual manera la usan en la regulación interpersonal; por último, quienes utilizan una estrategia para una emoción (por ejemplo, la ira), también la emplean para regular otra (por ejemplo, la tristeza).

Si bien es cierto, en este estudio no se realizó un contraste estadístico, los resultados informaron de una mayor regulación positiva que negativa, al igual que en un estudio realizado por Niven et al. (2007). También es importante mencionar que, entre éstas últimas, la descarga o ventilación se usan por más del 50% de los sujetos, y que la supresión e inhibición se usan por un tercio o la mitad de los sujetos. Estos resultados son congruentes con los informados por Rivers et al. (2007), al confirmar el uso frecuente de formas desadaptativas en el momento de afrontar la ira y la tristeza.

Por último, se presenta un estudio realizado por Sánchez Ruiz (2016) llamado “El Conflicto y la Mediación en la Comunidad Educativa”, cuyos objetivos eran conocer la opinión que sobre los conflictos tienen los alumnos de primaria para determinar el concepto de conflicto del que parten en este sector y la tipología más manifestada. En éste se analiza la gestión de los conflictos en los centros educativos de educación primaria, para estimar la respuesta del modelo punitivo frente a la del modelo integrado de gestión de la convivencia y valorar el conocimiento sobre la mediación como método de resolución de conflictos, tratando los supuestos que se podrían gestionar mediante este procedimiento.

La investigación tuvo como enfoque el abordaje de las situaciones conflictivas y de cómo éstas generan una sensación de fracaso respecto a lograr un clima de convivencia positiva en las instituciones educativas. Además, hizo una propuesta del uso de la mediación como método efectivo comprobado en la reducción de la violencia y como herramienta restauradora de relaciones interpersonales.

El trabajo se estableció desde una modalidad de proyecto de investigación social, con un diseño de investigación empírica transversal no experimental en todas sus fases, que buscaba describir variables y analizar su incidencia en el momento actual. Se utilizó un enfoque cuantitativo con análisis estadístico de datos y objetivos numéricos, con el uso de una

encuesta dirigida a recoger de manera organizada los indicadores de las variables implicadas en el proyecto.

Las principales virtudes que los participantes mencionan acerca de la mediación son que: aporta valores como la participación de todos (61%), ayuda a reconocer valores y sentimientos de los involucrados (58.5%), ayuda en el desarrollo de la capacidad de resolver conflictos de manera no violenta (58.5%), disminuye la cantidad de conflictos en el aula (63.4%) y reduce las sanciones y expulsiones (36.6%)

Respecto al análisis de las variables, cuando se realizaron los cruces de afectación entre *Conocimiento de los conflictos* y *Formas de resolución de conflictos*, los participantes que conocían la tipología de los conflictos, señalaron formas más pacíficas de solucionarlos, empleando elementos tales la comunicación, el diálogo con una persona neutral y mostraron negación a aspectos como la huida o la respuesta violenta.

De acuerdo con este estudio, el aumento de los casos de agresión en el sector educativo representa una situación que preocupa a los diferentes actores del entorno educacional; acoso entre alumnos, entre alumnos y docentes o incluso entre docentes y padres de familia son cada vez más frecuentes. Señala la autora que es necesaria, entonces, la implementación de diversas herramientas que, en primer lugar, tiendan a prevenir y en segundo lugar, a resolver de manera pacífica y democrática las situaciones conflictivas que puedan surgir en el ámbito educativo, pues se evidenció que las formas punitivas o sancionatorias no causan los efectos deseados en la resolución de los conflictos en el campo de la educación. Por esto, se intuye la necesidad de aplicar nuevos métodos de solución que conceptualicen y sugieran un giro en la percepción que los actores tienen acerca de los conflictos, tratando de sacar de éstos el mayor provecho posible.

Tabla 11
La gestión de conflictos en otros contextos educativos

Autores y año	Muestra	Variable de estudio	Objetivos	Resultados más importantes
Caycedo et al., 2005	4 programas antecedentes, cuyos resultados fueron de alto impacto en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y pensamiento alternativo para situaciones conflictivas de los alumnos	Necesidad de que los programas de entrenamiento de habilidades de regulación emocional y solución de problemas en niños de cinco a seis años consideren el compromiso de las familias y el contexto escolar a través de las estrategias de manejo de contingencias	Determinar los factores que influyen en la adquisición de las habilidades de regulación emocional y resolución de conflictos en niños de cinco a seis años.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los programas revisados evidenciaron que la regulación emocional y la resolución de problemas son habilidades esenciales en el desarrollo socio emocional de los niños, que favorecen el desarrollo cognitivo y el lenguaje, confirmando, por lo tanto, la necesidad de incluirlas como objetivos de formación en cualquier programa para disminuir la conducta agresiva. 2. Los programas de prevención e intervención para entrenar la habilidad para solucionar conflictos sociales, obliga a contemplar diferentes estrategias a seguir para dicho entrenamiento, las cuales deben ser ajustadas al tipo de población con la cual se está trabajando (edad, condición socioeconómica, género). 3. Los docentes deben ser capacitados para facilitar en los niños el desarrollo y mantenimiento de comportamientos prosociales, por medio de contingencias de refuerzo diferencial, pero también como modelos que ejercen una influencia fundamental en los niños.
Avilés Martínez y Monjas Casares, 2005	496 alumnos de entre 12 y 16 años (1º de la ESO hasta 4º de la ESO) de cinco Institutos de Educación Secundaria de Valladolid.	La incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la incidencia del fenómeno del maltrato y sus formas más recurrentes en los centros de Valladolid y valorarla respecto a otras de estudios cercanos culturalmente. 2. Conocer las claves situacionales de la ocurrencia del maltrato entre iguales, 3- Comparar las diferencias de atribución causal que realizan víctimas, agresores y testigos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El 11.6% del alumnado manifestó haberse visto envuelto en situaciones de maltrato a lo largo del trimestre de forma sistemática, o como víctima (5.7%) o como agresor (5.9%). Un 3% de la muestra está afectado de forma extrema, 1.4% de víctimas y un 1.6% de agresores. 2. El alumnado percibía que, en su centro educativo, eran más frecuente los maltratos con componentes sociales y verbales que los físicos por ejemplo, “insultar, poner mote” (43%), “reírse de alguien, dejar en ridículo” (34%), “rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar” (24%), “hablar mal de alguien” (12%), son opciones elegidas por una mayoría de alumnos, mientras que las opciones “hacer daño físico” (26%), “amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas” (22%) y “otros” (2%) tenían una menor elección. 3. Las condiciones situacionales del maltrato, donde los participantes establecieron la presencia de los agresores primero en la misma clase (32%), segundo en el mismo curso, pero en distinta clase (25%), tercero en un curso superior (15%) y en último lugar en un curso inferior (5%).
Muñoz de Morales y Bisquerra Alzina, 2006	34 docentes, con una media de edad de 42 años (rango: 33-62), y 609 alumnos, con una media de edad de 12 años (rango: 12-15), de 12 centros educativos de secundaria del País Vasco, de 1º de la ESO	La prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuir el estrés psicosocial en el aula, ocasionado por la relación entre los docentes y el alumnado de la ESO. 2. Sensibilizar al profesorado y alumnado acerca de la importancia de la educación emocional para prevenir el estrés 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Sobre la variable afrontamiento de las relaciones interpersonales, se produjo una mejoría, luego de la implementación del programa. Esto significa que al finalizar el programa hubo una reducción del estrés psicosocial. (2) Sobre la variable Conciencia emocional revelaron que, el profesorado percibe una mejora en la capacidad de identificar y expresar sentimientos

			<p>psicosocial en los procesos de interacción en el aula.</p> <p>3. Capacitar al alumnado y al profesorado para afrontar mejor los retos que se presentan en la vida cotidiana.</p>	<p>en su alumnado, además, se dio un aumento en la conciencia emocional del alumnado antes de resolver una situación conflictiva.</p> <p>(3) Sobre la variable Afrontamiento, hubo una mejora de la regulación emocional en situaciones de ira o frustración, de la internalización de la norma moral y cambios perceptibles en el afrontamiento de las relaciones interpersonales entre compañeros.</p> <p>Respecto al bienestar subjetivo, los docentes reportaron mejoras sustanciales en las relaciones interpersonales, con un importante aumento del diálogo, el respeto y la confianza; señalaron, además, una significativa disminución de los comportamientos agresivos e impulsivos y una mejora en la relación alumnado-docente.</p>
Caballero, 2010.	Diez centros de la provincia de Granada, donde están representados todos los niveles educativos no universitarios: cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), cinco centros de Infantil y Primaria (CEIP) y un centro de Educación Infantil (CEI).	La convivencia escolar y las buenas prácticas	<p>1. Analizar experiencias en centros educativos que estando acogidos a la Red de "Escuela: espacio de paz" han desarrollado un proyecto de convivencia de centro.</p> <p>2. Revisar las actividades que se llevan a cabo preferentemente en las tutorías: actuaciones sobre cohesión de grupo, gestión democrática de normas, educación en valores, habilidades socioemocionales y regulación pacífica de conflictos.</p> <p>3. Extraer conclusiones sobre cuáles son aquellas condiciones que favorecen la mejora de la convivencia a partir de la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto.</p> <p>4. Conocer las necesidades de los centros para el afianzamiento de una Cultura de Paz y de regulación pacífica de conflictos.</p> <p>5. Realizar propuestas a la Administración Educativa que se desprendan de los análisis anteriores.</p>	<p>1. Existe una preocupación cada vez más manifiesta entre el profesorado por la indisciplina, y son conscientes de la necesidad de hacer un replanteamiento de los métodos que tienen para enfrentarse a ella y de educar para su mejora.</p> <p>2. Consideran indispensable tener una formación específica, que tuviese, dada su importancia, un carácter obligatorio para todos los docentes.</p> <p>3. La implicación de la comunidad, ha sido una de las fases más importantes para garantizar el éxito de los proyectos además de plantear el sentimiento por parte de los docentes, de que la implicación familiar en la vida escolar es escasa, disminuyendo al aumentar la edad del alumno, y que la implicación del alumnado depende de las facilidades que se le brinden para participar; éste participa si hay estructuras formales que lo permitan, como pueden ser: patrullas de patio, asamblea de delegados, alumno ayudante, mediación escolar, etc.</p> <p>4. Para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte de este y orgullosos de pertenecer a él.</p>
Company et al., 2012.	93 mujeres y 22 hombres que cursaban segundo de Psicología en la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport de la Universitat Ramon Llull y en la Universidad Autónoma de Madrid.	Regulación Emocional Interpersonal de las Emociones de Ira y Tristeza	<p>1. Determinar las formas de regulación emocional que prioritariamente utilizan las personas participantes.</p> <p>2. Comprobar si ciertas formas de regulación se usan más frecuentemente ante ciertas emociones, debido a sus tendencias de acción asociadas.</p> <p>3. Confirmar la validez convergente de criterio o asociación entre el uso de</p>	<p>1. En la narración de episodios emocionales de ira, la mayoría de los sujetos manifestaron que se habían dado en el contexto de las relaciones personales (65,2%) y los estudios y el trabajo (18,3%), mientras que, en la tristeza predominan los sucesos vinculados a las relaciones personales (40,9%), muerte (34,8%) y salud (12,2%).</p> <p>2. En relación con la persona o las personas implicadas en los episodios de ira, la mayoría viene del ámbito de las amistades (34,8%), familia (26,1%) y pareja (20,9%); por su parte, en la tristeza, en la mitad de los casos</p>

			<p>estrategias e indicadores de habilidad de regulación emocional</p>	<p>(50,4%) el episodio está relacionado con la familia y en menor grado con la pareja (20,9%) y las amistades (17,4%).</p> <p>3. El 50% de los participantes en los episodios de ira señalaron las de resolución directa, búsqueda de apoyo emocional, búsqueda de apoyo instrumental, planificación y negociación (evitación conductual).</p> <p>4. Respecto a la orientación de la atención y atribución de significado, los participantes señalaron la reevaluación cognitiva, la distracción, y el crecimiento en general y, especialmente, el de valorar el apoyo de los demás.</p> <p>5. Las principales estrategias que empeoraban el estado afectivo fueron, auto criticarse, pensamiento desiderativo, rumiación, comparación social por debajo y comparación social por igual. En cuanto al cambio de la respuesta emocional indicaron, las estrategias de aceptación y el autocontrol (negativas: Inhibición). 6. En cuanto al cambio de la expresión emocional, emplean prioritariamente, la expresión regulada (negativas: descarga). En el caso de la tristeza, también usaban frecuentemente la búsqueda de apoyo emocional y la planificación dentro del grupo de cambio de la situación, así como el altruismo.</p>
Sánchez Ruiz, 2016		El Conflicto y la Mediación en la Comunidad Educativa	<p>1. Conocer la opinión que sobre los conflictos tienen los alumnos de primaria para determinar el concepto de conflicto del que parten en este sector y la tipología más manifestada.</p> <p>2. Analizar la gestión de los conflictos en los centros educativos de educación primaria, para estimar la respuesta del modelo punitivo frente a la del modelo integrado de gestión de la convivencia.</p> <p>3. Valorar el conocimiento sobre la mediación como método de resolución de conflictos, tratando los supuestos que se podrían gestionar mediante este procedimiento</p>	<p>1. Los participantes del estudio se han visto involucrados al menos en una ocasión, en algún tipo de situación conflictiva, como peleas, hablar mal de los compañeros, hacer insultos, cometer robos, incurrir en faltas de respeto o discriminación.</p> <p>2. El 78% de los participantes <i>no</i> está de acuerdo en usar la <i>huida</i> como método para resolver las situaciones conflictivas. Un 68.3% considera que la <i>comunicación</i> es clave para que ambas partes involucradas en el conflicto puedan ganar, y solo un 28.6% de los participantes mencionó que no es conveniente que ambas partes salgan gananciosas de un conflicto.</p> <p>3. Un 43.9% dijo entender que los conflictos son una parte inherente a la vida del ser humano, aunque señalan que los perciben como algo negativo y de los cuales no se aprende nada. 4. Respecto al uso de la mediación como método de intervención, el 48.78% de los participantes manifestó estar muy de acuerdo con su uso para la resolución de los conflictos, mientras que un 31.71% está de acuerdo y solamente un 7.32% de los participantes mencionó no estar nada de acuerdo con su uso en la resolución de conflictos. Esto se resume en que, la mediación tiene una percepción positiva generalizada entre los participantes del estudio.</p> <p>5. Las formas punitivas o sancionatorias no causan los efectos deseados en la resolución de los conflictos en el campo de la educación.</p>

2.5. Estado actual de la cuestión

De acuerdo con el Octavo Informe del Estado de la Educación del año 2021, Costa Rica atraviesa la peor crisis educativa en varias décadas, debido principalmente a los rezagos históricos y a los efectos económicos y sociales generados por la pandemia del covid-19. Ambos factores tienen una estrecha vinculación, pues el último vino a evidenciar profundos problemas no resueltos, producto de la tensión existente entre los propósitos educativos y las rigideces del sistema.

En los últimos cinco años, el proceso educativo ha sido testigo de significativas interrupciones de los ciclos lectivos que han provocado importantes cortes del aprendizaje estudiantil, en lo que se ha denominado “el apagón educativo”. Son evidentes, por ejemplo, los efectos negativos de la prolongada huelga del 2018 en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo para estudiantes del sistema público, quienes debieron asumir individualmente las consecuencias de un año educativo frustrado.

Para el ciclo lectivo del 2019, el Ministerio de Educación Pública estableció diversos lineamientos y guías para recuperar los aprendizajes que debieron desarrollarse en el curso anterior; sin embargo, su aplicación práctica es más administrativa que curricular. Estos eventos, sumados a la aparición de la pandemia y el consecuente cierre de las instituciones educativas, refuerzan los problemas que padece un sistema educativo público cuya estructura y funcionamiento son absolutamente complejos, aspecto que se evidencia en los resultados de baja calidad, así como la poca capacidad de adaptación. El Informe señala que en caso de que el sistema educativo costarricense no se modifique de manera sustantiva, seguirá reproduciendo los resultados insatisfactorios que se han venido observando.

Relacionado con los datos del informe de la educación, Castro (2022) enfatiza que la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19 agravó en Costa Rica el fuerte deterioro del sector educativo, de la situación económica, de salud física y emocional de los docentes, las familias y de los menores. Señala que particularmente las familias económicamente más vulnerables han sido las mayormente afectadas, por lo que ahora se deben enlazar esfuerzos del gobierno central, las organizaciones profesionales y la sociedad civil con el fin de implementar acciones dirigidas al desarrollo integral de toda la comunidad educativa

Respecto a la salud emocional y su relación con el desempeño docente, por una parte Castro (2022) indica que la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) debe preocuparse por implementar programas orientados a la promoción de la salud mental, que fomenten el equilibrio e integridad emocional y psicológica del profesorado, considerando que la prioridad asignada a la salud mental en Costa Rica no ha estado acorde con la magnitud de los problemas asociados con diagnósticos de episodios depresivos, trastornos de ansiedad y alcoholismo en esta población.

Por otra, se plantea la necesidad de realizar esfuerzos extraordinarios para mejorar el acompañamiento docente sin afectar, ni disminuir la prioridad de política pública y fiscal asignada a la educación. De acá la propuesta de transformar la docencia y la gestión educativa, de modo innovador y con carácter de urgencia (Informe Estado de la Educación, 2021).

Al analizar la relación entre ambos planteamientos, se confirma que el estado emocional de los docentes debe ser de atención prioritaria, pues su deterioro puede provocar bajas laborales por estrés, agotamiento emocional y graves problemas de salud (Bush & Pope, 2008), sobre todo en el escenario educativo de incertidumbre postpandémico. Por lo tanto, para que el acompañamiento docente sea adecuado y además sostenible, la propuesta de transformación docente y de la gestión educativa debe incluir en sus consideraciones, el desarrollo y la optimización de habilidades emocionales y sociales para la convivencia de los ciudadanos y para resolver conflictos (López & de la Caba, 2011).

El informe también retoma recomendaciones para la implementación de diversas acciones dirigidas a la mejora del ejercicio docente, algunas de ellas indicadas en informes anteriores que sustentan la realización de esta y de futuras investigaciones.

La primera se refiere a la necesidad de continuar realizando estudios de observación de aula, con el fin de conocer mejor el tipo de educación que reciben los estudiantes y las diferencias entre aulas de una misma institución educativa. Sin dejar de lado el marco que sostiene las acciones legales y procesuales de las instituciones educativas en el campo de la mediación y la resolución de conflictos, es importante considerar que, es en el microambiente del aula donde se generan la mayor cantidad de situaciones conflictivas, un 32%, según concluyó el estudio realizado por Avilés Martínez y Monjas Casares (2005), quienes también concluyeron que, la presencia de los agresores se da mayormente dentro de la misma clase.

Cabe considerar en este punto la propuesta del enfoque ecológico del clima de aula hecha por Doyle (2006), que analiza el aula como un contexto comunicativo con objetivos, dimensiones, rasgos y procesos particulares, que tienen influencia y consecuencias para el comportamiento de los protagonistas de este entorno. Desde una perspectiva ecológica Doyle señala que,

...la gestión es una empresa compleja porque el orden es realizado conjuntamente por maestros y estudiantes y porque un gran número de circunstancias inmediatas afectan la naturaleza del orden, la necesidad de intervención y las consecuencias de las acciones particulares de maestros y estudiantes (2006, p.100)

Otra recomendación señalada en el Informe del Estado de la Educación 2021, es la que se refiere a la necesidad de contar con mediciones de los rendimientos estudiantiles, de manera que se puedan ligar estos con los atributos de los ambientes de aula y las prácticas docentes, o sea, un proceso que primero evalúe y posteriormente valore las dinámicas intra-aula, para que los esfuerzos realizados estén orientados hacia los espacios donde van a poder rendir mejores frutos.

Al respecto, diversos autores han estudiado y mostrado la vinculación que existe entre el clima del aula y el rendimiento académico (p.ej. Aldridge & McChesney, 2018; Berkowitz et al., 2017; Cornell & Huang, 2016; Maxwell et al., 2017; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2018, entre otros).

Los hallazgos señalan que el clima de la institución educativa en general y del aula en particular se relaciona con una mejor adaptación socioemocional y académica de niños y adolescentes de muchas maneras, se asocia además con un mayor rendimiento académico, particularmente entre los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos.

También está relacionado con los resultados de comportamiento académico, como menos ausentismo, menos deserción escolar, suspensiones, referencias disciplinarias y acoso escolar y otros incidentes violentos basados en la escuela (Hendron & Kearney, 2016; Jia et al., 2016; Kutsyruba et al., 2015; Reaves et al., 2018).

En términos generales, el clima escolar positivo se relaciona con una mayor satisfacción, retención, eficacia y productividad de los docentes y con un menor agotamiento (Berkowitz et al., 2017).

Finalmente, el informe confirma el papel determinante del profesorado dentro del ambiente de aprendizaje, resaltando la importancia de tener docentes de buena calidad, con mayores conocimientos y criterios que les ayuden a manejar diversas situaciones, sobre todo las conflictivas, que se presentan en sus ambientes naturales de acción, aprovechando las ventajas y compensando las deficiencias de los contextos en que desarrollan sus lecciones, promoviendo a la vez, más y mejores destrezas y habilidades en sus estudiantes; este punto se relaciona con lo señalado por Fernández-Molina et al., “Los resultados insisten en la importancia de ayudar a estos futuros maestros a desarrollar los diferentes elementos de la inteligencia emocional durante la formación inicial universitaria” (2019, p.210). La mejora de los procesos de formación docente, con la inclusión de la educación de elementos emocionales, resulta ser un tema determinante para un país que busca mejorar la calidad y dinámica de su sistema educativo de manera pronta y efectiva, pero a la vez sostenible, lo que supone, en palabras de Albertí (2015) “integrar els principis i valors restauratius en cada pràctica, cada activitat i cada aula, i això implica que incideix i canvia sistema, estructures, metodologies, pedagogia i, per sobre de tot, provoca una nova mirada i un canvi de mentalitat” (p. 18). [integrar los principios y valores restaurativos en cada práctica, cada actividad y cada aula, lo que implica que incida y cambie el sistema, estructuras, metodologías, pedagogía y, por encima de todo, provoca una nueva mirada y un cambio de mentalidad].

Las conclusiones del Informe señalan que aún es temprano para tener claridad de los efectos emocionales y en los aprendizajes de mediano y largo plazo de la disrupción pandémica, siendo que la crisis sanitaria continuó durante todo el 2021 y sus impactos se terminarán de manifestar en los próximos años, aunque si indican que es posible afirmar que, a mediano plazo, el quehacer universitario estará marcado por la incertidumbre y por la imperiosa necesidad de implementar cambios en materia de gestión y de los ambientes de aprendizaje para poder adecuarse y avanzar en las nuevas circunstancias.

En síntesis, el panorama actual de la educación costarricense se puede resumir en tres ideas básicas:

1. “Las fortalezas no alcanzaron: el sistema de educación preescolar, general básica y diversificada enfrenta una grave crisis producto de problemas estructurales no resueltos y el golpe de la pandemia”.
2. “La educación superior articuló respuestas efectivas ante la pandemia, pero enfrenta una situación estratégica comprometida”.
3. “La gravedad de la situación amerita ejecutar una hoja de ruta estratégica a partir de un Acuerdo Nacional para la Educación”. (Octavo Estado de la Educación, 2021, p. 30)

En cuanto al estado actual en otros contextos educativos, se destacan algunos aspectos importantes, que de alguna forma se relacionan con los resultados de la revisión sistemática y con las bechas indicadas en esta investigación.

Por ejemplo, Caycedo et al., en el estudio que realizaron en 2005, concluyeron que la regulación emocional y la resolución de problemas son habilidades esenciales en el desarrollo socio emocional de los niños, pues favorecen el desarrollo cognitivo y el lenguaje, mostrando la necesidad de incluirlas como objetivos de formación en cualquier programa para disminuir la conducta agresiva. Además, plantear programas de prevención e intervención para entrenar la habilidad para solucionar conflictos sociales, obliga a contemplar diferentes estrategias a seguir para dicho entrenamiento

Respecto a la participación de los docentes, éstos deben ser capacitados para facilitar en los niños el desarrollo y mantenimiento de comportamientos prosociales, por medio de contingencias de refuerzo diferencial, pero también como modelos que ejercen una influencia fundamental en los niños.

Las habilidades detectadas en la revisión sistemática se relacionan con las mencionadas por Caycedo et al. en el estudio realizado hace casi dos décadas, sin embargo, actualmente aún “...existe una mirada de rechazo y de alarma hacia la presencia del conflicto.” “...palpamos la intención del profesorado de querer anular el conflicto, posponerlo u ocultarlo, así como tratar de minimizar todas las posibilidades de aparición en sus respectivos trabajos de aula, tiempos de patio u otros espacios del recinto escolar” (Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021, p. 58).

En el estudio realizado por Caballero (2010), los resultados en el área de las habilidades socioemocionales mostraron que, el saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, etc., son habilidades que se pueden adquirir si no se tienen de forma innata, y que son consideradas como herramientas básicas para la educación en estrategias de regulación de conflictos. Algunas de estas (sub) habilidades también se evidenciaron en los resultados de la revisión sistemática.

En el área de las habilidades socioemocionales, en secundaria la gravedad de los conflictos ocasiona que el profesorado los perciba como una amenaza, mostrando la importancia de educar al alumnado para que intervengan en su regulación y de implicar a las familias para que colaboren en esta educación. En este nivel educativo, se incide más en las habilidades sociales, por ser consideradas por el profesorado como algo más práctico, relegando la expresión de emociones y sentimientos a un plano individual o privado. Este resultado en particular se relaciona con lo manifestado por los docentes participantes del estudio empírico de esta investigación.

Como dato particular que se vincula con las brechas detectadas, en la investigación desarrollada por Caballero en el 2010, se menciona que en todos los centros estudiados de secundaria donde se ha intervenido en alguna ocasión en conflictos aplicando la mediación, reconocen haber obtenido buenos resultados. Dicho señalamiento lo reiteran Alves y Pinto da Costa en el 2021, “es fundamental que los docentes en formación aprendan, implementen y reflexionen sobre las estrategias de mediación, ya que el contexto escolar se caracteriza por los constantes cambios con circunstancias de convivencia igualmente desafiantes...” (p. 76). Aspectos que hoy día no han tenido impacto real en la formulación de los programas de formación docente.

Por último, Sánchez Ruiz (2016), señaló que el aumento de los casos de agresión en el sector educativo representa una situación que preocupa a los diferentes actores del entorno educacional. El acoso entre alumnos, entre alumnos y docentes o incluso entre docentes y padres de familia son cada vez más frecuentes, por lo que es necesario implementar diversas herramientas que tiendan a prevenir y resolver de manera pacífica y democrática las situaciones conflictivas, siendo que las formas punitivas o sancionatorias no causan los efectos deseados en la resolución de los conflictos en el campo de la educación. Existe la

necesidad de aplicar nuevos métodos de solución que conceptualicen y sugieran un giro en la percepción que los actores tienen acerca de los conflictos.

Lo indicado por Sánchez Ruiz, es reiterado por París-Albert (2023), quien señala que,

Tiempos convulsos son los que se están viviendo hoy en día..., ha tenido lugar otra guerra, con la que una vez más la violencia ha marcado el ritmo de cada uno de los acontecimientos, y los intereses más individualistas de algunos han recuperado todo su valor. Sin duda, se trata de una serie de hechos que favorecen las coyunturas del sufrimiento humano y de la naturaleza, así como el devenir de las desigualdades y de las injusticias sociales. Dichas situaciones son, en cierta medida, bastante afines a los modos de vivir a los que tan acostumbrados nos tienen las estructuras actuales con el sistema capitalista (p. 3).

Agrega además la autora que, en relación con Sánchez Ruiz y a la luz de la actualidad sobre la gestión de los conflictos;

la transformación no parte de una noción de los conflictos como situaciones negativas o positivas, sino más bien de una mirada que hace distinguirlos en función de los medios que se usan para su regulación...ensalza la reconstrucción de las competencias pacíficas, como la escucha activa, la empatía, el poder integrativo, la cooperación, la comunicación no violenta, el reconocimiento, la responsabilidad y el empoderamiento (pp. 4-5).

A la luz de estos datos, de las necesidades de dar un giro a la noción del conflicto y de detectar habilidades requeridas por los docentes para realizar una adecuada gestión del clima y de los conflictos que surgen en el aula, se desarrolló una revisión sistemática, cuyo proceso se presenta en el apartado siguiente.

2.6. Revisión sistemática

En alineación con el planteamiento del objetivo 2 de esta investigación, se realizó una revisión de estudios recientes cuyo objetivo fue: realizar una síntesis exhaustiva de investigaciones que aporten evidencias empíricas acerca de la gestión que hacen los docentes sobre los conflictos en el contexto del aula, con el propósito de:

- a) Identificar variables estudiadas y su relación con los tipos de conflictos
- b) Evaluar los recursos, las habilidades y sub-habilidades para el manejo y gestión de los conflictos.
- c) Establecer las habilidades docentes requeridas para la gestión de los conflictos en el aula que puedan optimizar el proceso de formación docente.

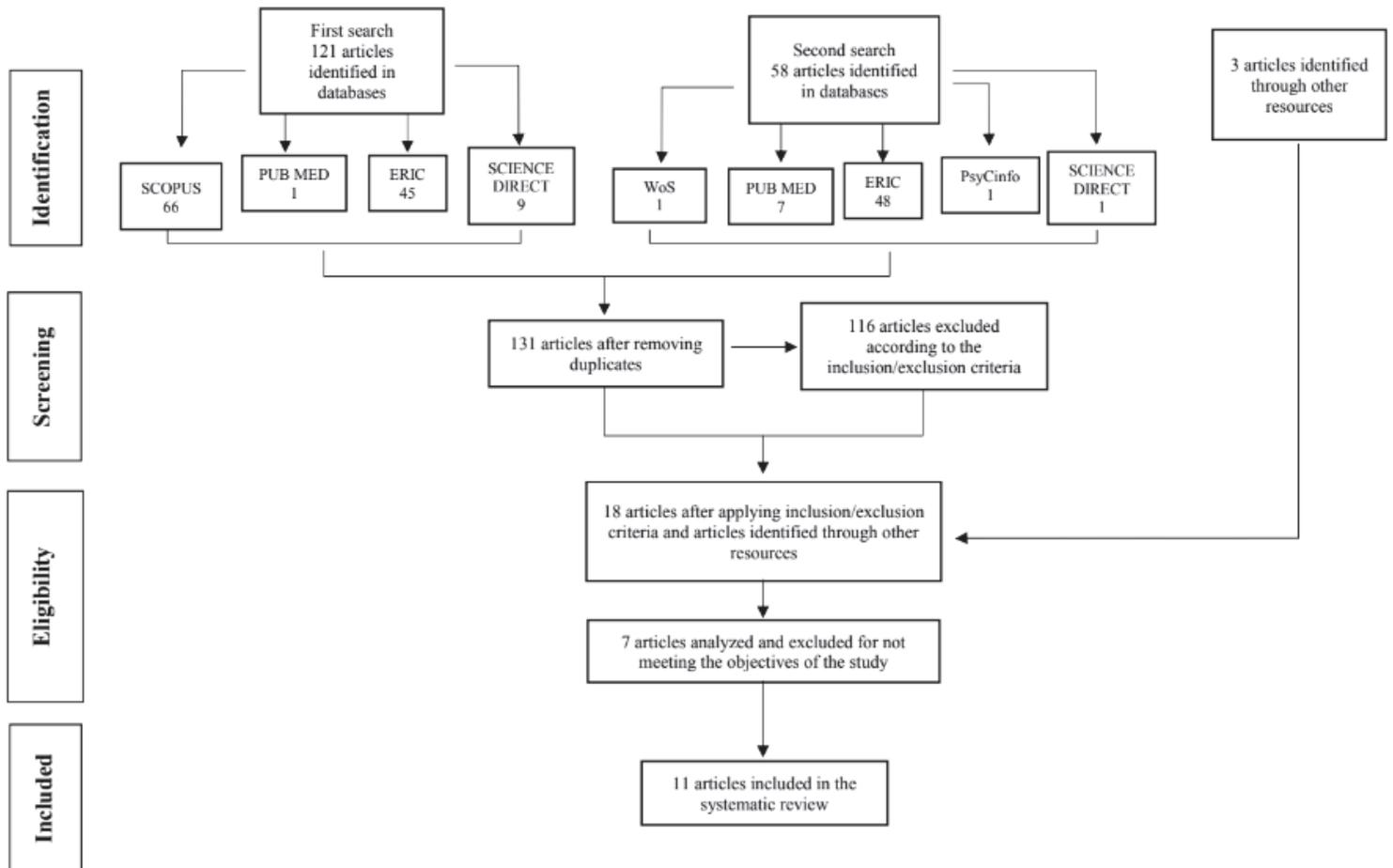
Se realizaron dos búsquedas de artículos en las bases de datos electrónicas Web of Science, Pub Med, SCOPUS, Science Direct, ERIC y PsyCinfo; también se obtuvieron artículos mediante otros recursos. Las búsquedas arrojaron un total de 182 estudios (121 primera búsqueda, 58 segunda búsqueda y 3 mediante otros recursos).

A partir de la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión, con una lectura inicial centrada en los títulos, abstracts y keywords y el uso de las pautas establecidas para analizar y describir de forma retrospectiva revisiones sistemáticas y metaanálisis PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman and The PRISMA Group., 2009), se excluyeron un total de 164 artículos, por criterios de duplicidad (48), estudios realizados con fines clínicos (36), estudios realizados en contextos no educativos (61) y estudios que analizaban el conflicto relacionado con variables estructurales, socioeconómicas o de desigualdad social (19) sin considerar factores emocionales ni mediación docente.

Se analizaron los restantes 18 artículos con el propósito de establecer la pertinencia que tenían respecto a los objetivos planteados para esta revisión sistemática, el enfoque y contexto en que se desarrollaron y el nivel de participación de las muestras durante el estudio. Se excluyeron 7 estudios que limitaban al docente a una participación marginal; por ejemplo, solo aplicaban instrumentos para ser validados o elaboraban informes de seguimiento; además estudios en los que la muestra incluía solamente al estudiantado y estudios realizados en laboratorio. El proceso de codificación de artículos y exclusión se refleja en el diagrama siguiente (Figura 1).

Figura 1

Diagrama de selección de artículos de investigación



Los datos obtenidos se analizaron sustantiva y metodológicamente, los resultados mostraron una serie de recursos y habilidades para el manejo y gestión de los conflictos que se resumen en la tabla 12

Tabla 12
Autores, recursos/estrategias y habilidades propuestas para la gestión de los conflictos

Autores y año	Recursos/estrategias propuestas	Habilidades para la gestión de conflictos de acuerdo con el recurso propuesto
Alves, M., y Pinto da Costa, E. (2021)	Aprendizaje de las estrategias de mediación con perspectiva constructiva por parte de los docentes en formación	Habilidades de mediación de conflictos, habilidades socioeducativas y habilidades para resolver conflictos
Emerson, L.M., et al. (2017)	La atención plena para promover la conciencia emocional, la regulación emocional y la autoeficacia	Habilidades para el manejo y regulación de las emociones
Garaigordobil M y Martínez-Valderrey V. (2016)	Implementación de un programa cibernético para abordar la violencia y la resolución de conflictos	Habilidades sociales, habilidades para la toma de perspectiva del otro
Ibarrola-García, S., et al. (2017)	Aumento de la conciencia emocional. Mejorar la regulación emocional, en mayor grado que la conciencia emocional	Habilidades emocionales para resolver conflictos, Habilidades para la comunicación, escucha activa, hablar con calma y clarificar la información
Krane, V., et al. (2017)	Responsabilidad compartida entre estudiantes y docentes, las expresiones faciales, apoyo emocional y académico, conversaciones informales y uso del humor	No indica
Lithoxidou, A., et al., (2021)	Actitud proactiva e integradora del docente. Aspectos sociológicos, emocionales y morales en el entorno escolar. Acciones cooperativas con personas y grupos de la sociedad.	Habilidades para resolver conflictos, habilidades de pensamiento crítico, habilidades cognitivas,
Puertas-Molero, P., et al. (2018b)	La conciencia emocional-cognitiva de los docentes. Regulación de emociones e implementación de programas de intervención para mejorar la IE de los docentes	Habilidades emocionales, habilidades sociales
Rogacha, O. V., Ryabova, T. M., y Frolova, E. V. (2017)	El reconocimiento de méritos, factores para el crecimiento personal y profesional	Habilidades emocionales para la resolución de conflictos
Schäfer, A., et al., (2020)	Debatir las percepciones, la capacidad de resiliencia emocional, la toma de perspectiva y las estrategias de afrontamiento	Habilidades para la regulación emocional, habilidades para la autogestión, habilidades sociales, habilidades emocionales
Valente, S. y Lourenço, AA. (2020)	Desarrollo de la IE de los docentes durante su formación, uso de las estrategias de afrontamiento integradora y de compromiso	Habilidades emocionales, habilidades para la empatía, habilidades para la negociación
Zee, M., Jong, P.D., y Koomen, H. (2017)	Relación reevaluación cognitiva-comportamiento del estudiante-manejo emocional del comportamiento por parte del docente. La percepción de autoeficacia	No indica

Con base en los datos resumidos en la tabla anterior, la tabla 13 recoge las principales habilidades propuestas por los autores, de acuerdo con la cantidad de estudios en que se analizan. Los estudios indican tanto habilidades como sub-habilidades requeridas por los docentes como usuarios primarios y los estudiantes como usuarios secundarios, para gestionar los conflictos en el contexto del aula.

Tabla 13
Habilidades y sub-habilidades analizadas en los estudios incluidos

Habilidades	Sub-habilidades	# de estudios en que se incluye la habilidad	Porcentaje
Habilidades sociales	Socioeducativas, empatía, comportamiento prosocial, compromiso social, habilidades sociales	2	18.18%
Habilidades para la mediación de conflictos	Resolución de conflictos	2	18.18%
Habilidades Emocionales para gestionar conflictos	Regulación emocional, autoeficacia, conciencia emocional, resiliencia	4	36.37%
Habilidades cognitivas	Pensamiento crítico, autogestión	1	9.09%
Habilidades de negociación	Toma de perspectiva	1	9.09%
Habilidades para comunicarse	Escucha activa, hablar con calma y clarificar la información	1	9.09%
	Total	11	100%

Estas habilidades se relacionan con las mostradas en diversas investigaciones (p. ej., Briones et al., 2022; Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; González, 2005; Navarro et al., 2012; Pozo, 1996; Rosales, 2004, entre otros), mostrando nuevamente la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades de tipo emocional, cognitiva y para la gestión de los conflictos, aprovechando sobre todo la etapa de formación. Se relaciona también con lo señalado por Alves y Pinto da Costa (2021) en su investigación;

Los hallazgos revelaron que es fundamental que los docentes en formación aprendan, implementen y reflexionen sobre las estrategias de mediación, ya que el contexto escolar se caracteriza por los constantes cambios con circunstancias de convivencia igualmente desafiantes entre actores de todas las comunidades escolares. (2021, p. 76)

Por lo tanto, se manifiesta una urgencia de generar contextos educativos promotores de un desarrollo integral, tanto para el alumnado como para los docentes, mediante la transmisión de “conocimientos a nivel cognitivo y a nivel emocional que les permitan tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones” (Puertas-Molero, et al., 2018b, p.129). Para ello, es deseable la estructuración e instauración permanente de programas para la formación docente que incluyan el desarrollo y la optimización de las habilidades, sub-habilidades y recursos mostrados en los estudios recogidos en esta investigación. Bajo esta línea, la evolución y

desarrollo científico que ha tenido la gestión de los conflictos, el uso de la mediación, las estrategias de afrontamiento y las habilidades emocionales en el ámbito educativo y específicamente en el contexto natural del aula, tendrían un impacto efectivo que se puede reflejar en las dinámicas educativas. Éstas se recogen en el *Integrated Circular Model of Conflict* (ICMC), cuya elaboración se presenta en el capítulo siguiente.

2.7. Análisis diferencial

A la luz de los datos recopilados, se presenta un análisis diferencial entre los resultados de los estudios sobre la gestión de conflictos en el sistema educativo en Costa Rica y los resultados de la revisión sistemática, y entre éstos y los resultados de los estudios en otros contextos educativos (tablas 14 y 15)

Tabla 14
Resultados de estudios en Costa Rica y resultados de la revisión sistemática

Resultados de estudios sobre la gestión de conflictos realizados en Costa Rica	Resultados de la revisión sistemática: habilidades docentes para gestionar conflictos	Análisis diferencial
<p>Arguedas y Jiménez (2008)</p> <p>Habilidades más importantes: Responsabilidad Deseos de estudiar Esfuerzo para aprender Manejo y organización del tiempo Orden y disciplina</p> <p>El factor más importante del proceso educativo: Relación entre docentes y estudiantes Los docentes contribuyen con la permanencia y el desarrollo integral del estudiantado al enseñarles no solo su materia sino también herramientas que les sirven en otros ámbitos, al mostrar compromiso, al valorar la ocupación que han elegido y al definir con los estudiantes, metas desafiantes pero alcanzables. En relación con el control y el comportamiento en las instituciones, el alumnado consideró oportuno que se tengan límites razonables y claros, respeto entre docentes y estudiantes, y que el educador ejerza su autoridad y liderazgo. No consideran oportunas las normas extremas y represivas. El personal docente reporta requerir mayor capacitación para trabajar exitosamente con grupos grandes y heterogéneos de estudiantes</p>	<p>Habilidades Habilidades sociales Habilidades para la mediación de conflictos Habilidades emocionales para gestionar conflictos Habilidades cognitivas Habilidades de negociación Habilidades para comunicarse</p> <p>Subhabilidades Socioeducativas, empatía, comportamiento prosocial, compromiso social, habilidades sociales, resolución de conflictos, regulación emocional, autoeficacia, conciencia emocional, resiliencia, pensamiento crítico, autogestión, toma de perspectiva, escucha activa, hablar con calma y clarificar la información</p>	<p>Algunos de los aspectos indicados en el estudio de Arguedas y Jiménez (2008) como “habilidades”, corresponden más bien al estatus de valores o cualidades personales. Otros se pueden inscribir como conductas que requieren por ejemplo, de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, las cuales se pueden relacionar con los resultados de la revisión sistemática (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016; Ibarrola-García. et al., 2017; Lithoxidou et al., 2021).</p> <p>Existe una congruencia entre ambos estudios, acerca de la necesidad de desarrollar recursos necesarios para gestionar la relación docente-estudiante como elemento básico de las dinámicas del aula -en el caso del estudio en Costa Rica, enfocándose en la permanencia del estudiantado en la institución educativa, y en la revisión sistemática, enfocándose en la gestión del conflicto-, aunque las propuestas de recursos distan en términos de que, en el estudio de Arguedas y Jiménez se propone principalmente el desarrollo de valores y en la revisión sistemática, los autores proponen trabajar sobre habilidades y subhabilidades.</p> <p>Las principales diferencias entre ambos estudios se encuentran en que, mientras las habilidades para gestionar el clima del aula propuestas por los autores en la revisión sistemática se centran en las estrategias de afrontamiento y para la mediación, así como las habilidades emocionales, como la conciencia emocional, la regulación emocional o el desarrollo de la IE (Alves & Pinto da Costa, 2021; Puertas-Molero et al., 2018b; Valente & Lourenço, 2020), en el estudio de Arguedas y Jiménez se centran en la imposición de límites, ejercicio de la autoridad y liderazgo, aunque ambos mencionan que no son necesarias las normas extremas y represivas.</p> <p>En el estudio de Arguedas y Jiménez se reitera la necesidad de una mayor y mejor capacitación para los docentes.</p>
<p>Calderón et al. (2014)</p> <p>1. Los docentes presentaron niveles muy bajos en el área de conocimientos para promover un desarrollo emocional de los estudiantes (entre el 20 y el 30%). 2. Las habilidades que se consideran fundamentales para ejercer la profesión docente, entre ellas la empatía, la escucha activa y la comprensión. 3. Los recursos didácticos más empleados por los docentes para trabajar el área creativa y emocional de los alumnos son; películas, títeres, música, libros, juguetes, regalos, entre otros.</p>	<p>Habilidades Habilidades sociales Habilidades para la mediación de conflictos Habilidades emocionales para gestionar conflictos Habilidades cognitivas Habilidades de negociación Habilidades para comunicarse</p> <p>Subhabilidades Socioeducativas, empatía, comportamiento prosocial, compromiso social, habilidades sociales, resolución de conflictos, regulación emocional, autoeficacia, conciencia</p>	<p>Contrario a las habilidades emocionales detectadas en la revisión sistemática, requeridas para gestionar los conflictos en el ámbito educativo (Rogacha et al., 2017), el estudio de Calderón et al. (2014) muestra que el nivel de los conocimientos para la promoción de habilidades emocionales que poseen los docentes participantes del estudio es muy bajo, aunque ambos estudios coinciden en la necesidad de desarrollar sub-habilidades como la empatía y la escucha activa.</p> <p>Otra diferencia significativa entre los resultados de ambos estudios, radica en que, mientras en la revisión sistemática se incluye la propuesta para desarrollar una conducta proactiva e integradora en los docentes, como una habilidad para resolver conflictos (Lithoxidou et al., 2021), en el estudio de Calderón et al., solamente entre un 13 y 15% de los docentes manifestó <i>tomar en cuenta los sentimientos de los demás</i> como un ejercicio para gestionar las emociones del estudiantado en el aula.</p>

<p>4. En el apartado “<i>tomar en cuenta los sentimientos de los demás</i>” (solamente entre el 13 y el 15% dijeron si considerarlo), por tanto, se evidenció que existe una fuerte carencia para valorar los sentimientos de los otros.</p> <p>5. La mayoría de los docentes participantes cuentan con recursos y conocimientos insuficientes para apoyar a los alumnos en su desarrollo emocional, por lo que se considera imprescindible dar mayor énfasis a una actualización y formación constante en esta área.</p> <p>6. Las respuestas de los docentes ante las situaciones conflictivas que surgen en el aula varían de acuerdo con lo específico del conflicto y del momento emocional pero no como una estrategia planeada ni concreta, lo que deja al descubierto la carencia de una instrucción y una planificación en el campo de las estrategias de afrontamiento. Esta situación representa un aspecto de interés prioritario, siendo que los conflictos en el aula representan actualmente una de las grandes preocupaciones del quehacer educativo, considerando necesario que el profesorado cuente con estrategias, habilidades, recursos y conocimientos para la promoción de la educación de las emociones.</p>	<p>emocional, resiliencia, pensamiento crítico, autogestión, toma de perspectiva, escucha activa, hablar con calma y clarificar la información</p>	<p>El análisis diferencial entre los resultados de la revisión sistemática y los resultados del estudio de Calderón et. (2014) muestran dos aspectos a destacar; por un lado, las habilidades y sub-habilidades para gestionar los conflictos en el aula detectadas en la revisión sistemática se alejan de los resultados del estudio, los cuales evidencian que las respuestas de los docentes ante las situaciones conflictivas que surgen en el aula varían de acuerdo con lo específico del conflicto y del momento emocional pero no como una estrategia planeada ni concreta, lo que deja al descubierto la carencia de una instrucción y una planificación en el campo del afrontamiento.</p> <p>Finalmente, contrario a lo que señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2003), acerca de que los docentes son los principales líderes emocionales del alumnado, por lo que es fundamental que desarrollen la capacidad para captar, comprender y regular las emociones, como el indicador más relevante del equilibrio emocional del aula, los resultados del estudio de Calderón et al., mostraron que los docentes cuentan con recursos y conocimientos insuficientes para apoyar al estudiantado. En este sentido, la revisión sistemática mostró 6 habilidades y 16 sub-habilidades requeridas por los docentes para gestionar el clima del aula y las situaciones conflictivas que surgen en ese contexto, mostrándose así una brecha entre los datos de la investigación y la práctica.</p>
<p style="text-align: center;">Carmona Ávila (2015)</p> <p>1. El tipo de conflicto que más se presenta entre los colaboradores de las instituciones estudiadas, es el que se menciona como una disputa generada por diferencias entre las partes que laboran en algún lugar (conflicto de intereses).</p> <p>2. Se señaló como de alta frecuencia, aquel conflicto que apunta a disputas por celos profesionales, donde se dan casos en que los esfuerzos de unos son bloqueados por otros para que no se pueda avanzar con los proyectos (conflictos de valores).</p> <p>3. Los directores mencionaron los conflictos que se generan por causa de una mala o escasa comunicación (conflictos de información).</p> <p>4. Son varios centros educativos en los que el MEP registra la presencia de conflictos y que el manejo y resolución de estos se ha dado de forma escueta, generando vacíos legales importantes que han impedido el buen término o su fin adecuado. En muchos de los casos, por no decir todos, se han llegado a archivar los expedientes o se han dictado los traslados de los funcionarios involucrados en el conflicto sin</p>	<p>Habilidades Habilidades sociales Habilidades para la mediación de conflictos Habilidades emocionales para gestionar conflictos Habilidades cognitivas Habilidades de negociación Habilidades para comunicarse</p> <p>Subhabilidades Socioeducativas, empatía, comportamiento prosocial, compromiso social, habilidades sociales, resolución de conflictos, regulación emocional, autoeficacia, conciencia emocional, resiliencia, pensamiento crítico, autogestión, toma de perspectiva, escucha activa, hablar con calma y clarificar la información.</p>	<p>El análisis diferencial entre los resultados del estudio de Carmona Ávila (2015) y los resultados de la revisión sistemática realizada para esta investigación, se centra en tres aspectos;</p> <p>1. Los/as colaboradores/as de las instituciones educativas manifiestan un bajo nivel en habilidades emocionales (por ejemplo, conciencia y regulación emocional) y habilidades sociales (por ejemplo, toma de perspectiva, pensamiento crítico, comportamiento prosocial) para gestionar los conflictos, provocando la emergencia de conflictos de intereses y conflicto de valores, los dos tipos señalados como los de mayor recurrencia en las instituciones educativas estudiadas.</p> <p>2. Los/as colaboradores/as de las instituciones educativas manifiestan un bajo nivel en las habilidades para comunicarse (escucha activa, hablar con calma, clarificar la información), provocando la emergencia de conflictos de información.</p> <p>3. En diferentes instituciones educativas del Ministerio de Educación Pública se registra un pobre abordaje de los conflictos, hasta el punto de que muchos de los casos de conflictos han llegado a archivarse, como una manera de huir o evitar la gestión.</p> <p>Estos tres puntos evidencian una problemática del sistema educativo en Costa Rica en una doble vertiente; 1. el desarrollo de habilidades para gestionar los conflictos como parte de la educación para la paz, es un tema al que no se le otorga la importancia debida, por lo tanto, las personas colaboradoras de las instituciones</p>

que se haya dado otra medida de corrección para la conducta, lo que significa que se traslada el problema más no se da una gestión adecuada al mismo.

5. Es urgente más capacitación acerca del tema, que sea generadora de reflexión y que les involucre como participantes activos y no solamente como receptores de información.

educativas no cuentan con los recursos cognitivos, emocionales ni conductuales para manejar los conflictos que surgen en este campo. 2. En el orden legal, no se cumple con la ley ley RAC 7727, que dicta entre otras cosas que, toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre la paz en las escuelas y los colegios; los cuales tienen el deber de hacerles comprender a sus educandos, la naturaleza y las exigencias de la construcción permanente de la paz.

Esto implica que las habilidades y recursos utilizados para gestionar los conflictos en muchas de las instituciones educativas de Costa Rica no se relacionan con las detectadas en la revisión sistemática, lo que representa una brecha que se evidencia en los resultados del estudio empírico (capítulo 5).

Tabla 15
Resultados generales de estudios en otros contextos educativos y resultados de la revisión sistemática

Resultados de estudios sobre la gestión de conflictos realizados en diferentes contextos educativos	Resultados de la revisión sistemática: habilidades docentes para gestionar conflictos	Análisis diferencial
<p>Caycedo et al., 2005; Avilés Martínez y Monjas Casares, 2005; Muñoz de Morales y Bisquerra Alzina, 2006; Caballero, 2010; Company et al. 2012; Sánchez Ruiz, 2016</p> <p>Habilidades más importantes: Regulación emocional, resolución de conflictos, diferentes estrategias de gestión ajustadas a la población con la que se trabaja, comportamientos prosociales</p> <p>Empatía, manejo de sentimientos y reevaluación cognitiva</p> <p>Conciencia emocional, regulación emocional y afrontamiento</p> <p>Saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, comprender, saber apreciar al otro y mostrárselo, confiar, negociar, cooperar</p> <p>Regulación emocional interpersonal, autorregulación</p> <p>Mediación de conflictos, conocimiento de tipologías del conflicto, comunicación, diálogo</p>	<p>Habilidades Habilidades sociales Habilidades para la mediación de conflictos Habilidades emocionales para gestionar conflictos Habilidades cognitivas Habilidades de negociación Habilidades para comunicarse</p> <p>Subhabilidades Socioeducativas, empatía, comportamiento prosocial, compromiso social, habilidades sociales, resolución de conflictos, regulación emocional, autoeficacia, conciencia emocional, resiliencia, pensamiento crítico, autogestión, toma de perspectiva, escucha activa, hablar con calma y clarificar la información</p>	<p>Las habilidades y recursos propuestos en los estudios realizados en diferentes contextos educativos al de Costa Rica, se relacionan en general con las habilidades y sub-habilidades detectadas en la revisión sistemática, con mayor énfasis en la sub-habilidad regulación emocional (en 3 de los 6 estudios). También, se incluyen otras habilidades y sub-habilidades como el comportamiento prosocial, saber escuchar, la habilidad de negociación, la habilidad para comunicarse, la conciencia emocional, etc.</p> <p>Al analizar esta relación de resultados, se evidencian dos aspectos por destacar; 1. Muchas de las habilidades y sub-habilidades obtenidas de las investigaciones seleccionadas en la revisión sistemática, han sido objeto de estudio anteriormente, sin embargo, estas habilidades y sub-habilidades no se han incluido como parte de la formación docente, lo que se relaciona con una de las brechas observadas en esta investigación. 2. De los constructos estudiados en esta investigación, mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento, dos se incluyen como parte de un estudio -regulación emocional y afrontamiento (Muñoz de Morales & Bisquerra Alzina, 2006)- pero no hay antecedentes de investigaciones en que se hayan incluido los tres, lo que resulta en una propuesta novedosa en el campo del conflicto y su gestión.</p>

El análisis permite observar una amplia diferencia entre los resultados de la revisión sistemática y los resultados de los estudios realizados en Costa Rica, en cuanto a las habilidades y estrategias detectadas y las que utilizan los docentes y otros actores del entorno educativo, para gestionar los conflictos que surgen en este campo.

Tal diferencia se relaciona con los resultados del estudio empírico, pues los docentes participantes evidenciaron importantes carencias en habilidades y conocimientos de estrategias que les permita gestionar adecuadamente el clima y las situaciones conflictivas que se producen en el aula. Este análisis, además posibilita establecer una relación entre los datos señalados y las brechas detectadas.

Por otra parte, existe una relación más significativa entre los resultados de los estudios realizados en contextos educativos distintos al de Costa Rica y los resultados obtenidos en la revisión sistemática. Muchas de las habilidades y sub-habilidades presentes en estos estudios, se encuentran también en los resultados de la revisión sistemática, mostrando que éstas han sido ampliamente estudiadas en distintos contextos y momentos. Este dato da mayor sustento a la brecha existente entre los datos de la investigación y el bajo impacto que estos tienen en la construcción de procesos de formación docente (Alves & Pinto da Costa, 2021; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021).

Valiéndose del desarrollo conceptual que ha tenido la gestión de los conflictos, el uso de la mediación, las estrategias de afrontamiento y las habilidades emocionales en el ámbito educativo y específicamente en el contexto natural del aula, esta investigación propone el uso de tales constructos de manera conjunta, como recursos que ayuden a mejorar la gestión de los conflictos que hacen los docentes en el entorno del aula bajo un modelo conceptual del conflicto, cuya elaboración se presenta en el capítulo siguiente.

Capítulo 3. Elaboración del modelo conceptual de los conflictos

En el capítulo 3 de esta investigación se presenta el proceso de elaboración del modelo conceptual -objetivo 1 de la investigación-, que pretende servir como marco referencial para el análisis de aspectos que pueden incidir en la emergencia del conflicto y su gestión, así como proponer estrategias y técnicas para que puedan ser estudiadas en futuras investigaciones, como recursos aplicables en el aula por los docentes, con el objetivo de mejorar la gestión que hacen de los conflictos y del clima del aula.

A través de este capítulo se analizan los enfoques, programas, modelos y teorías que han sustentado la construcción de un modelo. El proceso de elaboración del *Integrated Circular Model of Conflict* (ICMC) fue publicado en la Revista *Frontiers in Education* (<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00050>), en junio del 2020.

3.1. Enfoques, programas, modelos y propuestas anteriores

La mejora de las dinámicas educativas y de las funciones docentes se manifiesta en un desempeño profesional de alta calidad, por lo que se considera relevante elaborar iniciativas para que el profesorado alcance un buen estado de salud físico-emocional y un alto nivel de bienestar subjetivo, a partir del cual puedan potenciar sus conocimientos y habilidades para ejercer una adecuada gestión del clima y de los conflictos que surgen en el aula.

En esta línea, se presenta el *Integrated Circular Model of Conflict* (ICMC), cuya elaboración se basa en evidencias empíricas, revisiones sistemáticas, revisión de teorías, modelos y metaanálisis de cada uno de los constructos que lo conforman, la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento. A partir de los hallazgos de las revisiones bibliográficas y del análisis de los vacíos que presentan modelos o programas anteriores, pretendemos justificar la necesidad de desarrollar un modelo conceptual, destacando las principales contribuciones que puede hacer al campo de la educación al considerar que cuando el clima en el aula es negativo, tiende a generalizarse en la institución educativa, haciéndola más vulnerable a situaciones de violencia y acoso escolar (Wang et al., 2014).

Con la construcción del ICMC se pretende mostrar que es posible complementar las características de la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento para crear un modelo que genere soluciones más integrales orientadas a la gestión de conflictos en las instituciones educativas, lo que representa un valor añadido frente a otros programas o modelos que los han utilizado por separado.

Al respecto, el modelo presenta algunas similitudes con programas propuestos anteriormente, en aspectos como el uso de la reevaluación cognitiva para la creación de conciencia, el desarrollo de recursos de afrontamiento para el manejo de situaciones de conflicto, el desarrollo de habilidades para la regulación emocional, el trabajo con el profesorado como usuarios primarios y los estudiantes como usuarios secundarios, la intervención tutorial o el uso de la mediación y del afrontamiento como puntos centrales del programa, entre otros (por ejemplo, el programa P.E.C.E.R.A. [de Morales Ibáñez & Alzina, 2006], el Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares [Moral & Pérez, 2010] o el Programa de Educación Emocional Feliz [Filella et al., 2018]).

Respecto al constructo *Regulación Emocional* o de los estados de ánimo, el ICMC toma como referencia el *Modelo Modal de Emociones* propuesto por Gross y Thompson (2007), acerca de que, la regulación emocional puede estudiarse en función del lugar en el que la estrategia de regulación se inserta dentro del proceso de generación de la emoción (Gross, 1999). Esto se considera de alta importancia por la flexibilidad de acción que posibilita, pensando en las características únicas del ambiente escolar, donde se requiere actuar no solo dependiendo de la situación conflictiva, sino principalmente de las reacciones emocionales y conductuales de los involucrados, especialmente los estudiantes.

También, para la construcción del ICMC se extrajeron dos aspectos específicos del *Modelo de Proceso Extendido de Regulación Emocional* (Gross, 2015); el primero se refiere a las diferencias en los sistemas de evaluación de los eventos que tienen las personas, y el segundo, la consideración del contexto (educativo en este caso) como un elemento que puede incidir en la emergencia y regulación de los estados emocionales. Tomando en cuenta estos tres aspectos, el modelo ICMC se centra en la instrucción de docentes, promoviendo la reevaluación cognitiva, con el objetivo de alcanzar un alto nivel de flexibilidad en el pensamiento que les ayude a mirar la amplia gama de matices que existen para regular un conflicto antes de que éste escale a niveles de agresión y/o violencia.

El proceso de aprender a regularse emocionalmente incluye la observación y el análisis del contexto del aula, entorno natural del quehacer del profesorado, confirmando lo que Trias señala "... los docentes son actores clave en la comprensión de lo que ocurre en las aulas y, en consecuencia, deberían tener un lugar más relevante en la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje" (2017, p. 125).

También, la reevaluación cognitiva, el debate de los propios pensamientos y la reflexión son capacidades que a su vez promueven el uso de la creatividad y la imaginación en las personas involucradas en un conflicto, que, si bien no se destacan en el Modelo de Gross y Thompson, si son pilares fundamentales en el desarrollo de la teoría del conflicto de Lederach (2008) y del enfoque de la Mediación Transformadora de Bush y Folger (1996). Dichos elementos son útiles para gestionar los conflictos, y también para la promoción de recursos a través de los cuales las personas pueden (re) conocerse a sí mismas (revalorización interna) y también activar mecanismos de Regulación Emocional dirigida a la interacción social (reconocimiento externo), pudiendo ejercer control no sobre la aparición de pensamientos o emociones, sino sobre las reacciones, desde las espontáneas y automáticas hasta aquellas mediadas por el acto reflexivo.

De acuerdo con McFarland et al. (2003), el autoconocimiento construido y adquirido por las personas que tienen tendencia a atender su propio estado de ánimo está implicado en el desarrollo de una mayor capacidad reguladora y, por lo tanto, a una mayor capacidad de adaptación a las relaciones interpersonales.

En cuanto a los modelos o enfoques propuestos para la resolución de conflictos en el ámbito educativo -algunos de ellos señalados y caracterizados en apartados anteriores-, el ICMC se separa radicalmente del modelo punitivo o sancionador, en virtud de la evidencia empírica que muestra su poca o nula efectividad en el mediano y largo plazo (Sánchez Ruiz, 2016). El enfoque teórico que adopta para abordar el constructo *Resolución de Conflictos* es el de la Mediación Transformadora, de la cual toma la propuesta de transformar el conflicto mirando los objetivos de cada una de las partes involucradas (Galtung, 2003) y los elementos de revalorización y reconocimiento (Bush & Folger, 1996). El ICMC coincide en algunos puntos con la propuesta del modelo de Caramés et al. (2010), por ejemplo, en tratar de equilibrar las posiciones de ambas partes involucradas en el conflicto, para que, a partir de ahí, puedan trabajar más centradas en el restablecimiento de la relación que en el resultado

obtenido en la mediación, y como éste, propone un análisis del conflicto y de las estrategias de afrontamiento usadas por los involucrados.

El ICMC cumple con dos características particulares orientadas a completar algunos vacíos detectados en modelos anteriores; por un lado, es un modelo dinámico que se nutre de las experiencias de los docentes y permite realizar ajustes de acuerdo con las necesidades de cada institución educativa. Esto representa un punto diferencial de otros modelos y programas que presentan una propuesta de formación preestablecida e igualitaria para todos los centros educativos. La consideración de las diferencias existentes en cada institución educativa, en aspectos como ubicación, número de estudiantes, si la institución es privada, pública o semiprivada, si cuentan con programas de mediación ya establecidos en el centro, disponibilidad horaria, entre otros, son variables que deben tomarse en cuenta para que la implementación de un programa o modelo tenga mayor probabilidad de causar un impacto significativo y duradero en el tiempo. La otra característica, es que implica a los docentes con una alta participación dentro del despliegue del modelo a través de las tres fases que lo conforman, lo que representa un punto de identificación ya que éstos están construyendo y retroalimentando el modelo a partir de sus propias experiencias docentes.

A continuación, se describen y analizan los modelos y el enfoque que han sustentado la inclusión de cada uno de los constructos que constituyen el *Integrated Circular Model of Conflict*, la Regulación Emocional, las Estrategias de Afrontamiento y la Mediación de Conflictos.

3.2. El Modelo Modal de las Emociones y el Modelo de Proceso Extendido de Regulación Emocional

El Modelo Modal de las Emociones (Gross & Thompson, 2007) hace referencia a una transacción entre la persona y una situación que le sea significativa. A partir de la valoración que la persona hace, se produce una activación de la atención y consecuentemente, de las respuestas multisistémicas (mental, fisiológica o comportamental) para dar curso a dicha transacción. A esto, el Modelo de Proceso Extendido (Gross, 2015) añade que se deben considerar las diferencias en los sistemas de evaluación/valoración que poseen las personas y también tomar en cuenta el contexto como un elemento de influencia para la aparición y

posterior regulación de los estados emocionales. El sistema de valoración está compuesto por tres etapas a través de las cuales pueden surgir dificultades para alcanzar una adecuada regulación de las emociones. Estas etapas son, (1) la etapa de identificación, encargada de detectar y evaluar la emoción y discriminar si se debe regular o no; (2) la etapa de selección, enfocada en escoger la estrategia a utilizar; y (3) la etapa de implementación, que vendría a ser la implementación de una táctica particular adaptada a la experiencia emocional (Gross, 2015).

Según Gross y Thompson (2007) y Gross (2015), existen unas características centrales de las emociones, que se describen en la tabla 16.

Tabla 16
Descripción de las características centrales de las emociones

Descripción	
1.	Las emociones surgen cuando una persona atiende una situación y la ve como relevante para sus objetivos. Los objetivos que apoyan esta evaluación pueden ser duraderos (mantenerse vivos) o transitorios (ver a nuestro equipo ganar el juego). Pueden ser centrales para nuestro sentido del yo (ser un buen estudiante) o periféricos (abrir una caja de cereales). Los objetivos pueden ser conscientes y complicados (planear venganza contra un matón del aula) o inconscientes y simples (esquivar un puñetazo). Pueden ser ampliamente compartidos y entendidos (tener amigos) o altamente idiosincrásicos (encontrar un nuevo escarabajo para nuestra colección) Cualquiera que sea el objetivo, y cualquiera que sea la fuente del significado situacional para el individuo, es el significado lo que da lugar a la emoción. A medida que este significado cambia con el tiempo (debido a cambios en la situación misma o a cambios en el significado que tiene la situación), la emoción también cambiará.
2.	Las emociones son fenómenos multifacéticos de todo el cuerpo que implican cambios débilmente acoplados en los dominios de la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología central y periférica (Mauss et al., 2005). El aspecto subjetivo de la emoción está tan estrechamente ligado a lo que entendemos por emoción que en el uso cotidiano los términos “emoción” y “sentimiento” a menudo se usan indistintamente. Pero las emociones no solo nos hacen sentir algo, sino que nos dan ganas de hacer algo (Fridja, 1986). Esto se refleja en el lenguaje que usamos para describir las emociones; Decimos que estábamos “saltando como locos”, “conmovidos hasta las lágrimas” o “congelados por el miedo”. Estos impulsos para actuar de ciertas maneras (y no actuar de otras) están asociados con cambios autonómicos y neuroendocrinos que anticipan la respuesta conductual asociada (proporcionando así apoyo metabólico para la acción) y la siguen, a menudo como consecuencia de la actividad motora asociada con la respuesta emocional. Los cambios madurativos en el sistema de respuesta conductual y fisiológica involucrados en la emoción juegan un papel fundamental en el desarrollo de la emoción, particularmente en la infancia y la primera infancia.
3.	En tercer lugar, los cambios multisistémicos asociados con la emoción rara vez son obligatorios. Las emociones poseen una cualidad imperativa -que Fridja (1986) ha denominado “precedencia de control”- lo que significa que pueden interrumpir lo que estamos haciendo y forzarse a sí mismas en nuestra conciencia. Sin embargo, las emociones a menudo deben competir con otras respuestas que también son ocasionadas por la matriz social dentro de la cual nuestras emociones suelen desarrollarse. La maleabilidad de la emoción se ha enfatizado desde William James (1884), que veía a las emociones como tendencias de respuesta que pueden ser moduladas en un gran número de formas. Es este tercer aspecto de la emoción el que es crucial para un análisis de la regulación emocional, porque es esta característica la que hace posible dicha regulación.

Señalan los autores que estas tres características centrales de la emoción constituyen el modelo modal de la emoción, cuya secuencia inicia con una situación evaluada como psicológicamente relevante que en general es externa, y por lo tanto, físicamente

especificable; sin embargo, las situaciones psicológicamente relevantes también puede ser internas, por lo que se deben atender de diversas formas, dando lugar a evaluaciones de los variados ámbitos de interacción de la persona (Ellsworth & Scherer, 2003). Las diferentes dimensiones de evaluación van cambiando según el desarrollo de la persona, pero son éstas las que dan lugar a respuestas emocionales. Señalan que las respuestas emocionales generadas por las evaluaciones implican cambios en los sistemas de respuesta experiencial, conductual y neurobiológica.

Para poder alcanzar la regulación emocional, los autores consideran 5 aspectos, cada uno de ellos se detalla en la tabla 17: (1) selección de las situaciones, (2) modificación de la situación, (3) despliegue atencional, (4) cambio cognitivo y (5) modulación de la respuesta (Gross, 1998b). Estos aspectos son importantes pues pueden distinguir la inclusión de una estrategia durante el proceso de generación de emociones con el objetivo de crear un impacto real para su regulación.

Tabla 17
Pasos del Proceso de Regulación Emocional

Estrategia	Descripción
Selección de la situación	<p>El enfoque más prospectivo de la emoción es la selección de situaciones. Este tipo de emoción implica tomar acciones que hacen que sea más (o menos) probable que terminemos en una situación que esperamos dé lugar a emociones deseables (o no deseables). La selección de situaciones requiere una comprensión de las características probables de las situaciones y de las respuestas emocionales esperadas a estas características. Dicha comprensión resulta difícil, pues mirando hacia atrás en el tiempo, existe una profunda brecha entre el “Yo” de la experiencia y el “Yo” que recuerda (Kahneman, 2000).</p> <p>Usar la selección de situaciones para manejar las emociones de otro requiere los mismos tipos de juicios predictivos que están involucrados en el manejo de los propios sentimientos, con la complicación adicional de que debemos estimar las consecuencias emocionales para otro. En este sentido, la regulación extrínseca de las emociones utilizando la selección de situaciones ocurre en conjunto con las estimaciones de las capacidades de autorregulación del receptor.</p>
Modificación de la situación	<p>Los esfuerzos para modificar una situación con el fin de alterar su impacto emocional constituyen una potente forma de regulación de las emociones. Con niños mayores y adultos, la modificación de la situación puede incluir indicaciones verbales para ayudar en la resolución de problemas o para confirmar la legitimidad de una respuesta emocional. En ocasiones es difícil trazar la línea divisoria entre la selección de la situación y la modificación de la situación, siendo que los esfuerzos para modificar una situación pueden ser el inicio de una nueva situación. Además, se ha mencionado que la situación por modificar puede ser externa o interna, tal y como la analizan los autores, tiene que ver con la modificación del entorno externo físico.</p>
Despliegue atencional	<p>La selección de situaciones y la modificación de situaciones ayudan a dar forma a la situación que afronta la persona, sin embargo, también es posible regular las emociones sin cambiar realmente el entorno. Las situaciones tienen muchos aspectos, y el despliegue atencional se refiere a cómo los individuos dirigen su atención dentro de una situación dada para influir sobre sus emociones. El despliegue atencional es uno de los primeros procesos reguladores de las emociones que aparecen en el desarrollo (Rothbart et al., 1992), y parece ser utilizado desde la infancia hasta la edad adulta, particularmente cuando no es posible cambiar o modificar nuestra situación. El despliegue atencional se puede considerar una versión interna de la selección de situaciones, donde dos de sus principales estrategias son la distracción y la concentración</p>
Cambio cognitivo	<p>Incluso después de que una situación ha sido seleccionada, modificada y atendida, una respuesta emocional no es de ninguna manera una conclusión definitiva. La emoción requiere que las percepciones estén imbuidas de significado y que las personas evalúen su capacidad para manejar la situación. El cambio cognitivo se refiere a cambiar la forma en que evaluamos la situación en la que nos encontramos para alterar su significado emocional, ya sea cambiando la forma en que pensamos sobre la situación o sobre la situación o sobre nuestra capacidad para gestionar las demandas que plantea. Una forma de cambio cognitivo que ha recibido especial atención es la reevaluación (Gross, 2002). Este tipo de cambio cognitivo implica cambiar el significado de una situación de una manera que altera su impacto emocional.</p>
Modulación de la respuesta	<p>A diferencia de otros procesos reguladores de emociones, la modulación de la respuesta ocurre tarde en el proceso de generación de la emoción. La modulación de la respuesta se refiere a influir en la respuesta fisiológica, experiencial o conductual de la manera más directa posible. Los intentos de regular los aspectos fisiológicos y experienciales de la emoción son comunes. Se pueden usar medicamentos para atacar respuestas fisiológicas como tensión muscular (ansiolíticos) o hiperreactividad simpática (betabloqueantes). El ejercicio y la relajación también se pueden utilizar para disminuir los aspectos fisiológicos y experienciales de las emociones negativas. Otra forma común de modulación de la respuesta implica regular el comportamiento expresivo de la emoción (Gross et al., 2006). En general, los estudios han mostrado que iniciar el comportamiento expresivo de la emoción aumenta ligeramente la sensación de esa emoción (Izard, 1990; Matsumoto, 1987)</p>

3.3. El Modelo de Intereses Dobles

Este modelo, propuesto inicialmente por Blake y Mouton (1964) y posteriormente revisado y reinterpretado por varios autores (Hall, 1969; Pruitt, 1983; Pruitt & Rubin, 1986; Rahim & Bonoma, 1979; Thomas, 1976), especifica que la estrategia que una persona selecciona para afrontar un conflicto se corresponde con su nivel motivacional, existiendo dos motivaciones básicas: (1) el interés propio y (2) el interés por los demás (Montes et al., 2014). La primera de ellas se orienta a la satisfacción que la persona busca de su propio interés, mientras que la segunda describe el procedimiento en que la persona busca satisfacer el interés de los demás. De acuerdo con Rahim (1983) y Rahim y Bonoma (1979), la fuerza de cada una de estas dimensiones motivacionales oscila en un continuo alto-bajo que se manifiesta en los 5 posibles estilos de afrontamiento para gestionar los conflictos que se presentan en la tabla 18.

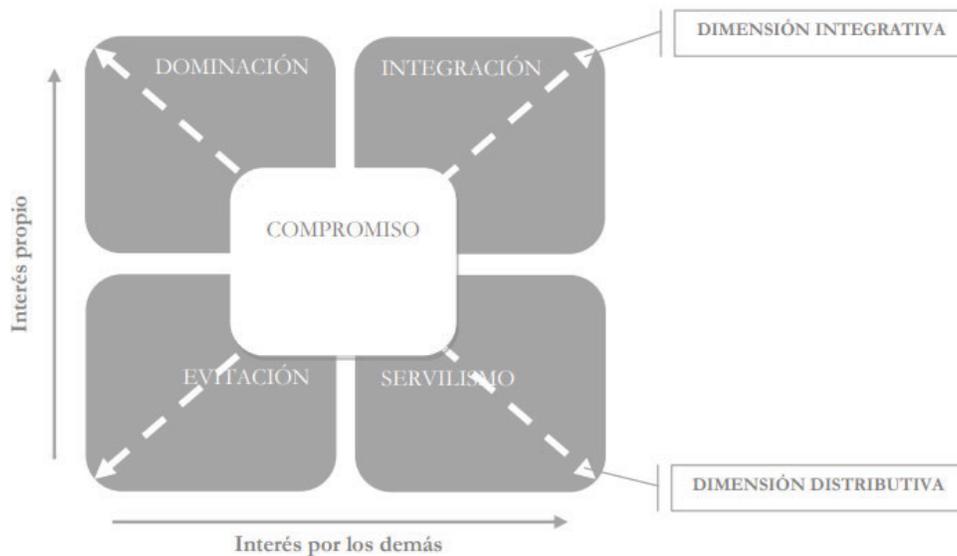
Tabla 18
Estrategias y tácticas para el manejo de los conflictos

Estrategia	Objetivo principal	Tácticas
Integración	Encontrar soluciones satisfactorias para ambas partes	Plantear alternativas; abrir líneas de comunicación; hacer declaraciones descriptivas, abiertas, calificativas, solicitantes o de apoyo; hacer concesiones; aceptar la responsabilidad; maximizar las semejanzas y minimizar las diferencias.
Dominación	Encontrar un acuerdo satisfactorio a nivel individual	Usar poder de posición, agresión, dominación verbal, perseverancia; hacer declaraciones de confrontación, acusaciones, críticas personales, rechazo, amenazas; ser sarcástico; hacer burlas, preguntas agresivas; negar la responsabilidad a expensas de la otra parte.
Servilismo	Ceder a los deseos de la otra parte	Emplear conductas de complacencia; aceptar pasivamente las decisiones de los demás; hacer declaraciones concesivas, negar o fracasar al expresar las propias necesidades.
Evitación	Intentar sortear el desacuerdo	Abandonar física y/o psicológicamente el conflicto; negar la existencia del conflicto; cambiar y/o evitar determinados temas; emplear declaraciones no-comprometidas; hacer declaraciones irrelevantes o bromear.
Compromiso	Proponer una solución intermedia	Reducir las diferencias; buscar un camino intermedio con la otra parte; sugerir un intercambio de ofertas; maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas; ofrecer una resolución rápida al conflicto.

Montes et al. (2014)

Las estrategias se pueden agrupar en dos dimensiones (figura 2), entre las que varían los niveles de los intereses; éstas son: integrativa, que representa el interés de la persona por sí misma y por los demás, siendo la integración y la evitación los extremos de dicha dimensión; y la distributiva, que representa el interés de la persona por sí misma o los demás, en cuyo caso la dominación se colocaría en uno de los polos y el servilismo en el opuesto (Rahim, 2002).

Figura 2
Dimensiones integrativa y distributiva de las estrategias de manejo de conflictos



Montes et al. (2014), a partir de Rahim, 2002

A diferencia de la propuesta de evaluación cognitiva de Lazarus, Folkman y otros, el Modelo de Intereses Dobles propone elaborar un análisis de las experiencias emocionales que influyen en la gestión de los conflictos (Morris & Keltner, 2000), indagando por una parte el efecto intrapersonal de la experiencia emocional, enfocándose en el impacto de los elementos afectivos sobre el propio comportamiento conflictivo, y por otra, el impacto de los estados afectivos sobre el comportamiento de los demás (interpersonal), en una relación de incidencia acerca del impacto que tienen las emociones de una de las partes involucradas en el conflicto sobre la conducta de la otra parte (p.ej., Van Kleef et al., 2004a; 2004b; Van Kleef et al., 2006).

En línea con la orientación de esta investigación, dentro del análisis que el efecto intrapersonal de la experiencia emocional puede causar sobre la selección y despliegamiento de las estrategias para gestionar un conflicto, está ampliamente documentado que las personas que experimentan emociones y estados de ánimo positivos tienden a comportarse de modo más cooperativo y conciliatorio (p. ej., Allred et al., 1997; Baron, 1990; Baron et al., 1990; Carnevale e Isen, 1986; Forgas, 1998; Isen et al., 1987; Kramer et al., 1993, entre otros), mientras que aquellas que experimentan emociones o estados de ánimo negativos

tienden a ser más competitivos (p. ej., Allred et al., 1997; Baron et al., 1990; Forgas, 1998; Forgas & Cromer, 2004; Pillutla & Murnighan, 1996, entre otros) (Montes et al., 2014).

El ICMC considera el aspecto intrapsíquico de la experiencia emocional para incorporarlo como parte de la fase 1 “Análisis del conflicto”, apoyándose en lo mencionado en el apartado “Conceptualización del conflicto”, acerca de que clásicamente el conflicto intrapsíquico surge de la tensión entre una pulsión específica y la expresión de las defensas o limitaciones puestas por el Yo o el Súper Yo, que obliga a la persona a “cambiar la naturaleza de esta expresión” (Davies, 2007, p. 54), y además, de acuerdo con Redorta (2004):

...Lewin nos sitúa en el marco del conflicto intrapsíquico en la medida que no clarifica si las fuerzas a que se refiere pueden ser internas o externas al individuo. En todo caso, un dilema interno en la medida en que se transmite a la interacción puede ser un conflicto, al menos, interpersonal (p. 14).

Es oportuno señalar que, de acuerdo con Elfenbein (2007), las personas que experimentan alto *Afecto Positivo*, se focalizan más (desde lo externo) en la búsqueda de resultados positivos, mientras que aquellas que experimentan alto *Afecto Negativo* se orientan más (desde lo interno) en la prevención de resultados negativos. De acuerdo Forgas, (1998), estos datos confirman que incluso las experiencias emocionales más leves pueden influir sobre el comportamiento de las partes involucradas en un conflicto y, por tanto, condicionar los resultados del proceso de gestión del mismo.

Finalmente, en un esfuerzo por profundizar en la relación entre el afecto y el comportamiento de conflicto, se ha examinado la relación entre los estados de ánimo y las dimensiones integrativa y distributiva subyacentes a las estrategias de manejo de conflictos. Los resultados han confirmado nuevamente que los estados de ánimo positivos se relacionan con el grado en que las personas muestran mayor atención por sus propios intereses y por los intereses de los demás. Por otro lado, no se encontró relación entre el Afecto Positivo o el Afecto Negativo con la dimensión distributiva, pudiendo concluirse entonces, según Obeidi et al. (2005) que las emociones representan una fuerza dinámica imprescindible que sirven para comprender los fenómenos sociales de colaboración y competición y que, a tenor de los resultados

expuestos, las emociones son especialmente relevantes para comprender las estrategias y tácticas desplegadas en un conflicto (Barry & Oliver, 1996).

3.4. El enfoque Transformador de la Mediación de Conflictos

El enfoque que adopta el ICMC para trabajar la *Mediación de Conflictos* es el propuesto por la Mediación Transformadora, que sugiere considerar las disputas y diferencias como oportunidades para el crecimiento y el logro de la transformación moral (Bush & Folger, 1996). La orientación transformadora incluye el reconocimiento y la revalorización no solo conceptualmente, sino como elementos dinámicos que pueden usarse en una mediación de tres pasos;

... a) concentrando los esfuerzos en la exposición del conflicto; b) los mediadores adoptan medidas conscientes para alentar a las partes a participar en la deliberación y la decisión; (c) los mediadores invitan y ayudan conscientemente a las partes a considerar la perspectiva del otro. (Bush & Folger, 1996, p. 156).

Durante el desarrollo de un proceso de mediación con enfoque transformador, las personas mediadoras analizan elementos del discurso de las personas mediadas que puedan servir como puntos de convergencia entre ellas, de tal modo que permita otorgar reconocimiento y revalorización al considerar la perspectiva del otro. Este aspecto contrasta con un enfoque más “global” o “macro” en el cual las personas mediadoras plantean opciones más genéricas para que las partes involucradas puedan llegar a un acuerdo.

De acuerdo con Bush y Folger, la observancia de los dos elementos destacados -la revalorización y el reconocimiento- en un proceso con orientación transformadora, se puede analizar de la siguiente manera: cuando la revalorización representa un punto central, las personas mediadoras se esfuerzan por aclarar las diferentes opciones y señalar las coyunturas que pueden resultar decisorias para la transformación del conflicto, a la vez que alientan a las partes a reflexionar y deliberar con total conocimiento de las alternativas que tienen, sus metas y recursos. Cuando el reconocimiento se constituye en un elemento central, las

personas mediadoras examinan los discursos de cada parte, en búsqueda de información que le permitan considerar de forma global la situación.

Al respecto, existen unas diferencias significativas entre el papel de las personas mediadoras que trabajan bajo un enfoque transformador y aquellas que lo hacen bajo un enfoque de resolución de problemas. Estas diferencias se detallan en la tabla 19.

Tabla 19
Diferencias entre el papel del mediador según el enfoque utilizado

Enfoque transformador del conflicto	Enfoque en la resolución del problema
<p>El “mapa” usado por el mediador orientado hacia la transformación es muy distinto. Este profesional llega a la sesión preparado para presenciar una interacción y un intercambio intenso entre las partes que, como implica dificultades conjuntas y percepciones hostiles recíprocas, ofrece muchísimas oportunidades de revalorización y reconocimiento. El mediador espera que estas oportunidades comenzarán a manifestarse desde el principio mismo de la sesión, y que deberá estar preparado para utilizarlas y trabajar con ellas a medida que aparezcan. Tiene cierta idea de los tipos de pautas interactivas que pueden originar las oportunidades de revalorización y reconocimiento, y cuán pronta o tardíamente pueden aparecer en el curso de la sesión, pero no tiene preconcepciones sobre el modo o el orden en que lo harán. El mediador orientado hacia la transformación también espera que haya cierto movimiento de vaivén entre la revalorización y el reconocimiento, porque hasta cierto punto uno emana de la otra y viceversa. Sin embargo, también se sabe que las partes pueden oponerse a responder a las oportunidades de revalorización, y sobre todo a las de reconocimiento.</p>	<p>El mediador que actúa basándose en la resolución de problemas llega a una sesión preparado para escuchar una serie de datos fácticos y emocionales que pueden clasificarse y organizarse en cuestiones negociables, las cuales son aspectos de un problema afrontado por las partes. El mediador espera que, una vez organizada esta información, sea posible hallar y clasificar las alternativas que permitirán considerar los distintos problemas. Con el tiempo, después de algunos intentos de persuasión realizados por el mediador para “generar movimientos” en cada parte, los litigantes concertarán un acuerdo que resuelva el asunto, o quedarán encerrados en un callejón sin salida.</p> <p>A pesar de las grandes diferencias entre los casos particulares, el mediador que se basa en la resolución de problemas sabe que éste es el modelo de desarrollo de las sesiones: presentación-información-organización y definición de problemas-búsqueda de alternativas-persuasión-movimiento-acuerdo o callejón sin salida (Folberg & Taylor, 1984; Stullberg, 1987)</p>

La influencia del mediador puede representar el surgimiento de dificultades, pues, en tanto que interviene en el conflicto, cabe la posibilidad de que incluya en el proceso sus propios intereses. En la mediación basada en la resolución de problemas, por el concepto de conflicto y resolución que le subyace, el interés de las personas mediadoras se centra en encontrar una buena solución a un problema que bloquea la satisfacción de las partes. Dicho interés les coloca en una posición directiva tanto en evidenciar el problema como las posibles soluciones, de forma que acaban permeando el resultado de la mediación, generalmente en favor del arreglo, lo que podría amenazar la esencia misma del proceso, que con frecuencia no satisface a las partes (Bush & Folger, 1996).

Ante esta situación, la mediación con enfoque transformador no pretende eliminar la influencia que el mediador tiene en el proceso -aspecto que resulta imposible eliminar debido a la dinámica misma de la mediación, que supone la inclusión de un tercero- sino que busca modificar la naturaleza de dicha influencia. A la luz de este enfoque, “los mediadores sencillamente carecen de incentivos para influir sobre el resultado, sea cual fuere el modo en que pretendan hacerlo” (Bush & Folger, 1996, p. 163), siendo que la llegada a un acuerdo, restablecimiento de la relación o cualquier otra condición particular de la mediación, no corresponde a un objetivo directivo de su intervención. Contrario a esto, el mediador con enfoque transformador busca asegurar que cualquier resultado permanezca en manos de las partes involucradas, lo que implícitamente representa una oportunidad de revalorización y da una nueva dimensión de neutralidad al proceso de mediación.

La mediación transformadora aspira en primer lugar a que las partes en disputa integren la fuerza del Yo y la compasión hacia los otros, apelando a valores morales elevados y aprovechando el escenario que la mediación puede -y debe- crear para que la transformación sea posible, tomando en cuenta las visiones individuales y referenciales del mundo que expresan las personas mediadas, para finalmente poder -como aspiración secundaria- llegar a un acuerdo que sea satisfactorio para ambas partes en disputa.

Se analizan a continuación las características de cada uno de los constructos y la convergencia que existe entre ellas, que resultan útiles para la gestión de los conflictos por parte de los docentes.

3.5. Conexión entre la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento

Analizados cada uno de los constructos y cada una de las teorías y enfoque que sustentan la elaboración del *Integrated Circular Model of Conflict* (ICMC), en este apartado se muestran los puntos de convergencia entre ellos y las posibilidades de aplicación que ofrecen en el ámbito educativo.

Para la atención y gestión de los conflictos que surgen en las instituciones educativas, más específicamente en el entorno del aula, por la amplia cantidad de variables involucradas -tal y como se mostró en el apartado *el conflicto en la educación-*, la implementación por parte

de los docentes, de un proceso de mediación con enfoque transformador debe considerar los aspectos emocionales que pudieran influir en su génesis; por ejemplo, emociones negativas, como la ira, pueden desencadenar conflictos o incluso episodios de violencia si no se regulan adecuadamente (Filella et al., 2018). La inclusión de aspectos individuales, grupales y sociales en el análisis de las situaciones conflictivas amplía las posibilidades de llegar a soluciones más satisfactorias para las partes en disputa, pues elementos como las percepciones y las manifestaciones conductuales han sido estudiados en el campo educativo, como agentes promotores de conflictos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Frenzel & Götz, 2007; Frenzel et al., 2009b; Hargreaves, 2000; Zembylas, 2002).

Considerando que el desarrollo de habilidades para la regulación de las emociones incide directamente en seleccionar las estrategias de afrontamiento emocionalmente positivas (Connor-Smith et al., 2000), la influencia de las emociones en término de las conductas manifiestas puede condicionar también la gestión que se realice. En este sentido, Mestre et al. (2012) señalan que:

...al establecer diferencias significativas entre los estilos de afrontamiento que utilizan los dos grupos extremos en relación con la agresividad física y verbal, siendo los sujetos menos agresivos los que utilizan en mayor medida, ante situaciones conflictivas o que producen tensión, estrategias propias de un estilo de afrontamiento centrado en la resolución del problema y en la relación con los demás, mientras que el afrontamiento improductivo es más frecuente entre los adolescentes clasificados en el grupo de mayor agresividad (p. 1272).

Aunque conceptualmente la regulación emocional está estrechamente relacionada con el afrontamiento (Cole et al., 1994; Gross, 2014; Gross & Thompson, 2007; Koole, 2010), entendido este último como el “conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, permanentemente cambiantes, desarrollados para hacer frente a las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como abrumadoras o desbordantes de los propios recursos” (Lazarus & Folkman, 1991, p. 200), lo cierto es que no son lo mismo (Jauregui et al., 2016), pues en el afrontamiento, en comparación con la regulación emocional, se da un mayor énfasis a periodos más largos de tiempo (Gross, 2014; Gross & Thompson, 2007).

Apoyándose en las técnicas de neuroimagen utilizadas para analizar la relación entre regulación emocional y afrontamiento, Etkin et al. (2015) han otorgado a la corteza cingulada anterior, a la corteza prefrontal ventromedial, a la corteza prefrontal lateral y a la parietal, un papel fundamental en la regulación emocional, resultados que han sido complementados con los del estudio empírico desarrollado por Davidson y McEwen (2012), que mostraron que una elevada exposición a elementos estresantes se asocia al crecimiento de diversas partes de la amígdala mientras que los efectos en el hipocampo y la corteza prefrontal tienden a ser los opuestos.

Cabe destacar que las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, -como se explicó anteriormente- implica tomar acciones que ayudan a regular las respuestas emocionales a las que el conflicto da lugar (Lazarus & Folkman, 1991). Hill y Updegraff (2012) añaden además, que este tipo de afrontamiento se puede manifestar como procesos cognitivos orientados a disminuir el grado de trastorno emocional, la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas o la extracción de valoraciones positivas de acontecimientos negativos; también como procesos cognitivos dirigidos a aumentar la emoción, por ejemplo, deleitarse en un éxito, lo que podría aumentar la emoción de orgullo. Igualmente, se pueden poner en práctica estrategias conductuales como hacer ejercicio físico para distraerse de un problema, tomarse unas copas o hacer uso de la meditación.

Acerca de las habilidades docentes para la gestión de los conflictos, es necesario que en primer lugar sean éstos quienes aprendan a manejar sus propios estados afectivos, especialmente los docentes más noveles (Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017), pues el estrés o la ansiedad, además de ser derivados de dinámicas laborales negativas, también son resultado de las creencias irracionales sobre diversos aspectos de la realidad y de la forma en que reaccionan a esa realidad (Martínez-Otero et al., 2005).

De acuerdo con Pena et al. (2012) y Rey y Extremera (2011), aquellos docentes que poseen una mayor Inteligencia Emocional Percibida (IEP), presentan menores niveles de estrés y niveles más altos de satisfacción vital y profesional, más motivación y emociones más agradables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los hallazgos obtenidos por Adame et al. (2011), indican que, mayormente las estrategias usadas por los docentes ante situaciones de conflicto son aquellas vinculadas con la inteligencia interpersonal,

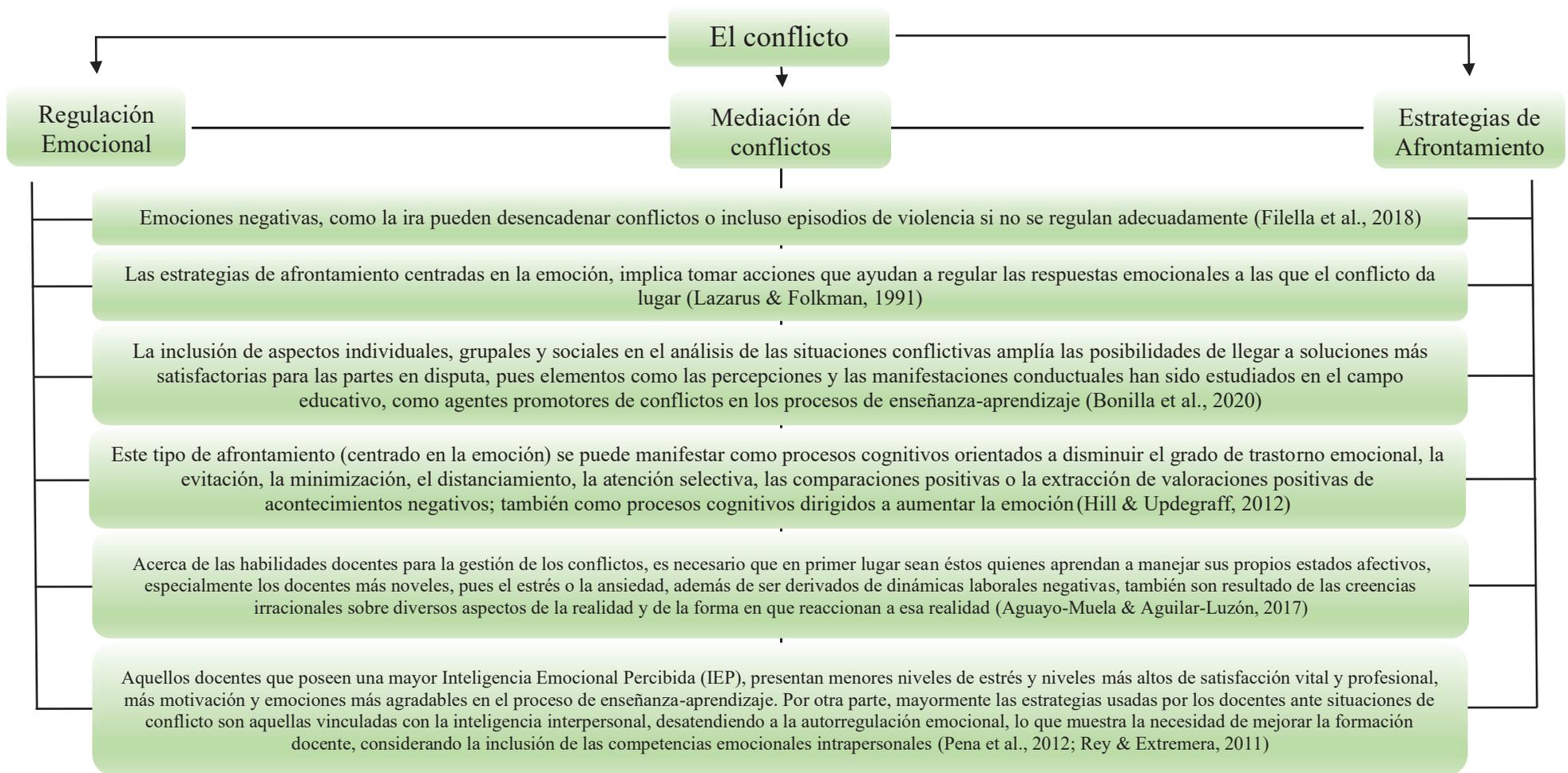
desatendiendo a la autorregulación emocional, lo que muestra la necesidad de mejorar la formación docente, considerando la inclusión de las competencias emocionales intrapersonales.

En cuanto a los beneficios que la Inteligencia Emocional representa para el alumnado -y por supuesto la regulación emocional-, éstos presentan mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico; al tener más posibilidades de minimizar las consecuencias negativas derivadas de situaciones educativas altamente estresantes (Martínez-Otero et al., 2006), en el tipo de relaciones interpersonales y en el rendimiento académico, así como una disminución de conductas disruptivas y consumo de drogas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b).

Valorando los aspectos antes mencionados, la elaboración de un modelo o programa que atienda los conflictos y que incluya la mediación como elemento central, no se debe desligar del elemento emocional (en este caso, la regulación emocional), y del papel que las emociones juegan en la preferencia por las estrategias de afrontamiento que las personas seleccionan para afrontarlos (Montes et al., 2014); todo esto, considerando que los esquemas de pensamiento y emocional, generadores de la impulsividad o el control emocional, elementos presentes en la toma de decisiones, no son inmutables (Foulkes & Blakemore, 2018; Pandey et al., 2018), y por lo tanto pueden ser entrenados para mejorarlos.

Se esquematizan las relaciones mencionadas y los aspectos individuales, grupales y sociales para un mejor visionado (figura 3)

Figura 3
Relación entre Regulación Emocional-Estrategias de Afrontamiento-Mediación de Conflictos



3.6. El docente como eje central del modelo: El docente y el desarrollo emocional

La elaboración del ICMC ha centrado su atención en el desarrollo de habilidades docentes para la gestión de los conflictos que surgen en el contexto del aula, considerando que, para que el alumnado pueda aprender y desarrollar habilidades emocionales “relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un [educador/a emocional]” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p. 1).

Abarca et al. (2002) y Vallés y Vallés (2003), han dimensionado las funciones docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que de manera paralela a los conocimientos teóricos y los valores cívicos, al profesorado también le corresponde trabajar en la construcción del perfil afectivo y emocional de sus alumnos, que implica la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y aún más, de emociones negativas como la ira, la envidia o los celos, la creación de ambientes que estimulen el desarrollo de las capacidades socio-emocionales y la resolución de conflictos interpersonales, la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales y/o la enseñanza de habilidades empáticas para que atiendan, escuchen y comprendan los puntos de vista de los otros.

A partir del desarrollo de habilidades emocionales, las personas pueden desarrollar otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal & Ramos, 2002), de ahí que algunos autores hayan diferenciado las habilidades básicas de inteligencia emocional de otro tipo de habilidades emocionales y sociales más generales (Cherniss, 2001). Mayer y Salovey (1997) propusieron una serie de habilidades básicas tales como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional, que sirven de base para la adquisición de competencias más complejas que se incluyen como parte de la enseñanza en muchos programas de prevención de consumo de drogas, de educación sexual, formación moral y cívica, etc. Una muestra de esto es el trabajo de desarrollo de la habilidad para reconocer las emociones en otras personas y como esto ayuda a fomentar competencias específicas para resolver con eficacia, por ejemplo, una pelea con otro compañero de clase.

Además de que las habilidades emocionales les permiten a los docentes promover entornos educativos más estimulantes de los cuales se ven favorecidos los estudiantes, también se

asocian con efectos beneficiosos en un nivel preventivo, considerando que la actividad docente es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer distintas enfermedades. Durán et al. (2001) señalan que los docentes experimentan cada vez más, una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el síndrome de *burnout*. Estos problemas de salud mental además pueden agravarse hasta el punto de la aparición de alteraciones fisiológicas como úlceras, insomnio, dolores de cabeza tensionales, entre otros. En respuesta a estos problemas experimentados por el profesorado, algunos hallazgos han mostrado que una gestión adecuada de las reacciones emocionales ayuda a disminuir los niveles generales de estrés laboral de los docentes. Autores como Mearns y Cain (2003) encontraron que docentes de secundaria y primaria de Estados Unidos, que manifestaban altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para situaciones laborales estresantes, experimentando menos consecuencias negativas del estrés y sus puntuaciones en *realización personal por el trabajo* eran mayores.

Extremera et al. (2003), en un estudio con docentes en el cual se apoyaron en el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), mostraron que los niveles de inteligencia emocional informados por los docentes participantes y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos explicaban en parte la varianza de las dimensiones de *burnout* que no se podía explicar por factores como la edad, el sexo o los años de ejercicio profesional.

Los docentes con una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos y con menor capacidad de reparación emocional indicaban un mayor cansancio emocional, mayores niveles de despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental. Contrario a esto, aquellos con una capacidad más elevada para reparar y discriminar sus estados emocionales informaron puntuaciones más elevadas en su realización personal.

3.7. El docente y las habilidades para la mediación de conflictos

En la etapa de la adolescencia, las personas en su mayoría se van desarrollando en los diferentes aspectos psicosociales y biológicos, manifestando un alto espíritu de crítica y una orientación hacia la diversión; sin embargo, es en este periodo donde suelen aparecer algunos trastornos del comportamiento o incluso conductas adictivas, mala relación con los padres,

hermanos, compañeros o maestros, pues en general, no se cuenta con las herramientas suficientes para hacer frente a la adolescencia.

De acuerdo con Cervantes (2013), el adolescente muestra inconformidad con la autoridad, tiende a romper las normas establecidas -en distintos ámbitos, entre ellos el educativo-, representa un ser humano que está construyendo su propia identidad y por lo tanto, a nivel neurológico, neuroquímico y psicológico, su cerebro no ha madurado (lo hará hasta cerca de los 25 años) con lo cual, el córtex frontal, encargado de validar las consecuencias de sus actos, es aún inmaduro y es la parte límbica -que regula las emociones- la que está más activa, de aquí que aparezcan múltiples problemas desde el punto de vista neuroquímico.

Lidiar con estas y otras características comportamentales de los adolescentes en las aulas, aun siendo un enorme desafío, no debería ser a juicio de Cervantes (2013), un camino de obstáculos, sino la ocasión ideal para educar a una persona que, sin llegar a ser un adulto, ya ha dejado de ser un niño. Representa entonces una oportunidad de enriquecimiento para los padres, los docentes y los mismos adolescentes.

En este sentido, resulta necesario que los docentes sepan aprovechar e implementar estrategias de mediación de conflictos de manera que puedan orientar positivamente las situaciones conflictivas y conviertan el entorno del aula en un espacio para la discusión, la escucha activa y la argumentación, a partir de posturas críticas y la promoción de la autorreflexión y autorregulación en los adolescentes.

Dicha necesidad toma carácter de urgencia ante la presencia de una violencia exacerbada en la sociedad, donde las instituciones educativas representan un vehículo que puede servir para la formación de personas con un alto compromiso ciudadano, que participen activamente en la construcción de una sociedad enfocada en la sana convivencia, lo que actualmente resulta complicado pues “se observa un sistema educativo con estructuras estereotipadas, que parece petrificado para dar respuestas a este fenómeno” (Arellano, 2007, p. 24). Plantea la misma autora que:

...en la formación del educando, no se están desarrollando capacidades, habilidades y competencias a través del manejo de estrategias, que permitan abordar los conflictos, cuando son sólo contradicciones e inicios de antagonismos, incidiendo esto en la formación de ciudadanos con carencias en la

capacidad de análisis, tanto de su actuación como ser social como de su contexto
(p. 26)

Por su parte, Goleman (2012) agrega que “la infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (p. 6). Estos autores señalan que las habilidades emocionales son aprendidas desde edades tempranas y que es necesaria su formación para el manejo de los conflictos, a lo que Caballero Grande (2010) añade, que el estilo de mediación centrado en los estudiantes constituye una respuesta pedagógica idónea para formar estrategias de autorregulación que garanticen la resolución pacífica de los conflictos.

Al respecto de la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades para mediar en los conflictos que surgen en el entorno del aula, Gil et al. (2016) encontraron que las medidas implementadas con mayor frecuencia por los docentes participantes (147 profesores de Educación Secundaria Obligatoria) del estudio eran: penalizar la nota (76.61%), llamar al alumno por su nombre o preguntarle (75,81%) y establecer charlas individuales y callarse hasta que los alumnos bajen el tono, ambas con una frecuencia del 74.19%. Ante la aparición de las Conductas Contrarias a la Convivencia (CCC) estudiadas bajo los aspectos (1) déficit de atención, (2) pasotismo y (3) mal uso de materiales, las medidas más utilizadas son las de gestión de aula (91.94%, 76.61% y 64.52% respectivamente).

Los autores mencionan que es importante señalar que el profesorado, en algunos casos, ha entendido la “efectividad” de una medida como una acción de “efecto inmediato”, que se ha reflejado los bajos resultados de los aspectos relacionados con la “mediación” y altos en los relacionados con medidas “punitivas”, aunque también podrían haber intervenido otros condicionantes, como la formación del profesorado, los medios y tiempos disponibles para aplicar unas u otras medidas. Algo que justificaría afirmaciones como la de Binaburo y Muñoz (2007) para quienes se hace necesaria la formación del profesorado en resolución de conflictos.

Los resultados del estudio de Gil et al. (2016) guardan relación con los obtenidos por Figueras et al. (2014), en términos de la necesidad de abordar los conflictos en las instituciones educativas incluyendo a todas las partes de la comunidad educativa y no solamente dejarlo en manos de los docentes, “pues la participación de las familias y otros miembros de la

comunidad permite tener una perspectiva más global y una responsabilidad compartida” (p. 51).

Finalmente, de acuerdo con varios autores (p. ej., Fernández, 2007; González, 2005; Jares, 2006; Rosales, 2004), la investigación en el campo de la educación ha mostrado que las variables “gestión” y “organización del aula” son las que más influyen y pueden determinar, además de la frecuencia de aparición de conductas antisociales, aspectos como el aprendizaje del alumnado, el rendimiento académico y la “salud” de las relaciones interpersonales. Destacan que,

...la formación y actualización docente debe ser continua y eficaz, en base a que los conflictos son parte integrante de la profesión y el profesor debe disponer y conocer de estrategias y líneas de actuación sobre los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 52)

3.8. El docente y las estrategias de afrontamiento

Como se ha analizado a lo largo de este trabajo, el quehacer educativo -especialmente en Secundaria- representa un entramado de dinámicas relacionales y demandas sociales, económicas y laborales que lo hacen altamente complejo, exigiendo de los docentes grandes y constantes esfuerzos emocionales, cognitivos y conductuales, siendo que trabajar con jóvenes resulta más estresante que trabajar con niños, pues los primeros manifiestan actitudes más desafiantes, conductas agresivas, problemas familiares mal asimilados y cambios físicos y psicológicos que los hacen más rebeldes (Salanova et al., 2003). Ante estas exigencias a las que el profesorado está recurrentemente expuesto, es imprescindible el desarrollo y la utilización de estrategias de afrontamiento que le ayuden a mantener el bienestar, tanto personal como profesional con el propósito de lograr los objetivos que se plantean para el éxito educativo.

Un estudio realizado por Gantiva et al. (2010), que vincula las estrategias de afrontamiento con el síndrome de *burnout*, -que de acuerdo con Beltrán et al. (2004), afecta en mayor grado a los docentes de Secundaria-, mostró que las estrategias que se relacionan positivamente con la dimensión de *agotamiento emocional* son: (a) espera, (b) evitación emocional, y (c)

expresión de la dificultad de afrontamiento; y las que se relacionan negativamente son, (a) solución de problemas, (b) reevaluación positiva, y c) autonomía. De acuerdo con estos resultados, se evidencia que la evitación como estrategia de afrontamiento refuerza de forma negativa la respuesta al estrés y la ansiedad como elementos del síndrome de *burnout*.

Contrario a estos hallazgos, las estrategias orientadas a la solución de problemas, con presencia de cogniciones en las que no existan sesgos relacionados con sobreestimación o catastrofización, correlacionan negativamente con el síndrome. Para la dimensión *despersonalización*, el estudio identificó que las estrategias con que correlaciona positivamente son: (a) espera, (b) evitación emocional, (c) reacción agresiva, y (d) expresión de la dificultad de afrontamiento, mientras que la estrategia con la que correlaciona negativamente es solución de problemas.

Por último, la dimensión *realización personal* correlaciona positivamente con la estrategia de afrontamiento de reevaluación positiva, y negativamente con, (a) espera y (b) expresión de la dificultad de afrontamiento. Por lo tanto, el planteamiento de posibles soluciones, la búsqueda de apoyo en otras personas y la valoración de los aspectos positivos de una situación, suponen estilos activos de afrontamiento que movilizan esfuerzos cognitivos y conductuales (Fernández, 1997), implicando que las iniciativas para la prevención o disminución de la aparición del síndrome de burnout deben considerar el entrenamiento docente en habilidades básicas y avanzadas para la resolución de problemas y procedimientos de reestructuración cognitiva ante eventos generadores de estrés.

La brecha de conocimiento acerca de las estrategias que les permita a los docentes afrontar las altas demandas educativas, incluyendo, la sobrecarga de funciones que deben cubrir, el comportamiento de los alumnos, los conflictos interpersonales con otros profesores, padres y superiores, y los problemas derivados de las políticas educativas (Restrepo et al., 2006), se puede manifestar en sintomatología emocional, cognitiva, somática y conductual, que se resume en la tabla 20.

Tabla 20
Sintomatología emocional, cognitiva, somática y conductual en docentes

Tipo de sintomatología			
Emocional	Cognitiva	Somática	Conductual
Agotamiento emocional, expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio, dificultad para controlar y expresar emociones, aburrimiento, impaciencia e irritabilidad, ansiedad, desorientación, sentimientos depresivos	Cogniciones asociadas a baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, impotencia para el desempeño del rol y fracaso profesionales. Todos estos síntomas pueden desarrollar cuadros clínicos posteriores (Aranda, 2003).	Fatiga crónica, cansancio, recurrentes dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares, insomnio, alteraciones respiratorias, hipertensión, problemas gastrointestinales, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia y aumento de enfermedades virales (Freudenberger & Richelson, 1980, citados por Quiceno & Vinaccia, 2007) que están relacionados en numerosas ocasiones con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach & Jackson, 1981).	Comportamiento suspicaz y paranoide, inflexibilidad y rigidez, superficialidad en el contacto con los demás, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de poder concentrarse en el trabajo, quejas constantes, comportamientos de alto riesgo como conductas agresivas hacia las demás personas y absentismo

Específicamente, en la dimensión emocional, de las estrategias de afrontamiento que el docente conozca e implemente dependerá no solamente el tipo de relaciones interpersonales que se establezcan sino también, “que el formador posea la capacidad de transferir emociones desde su propio modelo didáctico personal, mientras interacciona socialmente con los estudiantes en la práctica de aula” (Retana-Alvarado et al., 2021, p. 173).

Pascual y Conejero (2019), indican que el afrontamiento emocional se refiere a “un conjunto de esfuerzos dirigidos a manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas y ambientales excesivas o estresantes” (p. 75), o sea, el afrontamiento emocional se dirige a regular las emociones generadas por experiencias percibidas como negativas o positivas, lo que explica la importancia que la habilidad para regularse emocionalmente tiene para el docente, como un componente de la gestión del aula y la disciplina (Sutton & Harper, 2009).

En síntesis, promover en el profesorado el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales para la mediación de conflictos y el conocimiento de estrategias de afrontamiento, puede tener una importante repercusión en la calidad de los procesos

educativos, pues permite una mejor gestión y reducción de los problemas de conducta en el aula, con menos interrupciones entre los compañeros y con estudiantes más involucrados y participativos en las temáticas educativas (Hauser, 2019). De acá la consideración del colectivo de los docentes como el eje central en la construcción del ICMC, siendo que, para brindar un acompañamiento adecuado al estudiantado, éstos deben primero aprender a gestionarse con el fin de mantener buenos niveles de salud física y emocional, tomando en cuenta diversos factores como la propiedad dinámica de los procesos educativos y el papel activo que tienen como pilar fundamental del desarrollo educativo.

3.9. ¿Por qué un modelo circular integrado de análisis?

Fases del modelo

Como resultado de un exhaustivo proceso de revisión, análisis y selección de programas, teorías y modelos (p. ej., Blair & Raver, 2015; Carrasco et al., 2016; Castaño & León del Barco, 2010; Folger, 2008; García-Raga et al., 2016; Martínez et al., 2011; Miñaca-Laprida et al., 2013; Moral & Pérez, 2010; Ortega, 2006; Peña & Repetto, 2008; Pérez-Escoda et al., 2012; Ruiz de Alegría et al., 2009, entre otros) acerca de los constructos *Mediación de Conflictos*, *Regulación Emocional* y *Estrategias de Afrontamiento*, cuyos resultados empíricos, han mostrado su alta efectividad para manejar las complejas dinámicas relacionales que se dan en el ámbito educativo, principalmente en el contexto del aula, se dio la elaboración del ICMC.

Tal y como se mencionó en apartados anteriores, estos constructos han sido ampliamente estudiados por separado, sin embargo no existen antecedentes de investigaciones que los hayan estudiado de manera conjunta, aspecto que consideramos puede aumentar sinérgicamente el potencial de intervención a través de su integración en un modelo que, por su característica de circularidad, se realimenta constantemente de las experiencias de los docentes para realizar ajustes de acuerdo con las necesidades de cada institución educativa. La integración de los constructos se refleja en el siguiente apartado, a través del desarrollo de las tres fases que componen el modelo, además, muestra la característica de circularidad que lo convierten en un modelo dinámico (figura 4).

El ICMC se plantea como marco referencial para la intervención cotidiana de los conflictos por parte de los docentes, asumiendo al conflicto como un proceso que, de forma natural se produce en las aulas. Esta investigación tiene sus alcances a las fases 1 y 2 del ICMC, proponiendo que la tercera fase se pueda estudiar e implementar en futuros estudios en el campo del conflicto en la educación.

3.9.1. Fase 1 del modelo: Análisis del Conflicto

La primera fase del *Integrated Circular Model of Conflict* (ICMC) es la que corresponde al *Análisis del Conflicto*, donde se analizan de manera conjunta con el profesorado, los aspectos emocionales, cognitivos y conductuales que pueden incidir en la emergencia de los conflictos en el aula y su manifestación en los niveles intrapsíquico, interpersonal e intergrupalo.

Consideramos que la práctica evaluativa constante del quehacer docente, involucrando a los docentes como principales protagonistas del proceso, agrega valor a este modelo, puesto que les permite ampliar sus funciones para desempeñarse no solo como agentes transmisores-constructores del conocimiento, sino también como profesionales reflexivos de las prácticas cotidianas, de manera que faciliten información útil para implementar las mejoras necesarias según sus propios contextos, aprovechando sus experiencias para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bonilla et al., 2020).

3.9.2. Fase 2 del modelo: Teórica

La segunda fase del ICMC, *Teórica* implica la revisión conceptual de técnicas, estrategias y tácticas para afrontar las situaciones conflictivas en el aula, de acuerdo con el análisis de los factores generadores realizado durante la primera fase.

Apoyándonos en diversos estudios empíricos (p. ej., Gómez-Ortiz et al., 2015; Keller et al., 2014; Martínez, 2018; UNICEF, 2011, entre otros), que han concluido que el aula es el lugar donde más conflictos se producen en las instituciones educativas, además, que las emociones son el factor más determinante en la aparición de conflictos entre las personas, lo que además guarda relación directa con la selección de estrategias de afrontamiento para regular estas

situaciones (Montes et al., 2014). Esta fase es fundamental para trabajar con el profesorado en aspectos como la regulación emocional, los principios y prácticas de la mediación de conflictos y las estrategias de afrontamiento, que les permita gestionar adecuadamente los conflictos en el aula. El trabajo con los docentes sustentado en los tres constructos, le da el carácter de “modelo integrado”.

3.9.3. Fase 3 del modelo: Aplicación in Situ

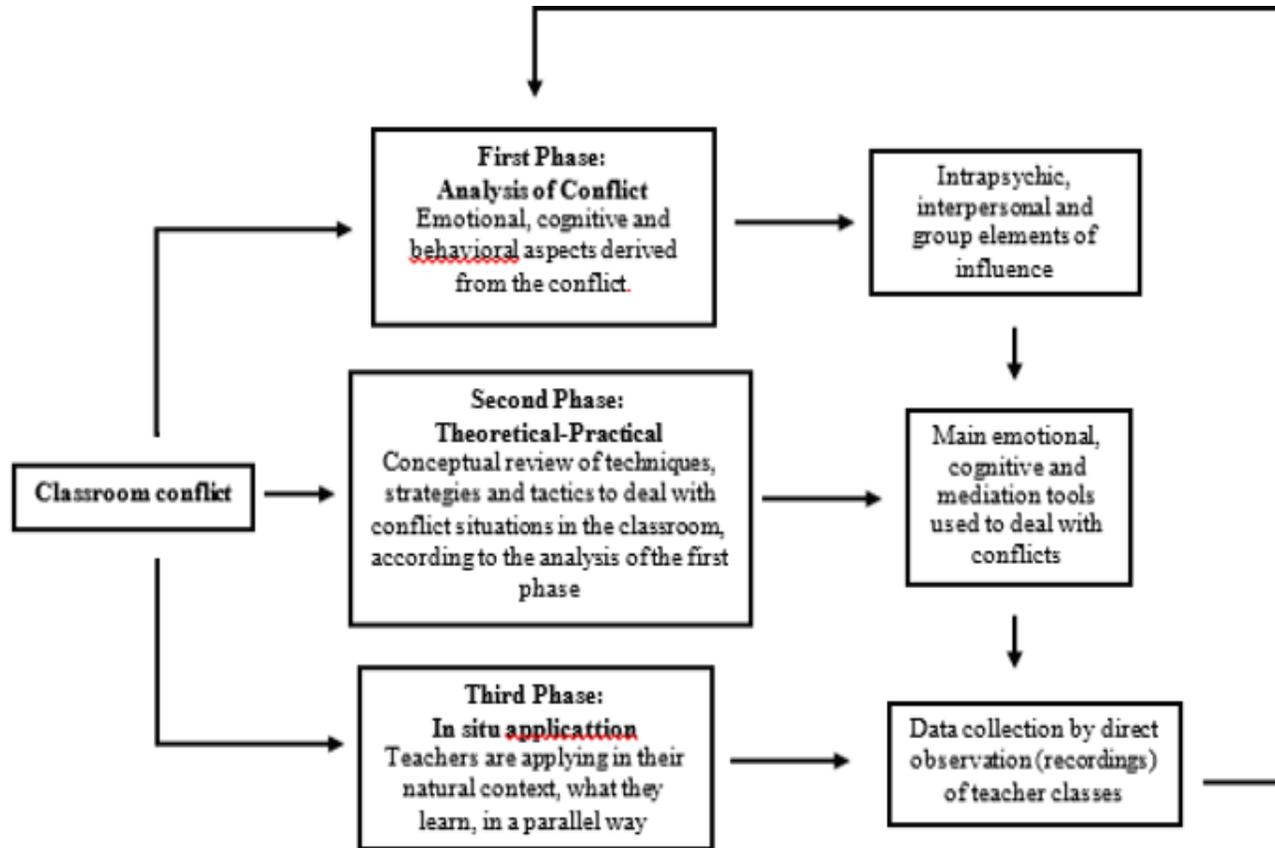
La tercera fase del modelo es la *Aplicación in Situ*, en la que los docentes aplican en su contexto natural -el aula- de forma paralela lo que van teorizando en la fase 2.

Entendemos que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda evolucionar y solventar las necesidades educativas actuales, se debe incluir la observación sistemática y el análisis de las dinámicas del contexto educativo, específicamente del aula, pero, además, es importante establecer y ejecutar las acciones pertinentes, trasladando los conocimientos teóricos a la práctica. Este aspecto, además de contemplar las particulares necesidades de cada institución educativa y de cada microambiente del aula, representa un punto de identificación e implicación de los docentes dentro del modelo, ya que el desarrollo de las fases se está retroalimentando y construyendo a partir de sus propias experiencias (Bonilla et al., 2020).

Una vez ejecutadas las acciones particularizadas, dirigidas a gestionar los conflictos en el aula, se retorna a la fase 1, con el objetivo de analizar y evaluar los resultados de la práctica y realizar los ajustes necesarios para mejorar la gestión, de ahí la característica de circularidad del modelo.

Figura 4

Integrated Circular Model of Conflict (ICMC)



Bonilla et al. (2020)

Capítulo 4. Estudio empírico

En el capítulo 4 se detalla el método utilizado para la consecución del objetivo 3, aportar evidencia empírica acerca de la percepción de los docentes de Secundaria de Costa Rica sobre los aspectos de incidencia del conflicto, la gestión que realizan, sus habilidades y conocimientos en estrategias de afrontamiento y la formación recibida. Se lleva a cabo la justificación del grupo focal, se justifica la idoneidad de los *mixed methods*, se plantea el diseño de investigación, se hace una descripción de los participantes del estudio, se presenta el instrumento de observación, se indica el procedimiento seguido, se da cuenta del control de la calidad del dato, y se presenta el análisis de coordenadas polares, que es la técnica analítica que se utilizará.

4.1. Grupo focal

En este estudio empírico se ha planteado el grupo focal como técnica de recogida de datos a través de la interacción grupal, que en muchos ámbitos constituye un recurso excelente, especialmente si los integrantes se hallan en ambiente cómodo para actuar abiertamente (Flynn et al., 2018). Se trata de una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de unas preguntas formuladas previamente. En algunas ocasiones puede ser recomendable plantear varios grupos focales.

Mediante el grupo focal se consigue información en profundidad acerca de lo que las personas opinan y hacen, explicando el por qué y el cómo de sus opiniones (Thofehrn et al., 2013). La información que se obtiene es cualitativa, dado que solamente se dispone de la grabación y transcripción de lo que se expresa en las conversaciones de los integrantes del grupo focal.

En el grupo focal no se puede garantizar la representatividad muestral de los integrantes desde un planteamiento probabilístico, y en su lugar, desde posiciones propias de la metodología cualitativa, se propone un perfil en función del objetivo planteado.

En el grupo focal se produce una legitimación de lo singular, y se parte del conocimiento de que existen marcadas diferencias entre sus integrantes, y de ahí que en muchas ocasiones se

logran articular resultados interesantes a partir de las diferencias manifestadas en las respectivas respuestas.

El contexto en que se planteó el grupo focal en esta investigación presentaba una problemática severa, dado que los centros de Educación Secundaria de Costa Rica estuvieron cerrados durante la pandemia, y después por una prolongada huelga general de profesores que comenzó en el año 2018 y continuó en el año 2019.

Consecuentemente, en el 2019 el Ministerio de Educación Pública estableció directrices para que el profesorado utilizara la mayor parte del tiempo reponiendo las clases perdidas, por lo que los tiempos de capacitación con docentes se redujo sustancialmente. Además, el grupo focal se debía realizar en horario lectivo, y el Director debía dar la conformidad, lo cual reducía las posibilidades de plantear más grupos focales.

Considerando las limitaciones indicadas y algunas otras, el perfil que se consideró idóneo para los participantes es el de docentes con diferentes años de ejercicio profesional, con experiencia laboral en diversos contextos (rurales, urbanos, urbano-rurales, costeros, etc.), y que impartieran distintas materias, y su ajuste correcto permite argumentar su representatividad desde un planteamiento cualitativo.

De acuerdo con las indicaciones de Hamui y Varela (2013) en relación con la preparación del grupo focal, se tuvo en cuenta que el moderador dirigía el diálogo entre participantes, daba la palabra, y estimulaba una participación equitativa, ofreciendo un espacio de conversación natural y fluida entre dichos participantes.

4.2. Enfoque Mixed Methods

El encuadre metodológico de esta investigación se sitúa en un planteamiento *mixed methods*, dado que encaja perfectamente con el perfil que lo caracteriza. Por una parte, se dispone de información oral de naturaleza cualitativa, con todo lo que implica de riqueza de matices en las intervenciones de los docentes y necesidad de preservar los riesgos de subjetividad, y, por otra, pretendemos un tratamiento de la información disponible con el máximo de objetividad y que aporte resultados cuantitativos.

Durante varias décadas, se planteaba la controversia entre las vertientes cualitativa y cuantitativa, lo cual implicó una confrontación tensa entre los argumentos de las respectivas

comunidades científicas que apoyaban cada una de ambas opciones. Sin embargo, en el último cuarto de siglo, el surgimiento y rápida expansión de los *mixed methods* ha abierto amplias posibilidades para investigaciones, como ésta, que requieren de las vertientes cualitativa y cuantitativa.

El enfoque *mixed methods* es sumamente relevante para este estudio, y especialmente teniendo en cuenta que se ha producido una evolución conceptual de los *mixed methods* (Anguera, 2022), que inicialmente se focalizaba en la complementariedad entre las vertientes cualitativa y cuantitativa en la investigación empírica, pero que ha ido evolucionando, y en la actualidad este planteamiento ha quedado obsoleto, para dar paso a la integración entre elementos cualitativos y cuantitativos.

A partir de una frase muy relevante de Creswell y Plano Clark (2011) que valoramos especialmente: “There are three ways in which mixing occurs: merging or converging the two datasets by actually bringing them together, *connecting the two datasets by having one build on the other*, or embedding one dataset within the other so that one type of data provides a supportive role for the other dataset.” (p. 7) [el resaltado es nuestro], se inició un replanteamiento del *quantitizing*, que es un elemento esencial de los *mixed methods*. En efecto, el “*connecting the two datasets by having one build on the other*” implica que una base de datos de naturaleza cualitativa pueda transformarse en otra, manteniendo su calidad informativa, pero modificándose la apariencia.

Este replanteamiento ha consistido en la estructuración del procedimiento en las tres macroetapas CUAL-CUAN-CUAL (Anguera et al., 2020), que legitima la esencia de los *mixed methods*, a la vez que se logra una integración total entre elementos cualitativos y cuantitativos. Este planteamiento implica no solamente un cambio conceptual, sino que tiene implicaciones metodológicas. En efecto, la propuesta de *quantitizing*, adaptable a todas las situaciones que posibiliten la utilización de la observación sistemática -tanto directa como indirecta- como método científico, se apoyan en el planteamiento inicial, diseño observacional, construcción de un instrumento a medida, control de calidad del dato, y análisis de datos.

En esta investigación, en donde se requiere el *quantitizing* en función de la naturaleza de los datos, se justifica plenamente la utilización de los *mixed methods* y su relevancia.

Específicamente, en la observación indirecta (Anguera, 2021) ha supuesto un extraordinario avance. Se considera pertinente el uso de este enfoque en esta investigación, pues permite estudiar un contexto determinado a través de datos cualitativos, estructurarlos mediante la utilización de un instrumento elaborado *ad hoc* -aunque siguen siendo cualitativos- y analizarlos cuantitativamente mediante técnicas adecuadas, facilitando que los resultados de la investigación puedan ser trasladados a la práctica (Bryman, 2006). El empleo de los *mixed methods* en un estudio permite que en algunas o en todas las etapas de su desarrollo, se puedan recopilar, transformar y analizar datos cualitativos y cuantitativos (Guetterman & Fetters, 2018), para realmente lograr la integración deseada (Anguera, Blanco-Villaseñor et al., 2018), además de que,

...el procesamiento cuantitativo de datos originalmente cualitativos con el objetivo de detectar patrones de comportamiento ocultos o estructuras subyacentes, por ejemplo, agrega un elemento de robustez a la integración de datos cualitativos y cuantitativos, particularmente en el caso de eventos y comportamientos de la vida cotidiana (Anguera, Portell et al., 2018, p. 5)

De acuerdo con nuestro contexto de investigación, optamos por transformar los datos cualitativos no sistemáticos recogidos en un formato adecuado para el análisis cuantitativo posterior. El planteamiento *mixed methods* ha permitido que, además de analizar los datos desde ambas vertientes, a partir de estos datos pudiésemos establecer vinculaciones entre constructos y niveles conductuales; por ejemplo, las habilidades y sub-habilidades detectadas en las investigaciones para la gestión de los conflictos, se pueden asociar a nivel práctico con las narrativas y opiniones manifestadas por los docentes participantes en el *Focus Group* en cuanto a su uso/no uso, para fundamentar parámetros de comparación acerca de las estrategias de afrontamiento propuestas en las investigaciones y las que efectivamente emplea el profesorado en su contexto natural de acción. Posibilitaron también mostrar una relación entre las estrategias de afrontamiento propuestas por distintos autores (p. ej. Alves & Pinto da Costa, 2021; Garaigordóbil & Martínez-Valderrey, 2016; Lithoxidou et al., 2021; Valente & Lourenço, 2020, entre otros) y las narradas por los docentes participantes, con las estrategias de afrontamiento incluidas en el Modelo de Doble Interés que sustenta la

construcción del ICMC, con el objetivo de conocer cómo todas éstas sirven para gestionar los conflictos y generar un clima en el aula emocionalmente apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes.

También, las percepciones de los aspectos individuales, grupales y sociales que inciden en los conflictos recopiladas en las narrativas y opiniones de los docentes, se analizaron a la luz de la primera fase del ICMC, desagregando las particularidades de cada nivel de acuerdo con las descripciones de los apartados 1.3.1, 1.3.2. y 1.3.3. Los resultados se muestran en el esquema 4 y detallan en el apartado 5.3.2.

4.3. Diseño de investigación

El estudio empírico de esta investigación ha aplicado la metodología de observación indirecta, a partir de la información tipo texto obtenida de los participantes en un grupo focal. Se caracteriza esencialmente por el estudio del comportamiento espontáneo en un contexto habitual, en tanto que metodología observacional, y por materializarse en conducta verbal, que posteriormente ha sido transcrita, dando lugar a un documento textual que responde al perfil de la observación indirecta. En la observación indirecta la perceptividad es parcial, lo cual implica adoptar mayores cautelas metodológicas para garantizar la objetividad. En un grupo focal su aplicación permite captar las conductas perceptibles a nivel de sonido, y desarrollar un procedimiento científico que posibilita estudiar las intervenciones de los participantes.

De acuerdo con Portell et al. (2015), la metodología observacional permite analizar los comportamientos espontáneos que ocurren en un medio natural, y además es relevante tener presente que los estudios observacionales son *mixed methods* en sí mismos (Anguera et al., 2017), por la repercusión metodológica que comporta.

La observación indirecta tiene un papel prioritario en el análisis de las respuestas a los grupos focales, y se focaliza en el contenido de las frases emitidas, que darán lugar a las unidades textuales. El grupo focal aporta la gran oportunidad de estudiar la conducta verbal y el material textual generado a partir de las transcripciones de audio de las respuestas a las preguntas y comentarios de los demás participantes, dado que no se realizan narraciones

escritas de ninguno de los participantes. Se trata de un material rico, que necesitará sistematizarse y tratarse cuantitativamente sin pérdida de información relevante.

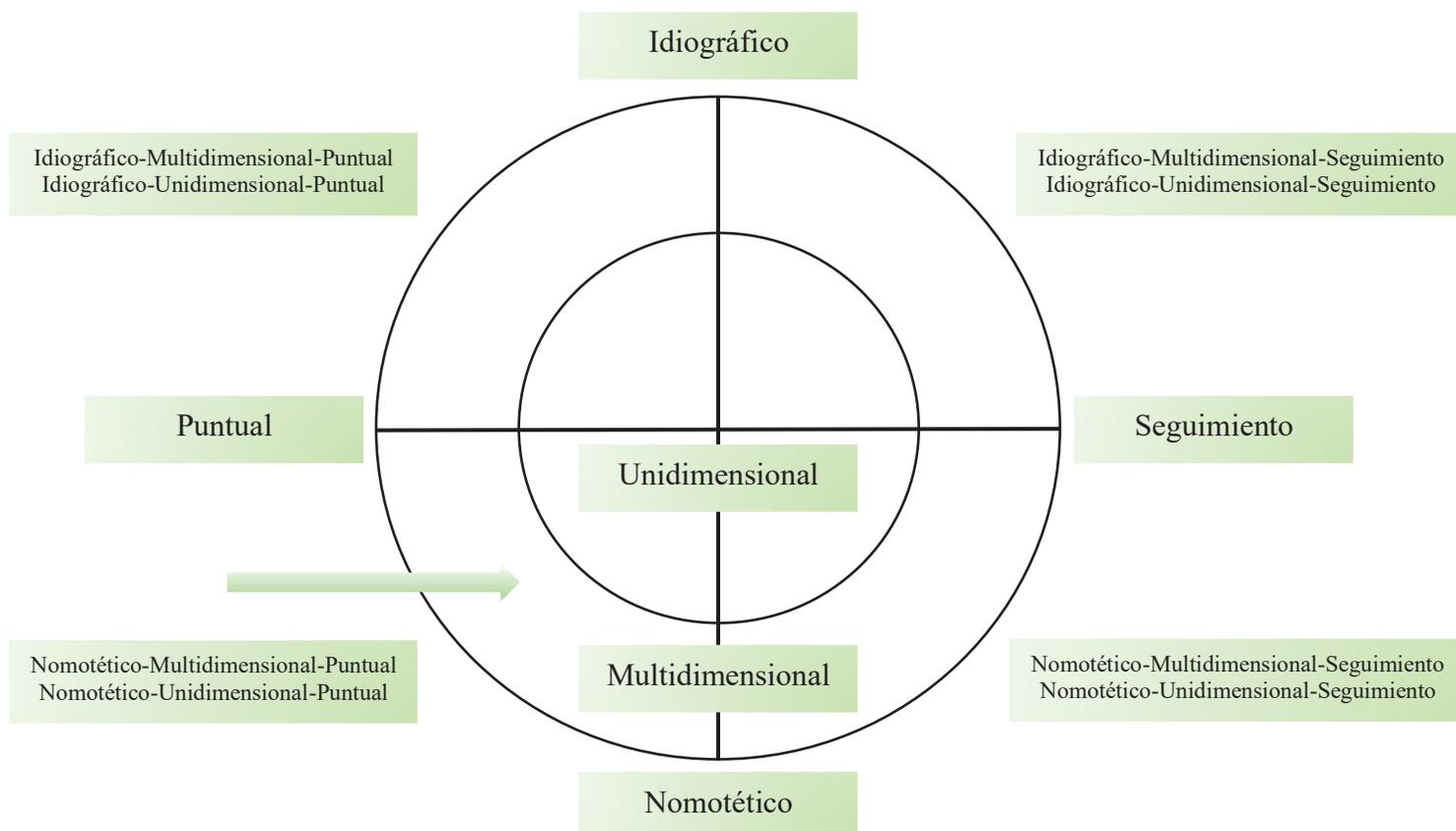
La observación indirecta se ajusta perfectamente al estudio de los conflictos en el aula, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento, pues “tiene el potencial de conducir a desarrollos significativos en el campo del estudio de los comportamientos cotidianos” (Anguera, Portell et al., 2018, p. 2). Este enfoque implica el análisis de material textual de comportamiento verbal o fuentes documentales (Anguera, Portell et al., 2018); en el caso particular de esta investigación es idónea para observar, sistematizar y lograr un alto nivel de rigurosidad en el estudio de las narrativas (Anguera, Portell et al., 2018) de los docentes participantes, obtenidas mediante un *Focus Group*. De forma más precisa, el uso de la observación indirecta ha favorecido la recogida y análisis de las intervenciones de los participantes con el fin de sistematizar el proceso que sirviera para detectar una estructura de interrelaciones entre categorías (Anguera, 2020; Anguera, Portell et al., 2018), confirmando que la observación indirecta (Anguera et al., 2017; Anguera et al., 2020), representa una metodología innovadora en el área de la gestión de los conflictos en el entorno del aula, al permitir incluir y estudiar las múltiples variantes de la conducta oral a partir de su transcripción, y de la consideración de otros documentos (textuales y visuales) que podrían complementarla.

Una vez establecida la metodología a utilizar, hay que proponer el correspondiente diseño, entendiendo que, “los diseños observacionales se caracterizan por su elevada flexibilidad, de forma que actúan a modo de pautas útiles para saber qué datos conviene obtener, y cómo se deben después organizar y analizar” (Anguera & Hernández-Mendo, 2013, p. 140).

Existen ocho posibles diseños en metodología observacional (Anguera et al., 2001; Anguera et al., 2011; Blanco-Villaseñor et al., 2003; Sánchez-Algarra & Anguera, 2013) (figura 5), que surgen del cruce entre los tres criterios dicotómicos de unidades del estudio, temporalidad y dimensionalidad. El diseño observacional planteado es nomotético, puntual y multidimensional (N/P/M): *Nomotético*, por la existencia de una pluralidad de personas - docentes de secundaria-; es *Puntual* porque los datos se recogen en una única sesión, mediante seguimiento intrasesional (Anguera et al., 2021), pudiéndose analizar la situación conflictual y su gestión en el aula en un momento preciso en el tiempo; y es *Multidimensional*

por la consideración conjunta de diversos niveles taxonómicos de conducta que se reflejan en el instrumento de observación (Anguera et al., 2001).

Figura 5
Representación gráfica de los ocho diseños observacionales



Adaptado a partir de Anguera et al. (2001); Anguera et al. (2011); Blanco-Villaseñor et al. (2003); Sánchez-Algarra y Anguera (2013)

4.4. Participantes

Los datos se recopilaron a partir de las respuestas de 14 docentes de secundaria que participaron voluntariamente en un *Focus Group* -previa firma del consentimiento informado (Anexo 1)-, que tuvo una duración aproximada de 1 hora y 34 minutos. A los docentes participantes se les convocó por medio de la Oficina de Dirección de la institución educativa,

donde se dio el contacto inicial y se presentó la documentación probatoria (Anexo 2) que respalda la investigación.

Los 14 docentes participantes del *Focus Group* se encuentran entre los 2 y los 28 años de ejercicio de la docencia, un aspecto altamente positivo en función de la riqueza de la información que ofrecieron, reconociendo por una parte que la inserción profesional de los docentes (docentes noveles) supone un proceso de transición que transcurre desde la formación hasta lograr ser un profesional autónomo, como un *continuum* de desarrollo profesional (Cornejo, 1999; Flores, 2008; Marcelo, 2009).

Los años de ejercicio profesional de los y las docentes de secundaria que participaron del estudio, así como sus áreas de especialización se resumen en la tabla 21.

Tabla 21
Años de ejercicio profesional y especialización de docentes participantes del estudio

Años de ejercicio profesional (En orden ascendente)		Especialización
1	2	Educación Física
2	4	Enseñanza del Español
3	5	Enseñanza del Inglés
4	6	Estudios Sociales y Cívica
5	6	Ciencias
6	8	Ciencias
7	12	Ciencias
8	14	Educación Musical
9	16	Enseñanza del Español
10	22	Estudios Sociales y Cívica
11	22	Ciencias y Biología
12	23	Educación Musical
13	27	Matemática
14	28	Enseñanza del Español

4.5. Instrumento de observación

Para desarrollar la observación indirecta de las conductas verbales de los docentes participantes, se construyó un instrumento de observación *ad hoc* combinando formato de campo con un sistema de categorías (Anguera, 2007), basado en la revisión de la literatura. La construcción de un instrumento de observación a medida requiere un “diálogo” entre el marco teórico y la materialidad de las respuestas obtenidas. Existen tres grandes tipos de

instrumentos de observación: Sistemas de categorías, formatos de campo, y combinación entre formato de campo y sistema de categorías. En la tabla 22 se presentan las características que conforman cada uno de ellos:

Tabla 22
Características de los instrumentos de observación

Sistema de categorías (SC)	Formato de campo (FC)	Combinación de formato de campo y sistemas de categorías (FC/SC)
Se requiere marco teórico	Se recomienda marco teórico, pero no es imprescindible	Se requiere marco teórico únicamente en los criterios o subcriterios que generan SC
Lista cerrada	Lista abierta, en permanente estado de construcción	Lista cerrada en los criterios o subcriterios que generan SC, y abierta en los demás
Unidimensional	Multidimensional	Multidimensional
Código único	Código múltiple	Código múltiple
Elevada rigidez	Autorregulable	Elevada rigidez en los criterios o subcriterios que generan SC, y autorregulable en los demás

No sería posible en este estudio utilizar un sistema de categorías, dado que no se cumpliría la necesaria unidimensionalidad. Por otra parte, si bien sería posible utilizar un formato de campo, se desaprovecharía la fortaleza que otorga el marco teórico. El instrumento óptimo es la combinación de formato de campo con sistemas de categorías, dado que permite que se adicionen los puntos fuertes de ambos (consistencia del sistema de categorías en virtud del marco teórico, y plasticidad del formato de campo) y que se compensen sus puntos débiles (rigidez del sistema de categorías y escasa consistencia conceptual del formato de campo).

En efecto, la combinación de formato de campo con sistemas de categorías resulta adecuada por varios motivos: (1) A partir del marco teórico se plantean varias dimensiones, con lo cual no sería posible aplicar un sistema de categorías, que es unidimensional por naturaleza; (2) el formato de campo sería posible, pero no se aprovecharía suficientemente la carga teórica, que debe enriquecer y vitalizar un instrumento de observación; y (3) al combinar formato de campo con sistemas de categorías se aprovecha la carga teórica de aquellas dimensiones/subdimensiones que permiten la construcción de sistemas de categorías a partir de cada una de ellas, cumpliendo los requisitos de exhaustividad y mutua exclusividad. Ello implica que la lista es cerrada, y no se puede modificar.

Para la realización del *Focus Group* se plantearon 4 preguntas generadoras orientadas a recopilar información que respondiera a los objetivos de la investigación, y una (pregunta 1) que pretendía conocer la percepción que los docentes tienen acerca del conflicto y tipificar los de mayor recurrencia en las instituciones educativas, de acuerdo con la clasificación propuesta por Moore (1995). Las 4 preguntas y su relación con los objetivos se detallan en la tabla 23.

Tabla 23
Preguntas del *Focus Group* y su relación con los objetivos de la investigación

	Preguntas	Objetivos
1	Durante una jornada de trabajo en la institución ¿cuáles son los tipos de conflictos más habituales que se producen y afectan la convivencia el clima en el aula? ¿Cómo los describiría? ¿Cuál es su percepción del conflicto?	Analizar la gestión de los conflictos en el aula por parte de los docentes de secundaria en Costa Rica, habilidades, estrategias y recursos utilizados y la relación percibida con la formación recibida
2	¿Cuáles creen que son los principales factores que desencadenan estos conflictos? ¿Puede identificar aspectos individuales, grupales o sociales (por ejemplo, que no se considere la posición de la otra persona, que exista falta de confianza entre el grupo, que algunos estudiantes no se sientan identificados con el grupo, que exista falta de habilidades sociales, entre otros) que inciden en los conflictos?	Aportar evidencia empírica acerca de la percepción de los docentes de secundaria de Costa Rica sobre los aspectos de incidencia del conflicto, la gestión que realizan, sus habilidades y conocimientos en estrategias de afrontamiento y la formación recibida.
3	¿Qué tipo de gestión, respuestas o soluciones ha implementado para afrontar los conflictos que han surgido en el aula? Por ejemplo, pensando en la satisfacción de ambas partes involucradas, tiende a inclinarse por una de ellas, o a evitar afrontar el conflicto, o que una de las partes ceda ante la otra. ¿Cuáles resultados ha obtenido con dicha implementación?	Contrastar habilidades para gestionar los conflictos que surgen en el ámbito educativo, propuestas en la investigación y las utilizadas en el sistema educativo de Costa Rica y otros contextos educativos
4	¿Con cuáles habilidades cuentan para afrontar los conflictos que surgen en el aula, por ejemplo, cognitivas, emocionales, de comunicación, para la negociación, para la reflexión y análisis, para tomar perspectiva del conflicto, entre otras? ¿Cuáles de ellas considera que se trabajaron durante su proceso de formación docente?	Contrastar habilidades para gestionar los conflictos que surgen en el ámbito educativo, propuestas en la investigación y las utilizadas en el sistema educativo de Costa Rica y otros contextos educativos

Una vez planteadas las preguntas que orientaron el desarrollo de la investigación, a la luz del marco teórico se definieron las dimensiones o niveles de respuesta (Weick, 1968), como base para construir un instrumento de observación a medida.

Este instrumento de observación indirecta está constituido por cuatro dimensiones; (1) Tipología del Conflicto, (2) Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto, (3) Estrategias de Afrontamiento, y (4) Habilidades docentes para gestionar el conflicto.

Tabla 24
Instrumento de observación directa creado *Ad hoc* para esta investigación

Dimensión	Subdimensión	Sistemas de categorías	Codificación
1. Tipología del conflicto (Coie & Dodge, 1998; Moore, 1995; Muñoz et al., 2007; Underwood et al., 2001)	A. Interpersonales	Agresión verbal	1A1AV
		Agresión física	1A2AF
		Se manifiesta irritado	1A3I
		Incapacidad para comunicarse racionalmente	1A4ICR
		Conductas negativas repetitivas	1A5CNR
	B. Estructurales	Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto	1B1DIRAC
		Falta de atención interinstitucional	1B2FAI
		Relaciones de poder	1B3RP
	C. Intereses	Contraposición de objetivos	1C1CO
		No se considera el interés de la otra parte	1C2NCIOP
		Discurso de las partes de un conflicto	1C3DPC
		Necesidades incompatibles	1C4NI
	D. Valor	Imponer creencias a la otra persona	1D1ICOP
		No se considera la opinión del otro	1D2NCOOP
	E. Información	Escasa información para tomar decisiones	1E1EITD
		Diferencias en la interpretación de la información	1E2DII
	2. Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto (Abbagnano, 1986; Anguera, 1999; Arciniega et al., 2008; Feldman, 1999; Merleau-Ponty, 1975; Owji, 2013; Simmel, 1908, Vollmer, 1974)	A. Individuales	Percepción del evento conflictivo
Conducta Perceptible en entorno natural			2A2CPEN
B. Grupales		Falta de confianza	2B1FC
		Falta de identidad con el grupo	2B2FIG
C. Sociales		Falta de habilidades sociales	2C1FHS
		Tendencia de conducta asociativa	2C2TCA
		Tendencia de conducta disociativa	2C3TCD
3. Estrategias de afrontamiento Modelo de interés doble (Blake & Mouton, 1964; Hall, 1969; Pruitt & Rubin, 1986; Rahim & Bonoma, 1979; Thomas, 1976)	A. Integración	Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto	3A1PSFAPC
	B. Dominación	Se busca satisfacer solo el interés propio	3B1SIP
	C. Servilismo	Una de las partes cede ante la otra	3C1UPCO
	D. Evitación	Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación.	3D1BIPGN
	E. Compromiso	Ambas partes buscan una solución intermedia	3E1APBSI

4. Habilidades docentes para gestionar el conflicto (Alves, & Pinto da Costa, 2021; Garaigordobil, & Martínez-Valderrey, 2016; Ibarrola-García et al., 2017; Lithoxidou et al., 2021; Puertas-Molero et al., 2018b; Valente, & Lourenço, 2020; Zee et al., 2017)	A. Sociales	Se manifiesta empatía con la parte en conflicto	4A1EPC
		Conducta prosocial	4A2CPS
	B. Emocionales para la negociación de conflictos	[Auto] Regula las emociones	4B1RE
		Toma de perspectiva del conflicto	4B2TPC
		Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto	4B3DPEAC
		Fomento de la conciencia de la situación conflictiva	4B4FCSC
	C. Cognitivas	Análisis/Pensamiento crítico del conflicto	4C1APCC
	D. Comunicación	Escucha activa	4D1EA
		Uso de tono de voz adecuado	4D2UTVA
		Clarificar la información	4D3CI

La dimensión *Tipología del Conflicto* observaba los tipos de conflictos se dan con mayor recurrencia en el contexto del aula de acuerdo con las manifestaciones perceptibles de cada una de ellas, según las narrativas de los docentes, apoyándonos en la clasificación propuesta por Moore (1995), Conflictos Interpersonales, Conflictos Estructurales, Conflicto de Intereses, Conflicto de Valores y Conflictos de Información.

La dimensión *Aspectos que Inciden en la Emergencia del Conflicto* observaba con detalle elementos individuales, grupales o sociales que, según las narrativas de los docentes, pueden representar factores que incidan en el surgimiento de situaciones conflictivas en el entorno del aula.

La dimensión *Estrategias de Afrontamiento* observaba las estrategias, técnicas y mecanismos que los docentes implementan para gestionar los conflictos que emergen en el aula, en el marco de las estrategias de afrontamiento propuestas en el Modelo de Intereses Dobles de (Blake & Mouton, 1964 y otros autores).

La dimensión *Habilidades Docentes para Gestionar el Conflicto* observaba las habilidades con que cuentan los docentes participantes, para gestionar los conflictos y el clima del aula, considerando las habilidades propuestas por diversos autores (p. ej. Alves & Pinto da Costa, 2021; Garaigordóbil & Martínez-Valderrey, 2016; Lithoxidou et al., 2021; Valente & Lourenço, 2020, entre otros), mostradas en la revisión sistemática, cuyos datos se presentan en el capítulo 1 de esta tesis.

Cada una de ellas se desagregó en varias subdimensiones y a partir de cada subdimensión se construyó un sistema de categorías. En todos los casos los sistemas de categorías son exhaustivos y mutuamente excluyentes. A cada categoría se asignó un código.

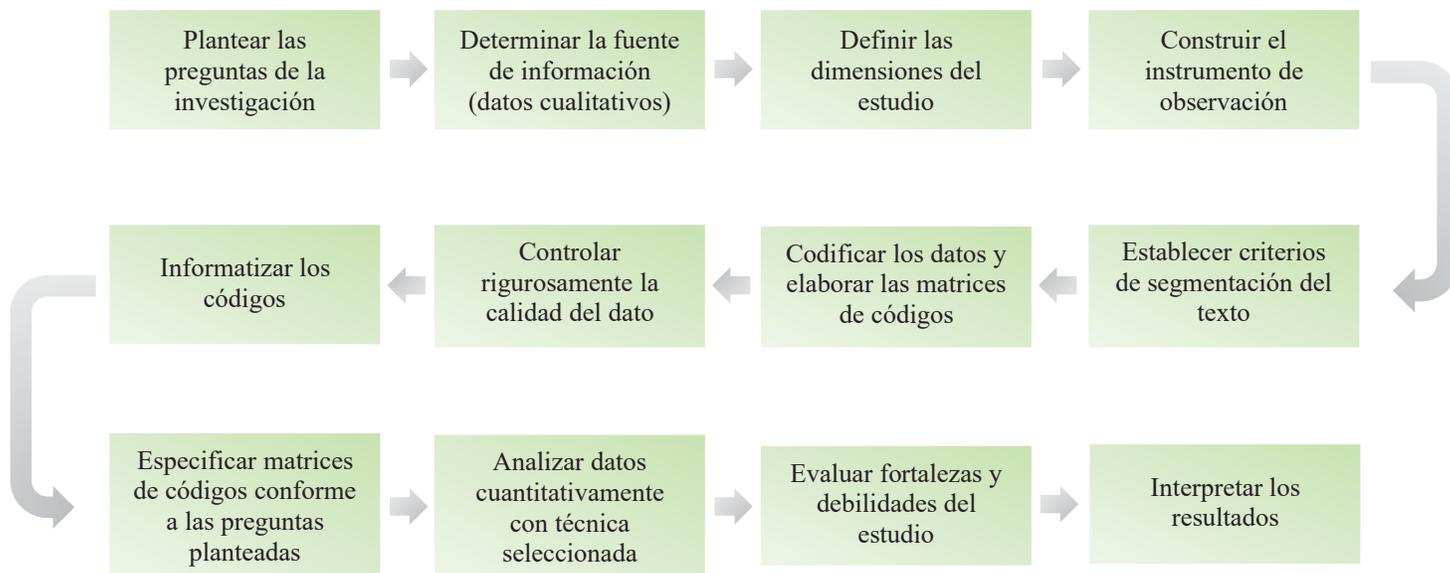
A partir del texto obtenido mediante la transcripción de las conductas verbales emitidas en el grupo focal, se procedió a la segmentación en unidades textuales y a su posterior codificación.

4.6. Procedimiento

Planteado el diseño correspondiente y construido el instrumento de observación, el procedimiento se focalizó en la optimización de la información mediante un proceso de *liquefying* (Anguera, 2020), que se inicia a partir de datos cualitativos e implica varios pasos

hasta la aplicación de técnicas cuantitativas de análisis (Anguera, Portell et al., 2018), que le otorgarán un elevado nivel de rigurosidad y flexibilidad (Anguera, 2020). Estos pasos se muestran en el esquema 2, desde el planteamiento de las preguntas que orientaron el estudio, hasta la interpretación de los resultados.

Esquema 2
Proceso de *liquefying* llevado a cabo para la transformación de datos



En el desarrollo del Procedimiento contemplamos especialmente la transcripción, la segmentación en unidades, y la obtención de las matrices de códigos.

Las transcripciones, a las cuales en muchas ocasiones no se les presta la suficiente atención, son enormemente relevantes. Según Hepburn y Bolden (2013), las transcripciones son selectivas en innumerables detalles, y nos permiten preservar los datos –la conducta hablada– tal y como se produce en el grupo focal. Ahora bien, a medida que se han incrementado exponencialmente los desarrollos tecnológicos en los últimos años, se ha producido una ampliación de las posibilidades del dato a transcribir. Como indica Bohle (2013), el contenido fundamental a tener en cuenta sería:

- a) Selección de lo que se transcribe, con la información contextual adecuada.
- b) Segmentación del flujo de conducta observable en unidades significativas.

- c) Estructura o disposición del texto, es decir, turnos de los participantes en el grupo focal, que podría estar acompañado de las modulaciones de la información contextual
- d) Códigos.

Enfatizamos la gran importancia que tiene la decisión acerca de lo que se transcribe, dado que deberá tener cabida en el instrumento de observación elaborado a medida. Las decisiones acerca de dicho contenido habrán estado influenciadas por el marco teórico en que nos ubiquemos, así por las preconcepciones de quienes transcriben, por el objetivo del estudio, y por consideraciones metodológicas (Cook, 1990; Ochs, 1979).

Una vez realizada la transcripción, la segmentación en unidades no es nada fácil, y se halla en función del grado de molecularización/molarización que convenga, teniendo en cuenta además que co-ocurren diferentes dimensiones/subdimensiones. Para adoptar esta decisión se ha propuesto una taxonomía (Anguera, 2021), siguiendo a Krippendorf (2013), que incluye los siguientes criterios: (1) ortográfico, a partir del uso de un determinado signo de puntuación (por ejemplo, coma, punto seguido, etc.); (2) sintáctico, definido por oraciones gramaticales (sujeto-verbo-complementos, con las diversificaciones derivadas); (3) contextual, cada vez que se desplaza la conversación a temas o aspectos colaterales; e (4) interlocutorio, cuando hay varios interlocutores y se establecen turnos de palabra. En ocasiones, conviene combinar algunos de ellos, como interlocutorio y sintáctico, dado que el interlocutorio se adecúa a la existencia de diversos participantes, y el sintáctico ofrece la mayor objetividad para la segmentación en unidades en función de las oraciones gramaticales.

En esta investigación, en primer lugar, se realizó la grabación y posterior transcripción de las intervenciones de los participantes en el grupo focal (Anexo 3). A partir de dicha transcripción, se adoptó precisamente la combinación de los criterios interlocutorio (intervenciones de los distintos participantes) y sintáctico (diferentes sintagmas que conforman cada intervención).

La segmentación se realizó siguiendo la propuesta de Anguera, Portell et al. (2018), resultando un total de 233 unidades textuales. Algunos ejemplos de éstas se muestran en la tabla 25

Tabla 25
Ejemplos de unidades textuales

Unidad textual	Códigos		
El <i>bullying</i> es por pertenecer a un determinado país, eso se da mucho	1B3RP	2B2FIG	
Ahora al MEP se le ocurrió que quieren meter a los estudiantes con necesidades de educación especial a las aulas normales...esto es un gran problema porque se les debe adecuar todo, la clase, las tareas, los exámenes, todo...	1B1DIRAC	2C3TCD	
El MEP ha impuesto tantas normativas que nos atan de manos, que ya perdimos la confianza de intervenir en un conflicto, porque los estudiantes pueden acusarlo a uno y con la nueva ley (9999), ya la confianza entre todos se perdió	1B2FAI	2B1FC	3C1UPCO
Yo lo que hago, por experiencia, es hablar con los chicos para decirles que todos son iguales, y que todos merecen lo mejor	3A1PSFAPC	4A2CPS	
Porque una o el otro volvió a ver a tal, entonces se arma el pleito, se quieren pelear y se da más entre hombres	1A2AF	3B1SIP	
Por la naturaleza de la materia que yo doy (música), que es muy humanista, he trabajado las emociones por medio de la música, y me ha funcionado, pero el MEP ha ido quitando espacio a la clase de música, a la de ética y valores.	1B2FAI	4B3DPEAC	
No hay información clara, y si esto nos perjudica a nosotros, piense en los estudiantes	1B1DIRAC	4D3CI	
Si estas entidades se supone que manejan los protocolos, ellos deberían guiarlo a uno, pero ni ellos mismos saben lo que deben hacer	1E1EITD	3D1BIPGN	
Por la forma de hablar de alguna persona, porque tienen determinado físico	1A1AV	2A2CPEN	
Trato de evitar ese tipo de conflictos. Les falta Inteligencia Emocional.	2C1FHS	3D1BIPGN	
Algo que crea mucho conflicto es la normativa del MEP, porque nos limita mucho, no nos deja actuar porque, en caso de una dificultad con un estudiante, le creen al estudiante sin ni siquiera averiguar qué pasó...más bien el castigo es para uno	1B2FAI	3C1UPCO	
Hay estudiantes que se comportan mal, los suspenden, y las sanciones que imponen a los estudiantes más bien les da risa, los suspenden y lo mismo al día siguiente, y lo mismo al día siguiente...todo el año fue lo mismo, todo el año pasaron comportándose mal, y encima todo hay que reprogramárselo.	1A5CNR	2A2CPEN	
...pero si le digo a los muchachos que piensen en lo que pasó, y si le encuentran razón al problema...	3A1PSFAPC	4B4FCSC	
...también he visto cosas de racismo porque uno es negro, pero este muchacho si respondió agresivamente y tuve que llevármelo a otro lugar para hablar con él hasta que se calmó, pero no siempre es así, algunas veces llegan hasta la suspensión.	3B1SIP	4B1RE	
El director nos sugirió que otro docente grabara todo por si después había problemas.	3A1PSFAPC	4C1APCC	
Para intervenir, hay algunas limitaciones, por ejemplo, una vez Nathan se le tomó el fresco a otro compañero y éste quería que yo lo mandara para la casa.	2A2CPEN	3D1BIPGN	
Hasta se ha sacado a unos del cole, por ejemplo el “doctor” (quien vendía droga en la institución), porque tuvo un problema serio, legal con la subdirectora	3E1APBSI	4B3DPEAC	
Los conflictos hacen que los muchachos se distancien, a veces hasta de uno se alejan, cuando uno les llama la atención o los corrige	2A1PEC	3D1BIPGN	
Los estudiantes tienen problemas con la autoridad, y por eso hacen lo que les da la gana	1A5CNR		
[los padres] No les dedican tiempo	1C2NCIOP	2A1PEC	
A dos estudiantes tuve que decirles que iba a llamar al 911 para que llegaran los policías	3E1APBSI	4D2UTVA	
...no dejan dar la clase y eso genera mucho conflicto, que si no se trabaja bien, va en escalada, se reporta a orientación, luego a dirección y luego a la regional	2A2CPEN	3E1APBSI	4A2CPS
A mí me buscan para contarme los problemas con otros compañeros, yo lo que les digo es que traten de hablar y entenderse.	3A1PSFAPC	4A2CPS	

Una vez se realizó la segmentación en unidades, se procedió a la obtención de las matrices de códigos.

En esta etapa del proceso tiene lugar el *quantitizing*, que deriva del planteamiento *mixed methods* en el cual nos situamos, y que se materializa por la obtención de los parámetros de frecuencia y orden o secuencia (Bakeman, 1978). El orden o secuencia resulta fundamental para la obtención de las matrices de códigos, dado que deben estar formadas secuencialmente por sucesivas coocurrencias de códigos. Schegloff (2007, p. 9) dice que una secuencia es “a course of action implemented through talk”, y lógicamente el curso del habla, cuando participan los integrantes del grupo focal, se ajusta perfectamente al requerimiento metodológico.

Para ello se construyó una tabla en la cual las columnas correspondían a las subdimensiones, y las filas a cada unidad textual. Se rellenaban con el correspondiente código todas aquellas celdas en las cuales la respectiva subdimensión quedaba concernida en aquella unidad textual. En consecuencia, cada fila de la tabla mostraba las coocurrencias de códigos.

La materialización de la codificación se puede realizar de forma manual o informatizada. En esta investigación se realizó mediante un fichero Excel (Anexo 4).

4.7. Control de calidad del dato

Una vez se dispone del registro en forma de matrices de códigos, y antes de analizar los datos, deben someterse a un control de calidad. La metodología observacional requiere un indudable esfuerzo por detectar sesgos en el registro, así como faltas de concordancia entre los observadores, en su tarea de asignar los códigos del instrumento de observación a las respectivas unidades delimitadas en las dimensiones/subdimensiones. Esta cautela aumenta de intensidad en la observación indirecta, debido a que es mayor el riesgo de inferencia, y se exigen al menos tres registros en las operaciones de cálculo de la concordancia.

Existen numerosos coeficientes para verificar cuantitativamente la calidad del dato. Uno de los más utilizados es el Kappa (Cohen, 1968), que se puede aplicar para el cálculo de la concordancia interobservadores o intraobservador, que ha sido aquí la opción elegida, en tres momentos diferentes de tiempo.

Tratándose de un estudio empírico con uso de observación indirecta (Anguera, Portell et al., 2018), se efectuó un análisis de concordancia intraobservador, que consistió en 3 codificaciones sucesivas de un 15% -aproximadamente 35 unidades textuales por cada codificación- de las transcripciones realizadas en las 4 preguntas formuladas en el grupo focal, separadas entre sí el espacio mínimo de una semana. Los hallazgos de los respectivos coeficientes kappa (Cohen, 1968) parciales se promediaron, con el objetivo de obtener la concordancia intraobservador para cada una de las 4 preguntas. Éstos se muestran en la tabla 26.

Tabla 26
Coeficientes Kappa y la valoración de concordancia intraobservador para cada pregunta

Coeficientes kappa					
Preguntas	Codificaciones 1-2	Codificaciones 1-3	Codificaciones 2-3	Promedio	Valoración
1	0.71	1.0	0.7	0.80	Suficiente
2	0.72	0.92	0.67	0.77	Suficiente
3	0.68	0.81	0.81	0.76	Suficiente
4	0.67	1.0	0.80	0.82	Casi perfecto

Se indica la valoración según los criterios establecidos por Landis y Koch (1977): 0.01-0.20 *Slight*; 0.21-0.40 *Fair*; 0.41-0.61 *Moderate*; 0.61-0.80 *Substantial*; 0.81-1.00 *Almost perfect*.

El cálculo de los coeficientes Kappa se realizó mediante el programa libre GSEQ [<https://www.mangold-international.com/en/products/software/gseq.html>] (Bakeman & Quera, 2011).

Al superarse el control de calidad de los datos se puede proceder al análisis de datos.

4.8. Análisis de datos

De acuerdo con la segunda macroetapa del proceso CUAL-CUAN-CUAL que implica la vía *connecting* de los *mixed methods* en cuanto a la integración entre elementos cualitativos y cuantitativos, para cumplir el tercer objetivo, relativo a la identificación de las estrategias que los docentes utilizan para gestionar los conflictos que surgen en el aula, nos interesaba conocer la interrelación existente entre las diferentes categorías del instrumento de observación indirecta. El análisis de datos debe responder al objetivo establecido, ser

congruente con el diseño planteado, y cumplir con los requerimientos metodológicos de los datos disponibles.

Teniendo en cuenta que el diseño planteado es N/P/M, que en este diseño es pertinente el análisis de coordenadas polares (Blanco-Villaseñor et al., 2003), y que la naturaleza de los datos es cualitativa, pero que están estructurados en matrices de códigos gracias a la codificación efectuada a partir del instrumento de observación construido a medida, es adecuado aplicarlo.

Según Anguera et al. (2021), el análisis de coordenadas polares constituye la segunda etapa del análisis secuencial de retardos, y ambos destacan por su especial adecuación para detectar estructuras subyacentes de relaciones entre códigos (que son los que corresponden a las categorías del instrumento de observación) (Blanco-Villaseñor et al., 2003).

El análisis secuencial de retardos, propuesto por Bakeman (1978), y que, como hemos indicado, constituye la primera etapa del análisis de coordenadas polares aquí efectuado, pretende detectar la existencia de regularidades (patrones de conducta) en datos categóricos (datos de naturaleza cualitativa), y puede aplicarse diacrónicamente en grupos focales, así como en entrevistas en profundidad, conversaciones, y siempre que se obtenga material de naturaleza textual. Se requiere partir de matrices de códigos, con las coocurrencias de códigos ordenadas secuencialmente. Se propone(n) cuál(es) será(n) la(s) conducta(s) criterio, que se decide en función del objetivo, y es la que inicializará los patrones de conducta que se obtengan, y se proponen las conductas condicionadas, que son todas aquellas que deseamos saber si forman parte de un patrón de conducta. También se propondrán retardos positivos o negativos, entendiendo que retardo es el lugar de orden que ocupa cada código en el registro a partir de cada ocurrencia de la conducta criterio. Se puede realizar prospectivamente (hacia adelante, a partir de determinado código, considerado como conducta criterio) o retrospectivamente (hacia atrás, a partir de la conducta criterio). Para llevar a cabo el análisis secuencial de retardos se hallan las frecuencias de apareo a partir de cada conducta criterio y en el número de retardos que se determine. Después se hallan las probabilidades incondicionadas o esperadas, que marcan el techo fijado por el azar, y las probabilidades condicionadas (Anguera & Losada, 1999). Y las probabilidades incondicionadas y condicionadas se contrastan mediante la prueba binomial, aplicándose la corrección propuesta por Allison y Liker (1982), que permite obtener como resultados los residuos

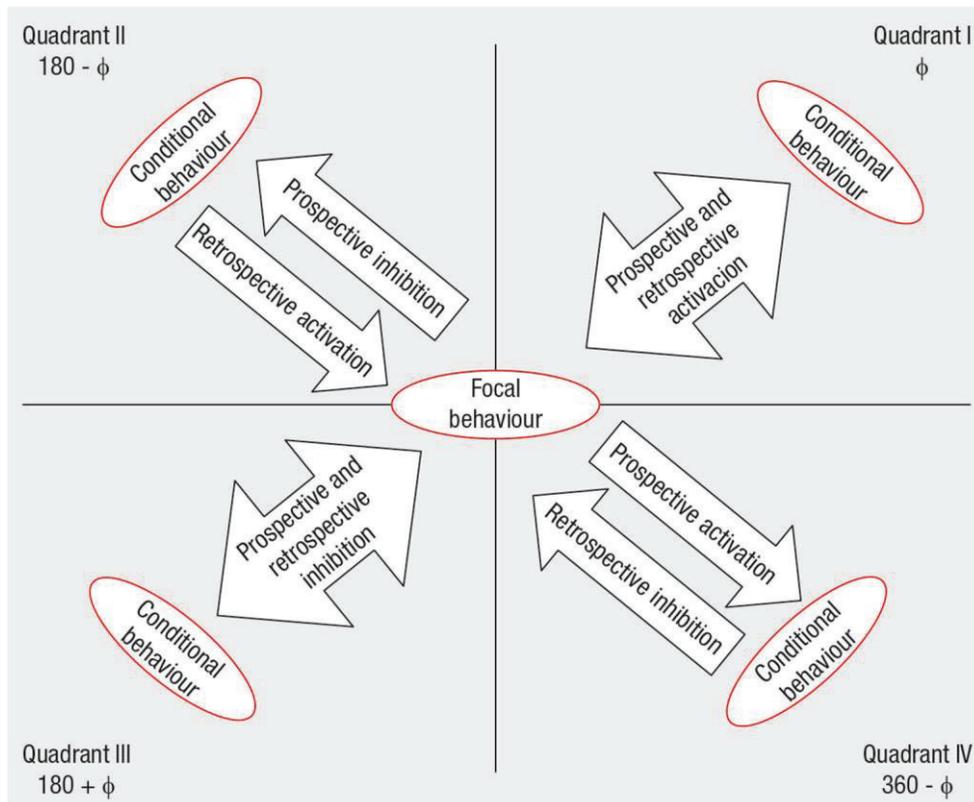
ajustados entre la conducta criterio y las conductas condicionadas, que podrán tener o no significación estadística. El resultado, en forma de residuos ajustados, permite iniciar la segunda etapa, correspondiente al análisis de coordenadas polares. El análisis secuencial de retardos se puede realizar mediante los programas libres GSEQ [<https://www.mangold-international.com/en/products/software/gseq.htm>] (Bakeman & Quera, 2011) y HOISAN [http://150.214.108.138/menpas/Doc%20PDF/setup_HOISAN_2.0.zip] (Hernández-Mendo et al., 2012).

El análisis de coordenadas polares fue propuesto por Sackett (1980), se lleva a cabo a partir de los residuos ajustados obtenidos en un análisis secuencial de retardos previo, y pretende obtener un mapa de interrelaciones entre los códigos de un registro observacional (tanto en observación directa como indirecta), y representarlas mediante vectores. También requiere partir de un registro previo en que se disponga secuencialmente de las ocurrencias/coocurrencias de códigos (ocurrencias si nuestro instrumento de observación tuviera una dimensión, y coocurrencias si tiene varias dimensiones, como ocurre en esta investigación) (Anguera et al., 2021). Se propone inicialmente una conducta focal, en función del objetivo, y unas conductas condicionadas (en esta investigación hemos considerado cada una de las categorías, sucesivamente, como conducta focal, y el conjunto de todas las categorías como conductas condicionadas). Se ha tenido en cuenta la modificación del concepto de retrospectividad propuesto por Anguera (1997) -retrospectividad genuina-, frente al concepto de retrospectividad clásica propuesto por Sackett (1980), dado que se ha comprobado su eficacia (Gorospe & Anguera, 2000; Hernández-Mendo et al., 2012; Tarragó et al., 2017). Primero se debe llevar a cabo un análisis secuencial de retardos, y a partir de los residuos ajustados obtenidos, y teniendo en cuenta el mismo número de retardos positivos (perspectiva prospectiva) y negativos (perspectiva retrospectiva) se calcula el parámetro Zsum (Cochran, 1954) prospectivo y retrospectivo para cada una de las conductas condicionadas, que permite lograr una gran reducción de datos. Partiendo de los valores obtenidos se halla la longitud y ángulo de cada uno de los vectores, que permiten graficar la interrelación entre la conducta focal y cada una de las conductas condicionadas. La interpretación de estos vectores se realiza teniendo en cuenta su ángulo, y, en consecuencia, el cuadrante en que se ubican, que indica la naturaleza de la interrelación entre la conducta focal y cada conducta condicionada (Figura 6), y teniendo en cuenta su longitud, que indicará

la presencia o ausencia de significación estadística. El análisis de coordenadas polares se puede realizar mediante el programa libre HOISAN [http://150.214.108.138/menpas/Doc%20PDF/setup_HOISAN_2.0.zip] (Hernández-Mendo et al., 2012).

Figura 6

Interpretación de las relaciones entre la conducta focal y las conductas condicionadas en cada cuadrante



[Extraído de Aragón et al. (2017, p. 30) con permiso de los autores]

Capítulo 5. Resultados del estudio empírico

En este capítulo se presentan los hallazgos más relevantes del estudio empírico realizado en el contexto educativo de Costa Rica, remitiendo a unas condiciones culturales y estructurales específicas del lugar, por lo tanto no se pueden generalizar a otros tipos de entornos culturales diferentes. Dicho estudio se ejecutó bajo el marco de *mixed methods* con uso de la metodología de observación indirecta. Los resultados del análisis de coordenadas polares mostraron una serie de relaciones conductuales -entre las conductas focales y sus correspondientes conductas condicionadas- en términos de activación/inhibición, que los docentes manifiestan para gestionar los conflictos que surgen en el aula.

Se presenta una síntesis y posteriormente la interpretación de los resultados del estudio empírico.

5.1. Síntesis de resultados

Al sintetizar los resultados del análisis de coordenadas polares, éstos informan de la complejidad de las unidades textuales estudiadas y de las múltiples estructuras relacionales intra y entre las 4 dimensiones. Los hallazgos más relevantes son los siguientes.

1. Se establecieron un total de 342 relaciones entre 37 conductas focales y sus correspondientes conductas condicionadas, de las cuales 195 (aproximadamente un 57%) se ubican en el rango de estadísticamente muy significativas, con una longitud vectorial por encima de los 2.58 (0.1), indicando un alto nivel tanto de la calidad de los datos como de la robustez de las relaciones.

De las 195 relaciones asociativas muy significativas, 107 (aproximadamente un 55%) se encuentran en el cuadrante I, 36 (aproximadamente un 18.5%) en el cuadrante II, 16 (aproximadamente un 8%) en el cuadrante III y 36 (aproximadamente un 18.5%) en el cuadrante IV, lo que indica, por una parte, una tendencia de activación recíproca entre las conductas focales y las condicionadas y por otra, una baja relación de inhibición entre conductas.

2. La dimensión *Tipología del conflicto* y sus 5 subdimensiones presentan la mayor cantidad de relaciones muy significativas, con 74 (24 en subdimensión 1, 22 en subdimensión 2, 16

en subdimensión 3, 7 en subdimensión 4 y 5 en subdimensión 5), siendo la subdimensión *conflictos interpersonales* la que ubica más relaciones estadísticamente muy significativas en el cuadrante I (17).

3. La dimensión *Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto* y sus 3 subdimensiones presentan un total de 44 relaciones muy significativas (14 en subdimensión 1, 12 en subdimensión 2 y 18 en subdimensión 3), siendo la subdimensión *aspectos individuales* la que ubica más relaciones muy significativas en el cuadrante I (12).

4. La dimensión *Estrategia de afrontamiento* y sus 5 subdimensiones presentan 31 relaciones muy significativas (8 en subdimensión 1, 4 en subdimensión 2, 2 en subdimensión 3, 5 en subdimensión 4 y 12 en subdimensión 5), siendo la subdimensión *Integración* la que ubica más relaciones muy significativas en cuadrante I (7).

5. La dimensión *Habilidades docentes para gestionar el conflicto* presenta un total de 46 relaciones muy significativas (15 en subdimensión 1, 12 en subdimensión 2, 3 en subdimensión 3 y 16 en subdimensión 4), siendo la subdimensión *habilidades de comunicación* la que ubica más relaciones muy significativas en cuadrante I (9).

6. Respecto a las estrategias de afrontamiento, los docentes participantes del *Focus Group*, manifiestan una tendencia hacia el uso de la estrategia *compromiso*, en la cual se establecen la mayor cantidad de relaciones (17) de las cuales 12 son estadísticamente muy significativas entre la conducta focal *ambas partes buscan una solución intermedia* y las correspondientes conductas condicionadas. Además, 7 de las relaciones estadísticamente muy significativas se ubican en el cuadrante I, mostrando una relación de mutua activación entre conductas.

En segundo lugar, se encuentra la estrategia *integración* con 16 relaciones entre la conducta focal *plantea soluciones que favorezcan a ambas partes* y sus respectivas conductas condicionadas (8 de ellas estadísticamente muy significativas). 7 de los vectores que identifican a las conductas estadísticamente muy significativas se localizan en el cuadrante I, indicando relaciones recíprocas de activación entre las conductas.

Un dato por destacar es, pese a que las estrategias *integración* y *compromiso* son las que muestran la mayor cantidad de relaciones entre la conducta focal y sus respectivas conductas condicionadas, los resultados evidenciaron que la estrategia *evitación* (conducta focal *personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la*

negociación) presenta 13 relaciones (5 de ellas muy significativas) con las correspondientes conductas condicionadas.

Esto se asocia con las manifestaciones de los docentes, acerca de la escasez de conocimiento que poseen en estrategias para afrontar los conflictos que surgen en el aula, y de las fuertes restricciones que las directrices del Ministerio de Educación Pública han impuesto al accionar docente en este campo. Además, confirman la brecha que existe entre la interpretación de los datos obtenidos en la investigación y el planteamiento de acciones orientadas a mejorar la formación docente en términos de la gestión de los conflictos (Delceva, 2014; Macías & Ariel, 2015, entre otros).

Las restricciones impuestas por las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Pública se relacionan además con la dificultad de que los docentes brinden información más en profundidad, pues manifiestan temor a que se puedan tomar represalias si no se da un acertado manejo de la información.

7. Los resultados en la dimensión *habilidades docentes para gestionar el conflicto*, mostraron que, a pesar de que la subdimensión *habilidades emocionales para la negociación de conflictos* presentó la mayor cantidad de relaciones entre las conductas focales y las condicionadas, en la subdimensión *habilidades de comunicación* se establecen la mayor cantidad de relaciones estadísticamente muy significativas (16). Este resultado se relaciona directamente con el uso de las estrategias *integración* y *compromiso* siendo que los docentes manifestaron que la primera acción que adoptan ante el surgimiento de conflictos es la de sentarse con las partes involucradas y tratar de que éstas dialoguen para que puedan resolver la situación conflictiva.

8. A la luz del análisis con el uso del *Integrated Circular Model of Conflict*, se puede establecer una relación entre los datos señalados en los puntos anteriores (6 y 7). Los resultados de la dimensión *tipología del conflicto* reflejan que el uso de las estrategias *integración* y *compromiso* aunado a las *habilidades de comunicación* como recursos centrales para gestionar los conflictos que surgen en el contexto del aula, son insuficientes. En este sentido, las habilidades de comunicación (aspectos interpersonales del conflicto) se pueden complementar con el uso de habilidades sociales (aspectos sociales del conflicto) y emocionales (aspectos individuales del conflicto), de forma que, cualquier estrategia de afrontamiento que se utilice, pueda orientarse desde el inicio, a un cambio en la percepción

que las personas tienen del conflicto, la cual manifiestan en las dinámicas grupales del aula. De acuerdo con Bonilla et al. (2020), los docentes que presentan altas habilidades emocionales y conocimiento de estrategias para mediar en los conflictos generados en el aula son capaces de ejercer una mejor gestión tanto de las tareas docentes que les corresponden, como de establecer un clima educativo emocionalmente nutritivo y productivo para el alumnado. Fernández-Berrocal y Ramos (2002) señalan que, a partir del desarrollo de habilidades emocionales, las personas pueden desarrollar otras competencias más elaboradas de ahí que algunos autores hayan diferenciado las habilidades básicas de inteligencia emocional de otro tipo de habilidades emocionales y sociales más generales (Cherniss, 2001). También, Mayer y Salovey (1997) propusieron una serie de habilidades básicas tales como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional que sirven de base para la adquisición de competencias más complejas.

9. Los resultados mostrados en el cálculo de coordenadas polares para la subdimensión *aspectos individuales que inciden en la emergencia del conflicto*, evidencian que, de un total de 23 relaciones establecidas, 14 (aproximadamente un 61%) de ellas son muy significativas y de éstas 14, 12 (aproximadamente un 86%) se encuentran en el cuadrante 1 (+ +), indicando un elevado nivel de relaciones estadísticamente muy significativas de activación recíproca entre las conductas focales *-percepción del evento conflictivo* y *conducta perceptible en entorno natural* y las respectivas conductas condicionadas.

10. Los resultados del análisis de coordenadas para la subdimensión *habilidades sociales para gestionar el conflicto* mostraron que, entre las 2 conductas focales *se manifiesta empatía con la parte en conflicto* y *conducta prosocial* y sus correspondientes conductas condicionadas, se establecieron un total de 22 relaciones, de las cuales 15 (aproximadamente un 68.2%) son estadísticamente muy significativas, y de las 15, 9 (un 60%) se encuentran en el cuadrante I.

La interpretación de dichos resultados (puntos 9 y 10) orientan una ruta para la ejecución de acciones enfocadas en el desarrollo de las habilidades incluidas en la subdimensión *habilidades emocionales* de los docentes *-[auto] regula las emociones, toma de perspectiva del conflicto, docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto* y *fomento de la conciencia de la situación conflictiva* y en la subdimensión *habilidades sociales* de los docentes *-se manifiesta empatía con la parte en conflicto* y *conducta prosocial*, considerando la profunda

y compleja relación que existe entre la emoción, gestión del conflicto y percepción de la efectividad (Munduate et al., 1999). Syna y Yagil (2005), mostraron el importante papel del estado emocional de los miembros del equipo en la elección que hacen de las estrategias para gestionar los conflictos, así como, la percepción de los miembros del grupo acerca de la naturaleza de los conflictos surgidos en la unidad de trabajo afecta significativamente las reacciones emocionales hacia los compañeros.

Los estudios que relacionan las distintas dimensiones de la IEP (Inteligencia Emocional Percibida) y los tipos de estrategias de afrontamiento (enfocadas en la tarea de manera reflexiva-lógica o hacia la emoción: ira, tristeza, etc.), advierten que las personas que se perciben con elevados niveles de IE seleccionan estrategias de afrontamiento orientadas a la aceptación y a participar en actividades con otras personas (Chan, 2003), son más propensas a adoptar estrategias de afrontamiento sustentadas en la reflexión, la evaluación de la situación y destacan por las habilidades sociales e interpersonales, habilidades de organización y gestión del tiempo (Pau et al., 2004).

Un aspecto por destacar acerca de la percepción que los docentes tienen sobre los conflictos en el aula y sus propios recursos para afrontarlos es; el análisis de la conducta focal *percepción del evento conflictivo* mostró una activación recíproca con la categoría *conducta perceptible en entorno natural* y de inhibición con la categoría *falta de confianza*; además, se mostró una inhibición recíproca con la categoría *personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación*.

Estas relaciones evidencian que los docentes tienen una percepción negativa del conflicto en el aula así como de sus propios recursos para gestionarlos, lo que les provoca experimentar desconfianza para afrontar la situación conflictiva, manifestando una conducta de baja actuación para la gestión.

En relación con lo anterior y en el marco del ICMC, el trabajo con los docentes se centra en el uso de la reevaluación cognitiva, como base para el desarrollo de la conciencia y como complemento al debate de los propios pensamientos, con el objetivo de lograr en ellos una forma flexible de pensar que ayude a contemplar la amplia gama de matices que existen para regular un conflicto antes de llegar a estados de agresión y violencia (Bonilla et al., 2020).

Además, propone, en la segunda fase, un análisis de habilidades y estrategias útiles para gestionar los conflictos en el aula. La puesta en práctica de las habilidades y estrategias (fase 3 del ICMC), se ofrece como un aspecto de estudio para futuras investigaciones.

5.2. Resultados y su interpretación

Se presentan los resultados del cálculo de coordenadas polares y su interpretación, que mostraron un total de 37 conductas focales derivadas de las 17 subdimensiones del sistema de categorías, y sus respectivas conductas condicionadas, donde a cada una de estas conductas se le asignó un código (Anguera, Portell et al., 2018). Se establecieron finalmente un total de 342 relaciones estadísticamente significativas y muy significativas de activación/inhibición según el cuadrante en que se ubicaron los vectores correspondientes (Tabla 27).

Tabla 27
Interpretación de los resultados del análisis de coordenadas polares
Dimensión 1: Tipología del conflicto

(Conducta focal: 1A_1A1AV)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A2AF	IV	2.18	*	339.82	Significativa
1A_1A4ICR	I	3.48	**	45	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	II	2.09	*	158.47	Significativa
1C_1C3DPC	I	3.24	**	67.9	Muy significativa
1C_1C4NI	I	3.04	**	8.53	Muy significativa
1D_1D2NCOOP	II	6.62	**	95.02	Muy significativa
1E_1E2DII	I	2.61	**	20	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando los resultados, se muestra que la conducta focal 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”) tiene una relación de activación significativa con la conducta 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para Comunicarse Racionalmente”), con la conducta 1C_1C3DPC (Categoría “Discurso de las Partes de un Conflicto”), con la conducta 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”) y con la conducta 1E_1E2DII

(Categoría “Diferencias en la Interpretación de la Información”) y viceversa en todas ellas, siendo que los vectores se encuentran en Cuadrante I.

Los vectores ubicados en Cuadrante II corresponden a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se Percibe Insuficiente de Recursos para Afrontar el Conflicto) y 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la Opinión del Otro”), mostrando que la conducta focal las inhibe pero éstas la activan.

A partir de la conducta focal señalada, 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”) se halla en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa, pero ésta inhibe a la focal.

(Conducta focal: 1A_1A2AF)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	II	2.18	*	110.18	Significativa
1A_1A2AF	I	4.14	**	45	Muy significativa
1A_1A4ICR	I	3.99	**	30.63	Muy significativa
1B_1B2FAI	II	2.13	*	103.83	Significativa
1B_1B3RP	IV	2.67	**	339.72	Muy significativa
1C_1C4NI	I	3.66	**	86.53	Muy significativa
1E_1E2DII	I	5.26	**	67.01	Muy significativa
2B_2B2FIG	IV	4.9	**	349.1	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados muestran que la conducta focal 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”) activa significativamente a las conductas 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”), 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para Comunicarse Racionalmente”), 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”) y 1E_1E2DII (Categoría “Diferencias en la Interpretación de la Información”) y viceversa, dado que los vectores se encuentran en cuadrante I.

Los vectores ubicados en cuadrante II, 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”) y 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), reflejan que son inhibidas por la conducta focal pero éstas la activan.

Partiendo de la conducta focal, 1B_1B3RP (Categoría “Relaciones de Poder”) y 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de Identidad con el Grupo”), se ubican en cuadrante IV, lo que indica que la conducta focal las activa significativamente, pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1A_1A3I)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B3RP	I	6.34	**	61.51	Muy significativa
1E_1E2DII	II	2.54	*	105.33	Significativa

2A_2A2CPEN	I	2.36	*	77.01	Significativa
2B_2B2FIG	I	3.05	**	81.37	Muy significativa
2C_2C1FHS	IV	2.07	*	332.63	Significativa
3D_3D1BIPGN	III	2.03	*	225	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados muestran que la conducta 1B_1B3RP (Categoría “Relaciones de Poder”), la conducta 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) y la conducta 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de Identidad con el grupo”) son activadas significativamente por la conducta focal 1A_1A3I (Categoría “Se Manifiesta Irritado”), y éstas también activan a la conducta focal, siendo que los vectores se encuentran en cuadrante I.

La conducta 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia en la Interpretación de la Información”) se encuentra en cuadrante II, indicando que es inhibida por la conducta focal pero ésta activa a la conducta focal

A partir de la conducta focal, 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”), se halla en cuadrante III, lo que señala que ambas conductas se inhiben recíprocamente.

El vector ubicado en cuadrante IV corresponde a la conducta 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), con lo cual es activada por la conducta focal pero a la vez la inhibe.

(Conducta focal: 1A_1A4ICR)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	I	3.48	**	45	Muy significativa
1A_1A2AF	I	3.99	**	59.37	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.01	*	195.21	Significativa
1C_1C3DPC	II	3.06	**	100.9	Muy significativa
1C_1C4NI	I	2.45	*	45.05	Significativa
1D_1D2NCOOP	I	4.96	**	75.86	Muy significativa
1E_1E2DII	I	2.61	**	19.92	Muy significativa
3B_3B1SIP	I	2.39	*	26.9	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando a la conducta focal 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para Comunicarse Racionalmente”), los resultados manifiestan una relación significativa de activación con 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”), con 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”), con 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”), con 1D_1D2NCOOP (Categoría “No considera la Opinión del Otro), con 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia en la Interpretación de la Información”) y con 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el

interés propio”) y viceversa en todas ellas, siendo que los vectores se encuentran en el cuadrante I.

El vector localizado en cuadrante II corresponde a 1C_1C3DPC (Categoría “Discurso de las partes de un conflicto”), señalando que la conducta focal la inhibe y ésta a la vez activa a la focal.

Partiendo de la conducta focal indicada, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) se halla en el cuadrante III, lo que manifiesta que ambas conductas se inhiben mutuamente.

(Conducta focal: 1A_1A5CNR)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	I	3.28	**	45	Muy significativa
1C_1C1CO	I	4.4	**	16.75	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	IV	4.99	**	349.86	Muy significativa
1E_1E1EITD	II	3.39	**	101.05	Muy significativa
2A_2A1PEC	I	4.4	**	18.5	Muy significativa
2B_2B1FC	II	4.37	**	104.22	Muy significativa
2C_2C1FHS	II	1.98	*	159.6	Significativa
3C_3C1UPCO	I	2.35	*	79.79	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados muestran que la conducta focal 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas Negativas Repetitivas”) activa significativamente a las conductas 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas Negativas Repetitivas”), 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de Objetivos”), 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”) y 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”), y éstas a la vez activan a la conducta focal. Los vectores que se encuentran en el cuadrante II corresponden a las conductas 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa Información para Tomar Decisiones”), 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”) y 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), por lo cual son inhibidas por la conducta focal, pero éstas la activan.

A partir de la conducta focal considerada, 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se Considera el Interés de la Otra Parte”) se localiza en el cuadrante IV, por lo que es activada por la conducta focal pero ésta a su vez inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 1B_1B1DIRAC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	IV	2.09	*	291.53	Significativa
1A_1A4ICR	III	2.01	*	254.79	Significativa
1B_1B1DIRAC	I	13.64	**	45	Muy significativa
1B_1B2FAI	II	3.37	**	128.76	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	III	2.46	*	251.71	Significativa
1D_1D2NCOOP	IV	3.78	**	345.22	Muy significativa
1E_1E1EITD	III	2.31	*	226.59	Significativa
1E_1E2DII	IV	2.17	*	341.3	Significativa
2A_2A2CPEN	III	2.65	**	252.43	Muy significativa
2B_2B1FC	III	2.87	**	221.07	Muy significativa
2B_2B2FIG	III	2.48	*	254.77	Significativa
2C_2C1FHS	III	2.24	*	188.33	Significativa
2C_2C2TCA	I	2.77	**	81.73	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	III	3.17	**	232.75	Muy significativa
3B_3B1SIP	III	2.57	*	221.16	Significativa
3C_3C1UPCO	III	2.62	**	218.19	Muy significativa
3D_3D1BIPGN	III	4.65	**	235.71	Muy significativa
3E_3E1APBSI	III	4.26	**	230.51	Muy significativa
4A_4A1EPC	III	2.02	*	254.38	Significativa
4A_4A2CPS	II	2.67	**	149.27	Muy significativa
4B_4B1RE	I	2.28	*	51.97	Significativa
4B_4B3DPEAC	II	1.98	*	143.24	Significativa
4D_4D3CI	II	3.28	**	113.21	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si consideramos la conducta focal 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), los resultados evidencian una relación de activación significativa con 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), con 2C_2C2TCA (Categoría “Tendencia de Conducta Asociativa”) y con 4B_4B1RE (Categoría “Regula las Emociones”), y viceversa, pues los vectores se localizan en el cuadrante I.

Los vectores ubicados en el cuadrante II identifican a las conductas 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), a 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta Prosocial”), a 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) y a 4D_4D3CI (Categoría “Clarificar la información”), indicando que son inhibidas por la conducta focal pero que éstas la activan.

De acuerdo con los resultados, la conducta focal considerada muestra una relación significativa de mutua de inhibición con los vectores correspondientes a las conductas 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para comunicarse racionalmente”), 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”), 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en Entorno Natural”), 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”), 2B_2B2FIG (Categoría

“Falta de Identificación con el Grupo”), 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”), 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”), 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”), 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) y 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”), siendo que éstas se ubican en el cuadrante III.

A partir de la conducta focal, 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”), 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”) y 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia en la Interpretación de la Información”) se ubican en el cuadrante IV, por lo tanto son activadas por la conducta focal y a la vez éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1B_1B2FAI)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A2AF	IV	2.13	*	346.17	Significativa
1B_1B1DIRAC	IV	3.37	**	321.24	Muy significativa
1B_1B2FAI	I	2.52	*	45	Significativa
1B_1B3RP	III	2.05	*	225.53	Significativa
1C_1C4NI	II	2.13	*	132.44	Significativa
1E_1E1EITD	I	2.44	*	26.58	Significativa
2C_2C1FHS	III	2.99	**	214.52	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	III	2	*	189.06	Significativa
3D_3D1BIPGN	I	8.28	**	67.69	Muy significativa
3E_3E1APBSI	III	2.81	**	225.53	Muy significativa
4B_4B3DPEAC	IV	4.5	**	346.83	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados muestran una relación de activación significativa entre la conducta focal 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”) y los vectores ubicados en el cuadrante I, que corresponden a las conductas 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”) y 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”).

El vector que corresponde a la conducta 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”) se ubica en el cuadrante II, indicando que es inhibida por la conducta focal pero que ésta a la vez la activa.

A partir de la conducta focal determinada, 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”) y 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) se hallan en el cuadrante III, lo que manifiesta una relación de mutua inhibición

Los vectores que identifican a las conductas 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”), 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) se ubican en el cuadrante IV, indicando que son activadas significativamente por la conducta focal y que a su vez éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1B_1B3RP)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A2AF	II	2.67	**	110.28	Muy significativa
1A_1A3I	I	6.34	**	28.49	Muy significativa
1B_1B2FAI	III	2.05	*	224.47	Significativa
1B_1B3RP	I	5.98	**	45	Muy significativa
1D_1D2NCOOP	I	2.37	*	18.65	Significativa
2A_2A1PEC	I	3.42	**	50.43	Muy significativa
2A_2A2CPEN	I	4.51	**	72.05	Muy significativa
2B_2B2FIG	I	2.39	*	63.27	Significativa
3A_3A1PSFAPC	III	1.97	*	225	Significativa
3D_3D1BIPGN	III	2.5	*	225	Significativa
4A_4A2CPS	III	2.16	*	225	Significativa
4C_4C1APCC	IV	2.35	*	334.4	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los vectores correspondientes a las conductas 1A_1A3I (Categoría “Se manifiesta Irritado”), 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”), 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”), 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) y 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identificación con el grupo”) se ubican en el cuadrante I, lo que indica una relación de mutua de activación significativa con la conducta focal considerada 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”).

El vector que corresponde a la conducta 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”) se encuentra en el cuadrante II, por lo que muestra una inhibición por parte de la conducta focal, pero a la vez la activa.

Considerando que 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) y 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”) se hallan en el cuadrante III, los resultados muestran que existe una relación de mutua inhibición entre éstas y la conducta focal.

A partir de la conducta focal, 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”) se halla en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 1C_1C1CO)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	I	4.4	**	73.25	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	IV	4.37	**	349.49	Muy significativa
1C_1C4NI	IV	2.35	*	342.99	Significativa
1E_1E1EITD	I	2.22	*	45.45	Significativa
1E_1E2DII	I	2.03	*	53.26	Significativa
2B_2B1FC	I	2.68	**	49.53	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Tomando en consideración la conducta focal 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de objetivos”), se muestra una relación de significativa de activación con 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”), con 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”), con 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia en la Interpretación de la Información”) y con 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”) y viceversa en todas ellas, siendo que los vectores se ubican en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal determinada, 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”) y 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”) se localizan en el cuadrante IV, lo que indica que la conducta focal las activa pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1C_1C2NCIOP)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	II	4.99	**	100.14	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.46	*	198.29	Significativa
1C_1C1CO	II	4.37	**	100.51	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	I	2.59	**	45	Muy significativa
1D_1D1ICOP	IV	4.1	**	350.53	Muy significativa
2A_2A1PEC	I	3.95	**	67.98	Muy significativa
2A_2A2CPEN	I	2.03	*	86.26	Significativa

2C_2C1FHS	I	2.14	*	3.54	Significativa
3B_3B1SIP	III	2.06	*	225	Significativa
3C_3C1UPCO	I	2.71	**	45	Muy significativa
3E_3E1APBSI	III	2.29	*	225	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), se muestra una relación significativa de activación mutua con las conductas 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”), con 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”), con 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) y con 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”), siendo que los vectores correspondientes a estas conductas se ubican en el cuadrante I.

Los vectores ubicados en el cuadrante II corresponden a las conductas 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”) y 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de objetivos”), indicando que son inhibidas por la conducta focal, pero que éstas la activan.

A partir de la conducta focal, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”) y 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) se localizan en el cuadrante III, lo que muestra una relación de inhibición mutua significativa con la conducta focal.

Por último, el vector correspondiente a la conducta 1D_1D1ICOP (Categoría “Imponer creencias a la otra persona”) se ubica en el cuadrante IV, lo que indica es activada por la conducta focal pero que a la vez ésta la inhibe.

(Conducta focal: 1C_1C3DPC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	I	3.24	**	22.1	Muy significativa
1A_1A4ICR	IV	3.06	**	349.1	Muy significativa
1D_1D1ICOP	I	5.08	**	65.46	Muy significativa
1D_1D2NCOOP	I	2.23	*	45	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 1C_1C3DPC (Categoría “Discurso de las partes de un conflicto”), los resultados muestran una relación significativa de activación con 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”), con 1D_1D1ICOP (Categoría “Imponer creencias a la otra

persona” y con 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”) y viceversa en todas ellas, siendo que los vectores se encuentran en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para Comunicarse Racionalmente”) se ubica en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 1C_1C4NI)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	I	3.04	**	81.47	Muy significativa
1A_1A2AF	I	3.66	**	3.47	Muy significativa
1A_1A4ICR	I	2.45	*	44.95	Significativa
1B_1B2FAI	IV	2.13	*	317.56	Significativa
1C_1C1CO	II	2.35	*	107.01	Significativa
1E_1E2DII	I	2.46	*	45.16	Significativa
3A_3A1PSFAPC	IV	2.24	*	321.42	Significativa
3D_3D1BIPGN	III	2.09	*	212.49	Significativa
3E_3E1APBSI	II	4.16	**	98.37	Muy significativa
4D_4D2UTVA	II	6.65	**	95.01	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados evidencian una relación de significativa activación mutua entre la conducta focal 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”), y las conductas 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”), 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”), 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para Comunicarse Racionalmente”) y 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia en la Interpretación de la Información”), pues los vectores correspondientes a éstas últimas se localizan en el cuadrante I.

Los vectores ubicados en el cuadrante II corresponden a las conductas 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de Objetivos”), a 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) y a 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”), señalando que son inhibidas por la conducta focal pero que éstas la activan.

El vector que identifica a la conducta 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) se ubica en el cuadrante III, por lo tanto muestra una relación de inhibición mutua con la conducta focal.

A partir de la conducta focal, 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”) y 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”) se hallan en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal las activa pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1D_1D1ICOP)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1C_1C2NCIOP	II	4.1	**	99.47	Muy significativa
1C_1C3DPC	I	5.08	**	24.54	Muy significativa
1D_1D2NCOOP	IV	2.15	*	349.07	Significativa
2A_2A1PEC	I	4.93	**	33.15	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si se considera la conducta focal 1D_1D1ICOP (Categoría “Imponer creencias a la otra persona”), se encuentra una relación significativa de activación con 1C_1C3DPC (Categoría “Discurso de las partes en conflicto”) y con 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”) y viceversa en ellas dado que los vectores se ubican en el cuadrante I.

El vector localizado en cuadrante II corresponde a la conducta 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), lo que indica que es inhibida por la conducta focal, pero ésta a la vez la activa.

A partir de la conducta focal determinada, 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”) se localiza en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 1D_1D2NCOOP)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	IV	6.62	**	354.98	Muy significativa
1A_1A4ICR	I	4.96	**	14.14	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	II	3.78	**	104.78	Muy significativa
1B_1B3RP	I	2.37	*	71.35	Significativa
1C_1C3DPC	I	2.23	*	45	Significativa
1D_1D1ICOP	II	2.15	*	100.93	Significativa
1D_1D2NCOOP	I	2.22	*	45	Significativa
2B_2B2FIG	II	2.34	*	107.77	Significativa
2C_2C1FHS	IV	3.7	**	337.25	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Tomando en cuenta la conducta focal 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”), los vectores correspondientes a las conductas 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para comunicarse racionalmente”), 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), 1C_1C3DPC (Categoría “Discurso de las partes en conflicto”) y 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”) se ubican en el cuadrante I, lo que indica una relación de activación mutua significativa entre éstas y la conducta focal.

Los vectores localizados en el cuadrante II corresponden a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), 1D_1D1ICOP (Categoría “Imponer creencias a la otra persona”) y 2B_2B2FIG (Categoría

“Falta de identidad con el grupo”), indicando que la conducta focal las inhibe, pero éstas la activan.

A partir de la conducta focal, 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”) y 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) se hallan en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal las activa pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1E_1E1EITD)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	IV	3.39	**	348.95	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.31	*	223.41	Significativa
1B_1B2FAI	I	2.44	*	63.42	Significativa
1C_1C1CO	I	2.22	*	44.55	Significativa
3D_3D1BIPGN	I	4.81	**	29.55	Muy significativa
3E_3E1APBSI	IV	2.52	*	337.17	Significativa
4D_4D3CI	IV	2.15	*	349.07	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si se considera la conducta focal 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”), se muestra una relación de activación significativa con 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), con 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de Objetivos”) y con 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”), y viceversa en todas ellas, dado que los vectores se ubican en el cuadrante I.

Con respecto a la conducta focal, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) se localiza en el cuadrante III, lo que establece una relación significativa de inhibición mutua entre ambas.

Los vectores correspondientes a las conductas 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”), 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) y 4D_4D3CI (Categoría “Clarificar la información”) se hallan en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal las activa, pero ellas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 1E_1E2DII)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A1AV	I	2.61	**	70	Muy significativa
1A_1A2AF	I	5.26	**	22.99	Muy significativa
1A_1A3I	IV	2.54	*	344.67	Significativa
1A_1A4ICR	I	2.61	**	70.08	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	II	2.17	*	108.7	Significativa
1C_1C1CO	I	2.03	*	36.74	Significativa
1C_1C4NI	I	2.46	*	44.84	Significativa
3D_3D1BIPGN	III	2.03	*	225	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

A partir de la conducta focal 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia para Interpretar la Información”), se muestra una relación significativa de activación con 1A_1A1AV (Categoría “Agresión Verbal”), con 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”), con 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para comunicarse racionalmente”), con 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de Objetivos”) y con 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”), y a la inversa en todas ellas, pues los vectores se hallan en el cuadrante I.

El vector que corresponde a la conducta 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) se ubica en el cuadrante II, indicando que la conducta focal la inhibe pero ésta activa a la conducta focal.

El vector que identifica a la conducta 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) se encuentra en el cuadrante III, estableciendo una relación significativa de inhibición mutua con la conducta focal.

A partir de la conducta focal, 1A_1A3I (Categoría “Se muestra irritado”) se ubica en el cuadrante IV, indicando que es activada por la conducta focal, pero ésta inhibe a la conducta focal.

Dimensión 2: Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto

(Conducta focal: 2A_2A1PEC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	I	4.4	**	71.5	Muy significativa
1B_1B3RP	I	3.42	**	39.57	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	I	3.95	**	22.02	Muy significativa
1D_1D1ICOP	I	4.93	**	56.85	Muy significativa
2A_2A1PEC	I	2.92	**	45	Muy significativa
2A_2A2CPEN	I	4.08	**	43.04	Muy significativa
2B_2B1FC	II	2.79	**	131.37	Muy significativa
2B_2B2FIG	IV	2.45	*	321.88	Significativa
3A_3A1PSFAPC	III	2.37	*	241.44	Significativa
3D_3D1BIPGN	III	2.26	*	229.55	Significativa
3E_3E1APBSI	III	2.25	*	222.8	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Partiendo de la conducta focal 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”), se evidencia una relación significativa de activación con 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”), con 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), con 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), con 1D_1D1ICOP (Categoría “Imponer creencias a la otra persona”), con 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción

del evento conflictivo”), y con 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) y a la inversa, siendo que los vectores se localizan en el cuadrante I.

Considerando la conducta focal, 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”) se ubica en el vector II, indicando que la conducta focal la inhibe, pero ésta activa a la conducta focal.

Los vectores que identifican a las conductas 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) y 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) se ubican en el cuadrante III, indicando una relación significativa de mutua inhibición con la conducta focal.

A partir de la conducta focal, 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identidad con el grupo”) se localiza en el vector IV, lo que muestra que es activada por la conducta focal, pero que a su vez inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 2A_2A2CPEN)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A3I	I	2.36	*	12.99	Significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.65	**	197.57	Muy significativa
1B_1B3RP	I	4.51	**	17.95	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	I	2.03	*	3.74	Significativa
2A_2A1PEC	I	4.08	**	46.96	Muy significativa
2A_2A2CPEN	I	4.6	**	45	Muy significativa
2B_2B1FC	I	4.17	**	70.4	Muy significativa
2B_2B2FIG	I	3.63	**	10.56	Muy significativa
2C_2C3TCD	I	3.94	**	54.13	Muy significativa
3D_3D1BIPGN	III	2.37	*	248.48	Significativa
3E_3E1APBSI	IV	2.31	*	348.68	Significativa
4A_4A2CPS	III	2.2	*	215.66	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si se considera la conducta focal 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”), los resultados muestran una relación de significativa activación con 1A_1A3I (Categoría “Se muestra irritado”), con 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), con 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), con 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”), con 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”), con 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”), 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identidad con el grupo”) y con 2C_2C3TCD (Categoría “Tendencia de conducta disociativa”), y a la inversa en todas ellas, dado que los vectores se localizan en el cuadrante I.

Los vectores correspondientes a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) y 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”) se ubican en el cuadrante III, mostrando una relación significativa de mutua inhibición con la conducta focal.

A partir de la conducta focal, 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) se halla en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa, pero ésta a la vez inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 2B_2B1FC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	IV	4.37	**	345.78	Muy significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.87	**	228.93	Muy significativa
1C_1C1CO	I	2.68	**	40.47	Muy significativa
2A_2A1PEC	IV	2.79	**	318.63	Muy significativa
2A_2A2CPEN	I	4.17	**	19.6	Muy significativa
2B_2B1FC	I	5.96	**	45	Muy significativa
2C_2C1FHS	I	2.69	**	37.45	Muy significativa
2C_2C3TCD	I	3.73	**	70.04	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Con respecto a la conducta focal 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”), se muestra una relación significativa de activación con 1C_1C1CO (Categoría “Contraposición de Objetivos”), con 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”), con 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”), con 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) y con 2C_2C3TCD (Categoría “Tendencia de conducta disociativa”) y viceversa con todas ellas, dado que los vectores se encuentran en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) se localiza en el cuadrante III, indicando una relación significativa de mutua inhibición.

Los vectores que identifican a las conductas 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”) y 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”) se ubican en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal las activa, pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 2B_2B2FIG)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	

1A 1A2AF	II	4.9	**	100.9	Muy significativa
1A 1A3I	I	3.05	**	8.63	Muy significativa
1B 1B1DIRAC	III	2.48	*	195.23	Significativa
1B 1B3RP	I	2.39	*	26.73	Significativa
1D 1D2NCOOP	IV	2.34	*	342.23	Significativa
2A 2A1PEC	II	2.45	*	128.12	Significativa
2A 2A2CPEN	I	3.63	**	79.44	Muy significativa
2C 2C1FHS	I	3.13	**	4.79	Muy significativa
3A 3A1PSFAPC	III	1.97	*	225	Significativa
4A 4A2CPS	IV	2.06	*	312.06	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identidad con el grupo”), se muestra una relación significativa de activación mutua con 1A_1A3I (Categoría “Se muestra irritado”), con 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), con 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) y con 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), siendo que los vectores que corresponden a éstas últimas se ubican en el cuadrante I.

Los vectores que identifican a las conductas 1A_1A2AF (Categoría “Agresión Física”) y 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”) se localizan en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe pero éstas activan a la conducta focal.

Los vectores que corresponden a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”) se localizan en el cuadrante III, lo que muestra una relación significativa de mutua inhibición con la conducta focal.

A partir de la conducta focal, 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”) y 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”) se ubican en el cuadrante IV, lo que indica que son activadas por la conducta focal pero a la vez éstas la inhiben.

(Conducta focal: 2C_2C1FHS)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A 1A3I	II	2.07	*	117.37	Significativa
1A 1A5CNR	IV	1.98	*	290.4	Significativa
1B 1B1DIRAC	III	2.24	*	261.67	Significativa
1B 1B2FAI	III	2.99	**	235.48	Muy significativa
1C 1C2NCIOP	I	2.14	*	86.46	Significativa
1D 1D2NCOOP	II	3.7	**	112.75	Muy significativa
2B 2B1FC	I	2.69	**	52.55	Muy significativa
2B 2B2FIG	I	3.13	**	85.21	Muy significativa
2C 2C1FHS	I	5.79	**	45	Muy significativa
2C 2C3TCD	IV	3.25	**	355.45	Muy significativa
3B 3B1SIP	I	3.12	**	44.95	Muy significativa
3C 3C1UPCO	IV	2	*	342.64	Significativa

4B_4B1RE	II	3.38	**	106.48	Muy significativa
4B_4B2TPC	IV	2.12	*	337.2	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados evidencian una relación significativa de activación mutua entre la conducta focal 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) y las conductas 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”), 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identidad con el grupo”), 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) y 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”), dado que los vectores de éstas se localizan en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1A_1A3I (Categoría “Se muestra irritado”), 1D_1D2NCOOP (Categoría “No se considera la opinión del otro”) y 4B_4B1RE (Categoría “Regula las emociones”) se hallan en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe, pero éstas activan a la conducta focal.

Los vectores que corresponden a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”) se hallan en el cuadrante III, indicando que tienen una relación significativa de mutua inhibición con la conducta focal

Considerando la conducta focal, 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”), 2C_2C3TCD (Categoría “Tendencia de conducta disociativa”), 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”) y 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”) se encuentran en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal las activa, pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 2C_2C2TCA)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	I	2.77	**	8.27	Muy significativa
4A_4A1EPC	II	2.78	**	96.87	Muy significativa
4B_4B4FCSC	II	2.79	**	96.83	Muy significativa
4D_4D1EA	II	5.95	**	91.59	Muy significativa
4D_4D3CI	IV	4.12	**	356.75	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Con respecto a la conducta focal 2C_2C2TCA (Categoría “Tendencia de conducta asociativa”), se muestra una relación significativa de activación con 1B_1B1DIRAC

(Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y viceversa, siendo que el vector se halla en el cuadrante I.

Los vectores correspondientes a las conductas 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”), 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”) y 4D_4D1EA (Categoría “Escucha activa”) se localizan en el cuadrante II, manifestando que son inhibidas por la conducta focal, pero éstas la activan.

A partir de la conducta focal, 4D_4D3CI (Categoría “Clarificar la información”) se ubica en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 2C_2C3TCD)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
2A_2A2CPEN	I	3.94	**	35.87	Muy significativa
2B_2B1FC	I	3.73	**	19.96	Muy significativa
2C_2C1FHS	II	3.25	**	94.55	Muy significativa
3E_3E1APBSI	IV	3.83	**	342.79	Muy significativa
4C_4C1APCC	IV	3.14	**	344.76	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 2C_2C3TCD (Categoría “Tendencia de conducta disociativa”), se evidencia una relación significativa de activación mutua con las conductas 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) y 2B_2B1FC (Categoría “Falta de Confianza”), dado que los vectores se localizan en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) se ubica en el cuadrante II, indicando que la conducta focal la inhibe pero ésta activa a la conducta focal

Los vectores que identifican a las conductas 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”) y 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”) se ubican en el cuadrante IV, indicando que son activadas por la conducta focal pero éstas inhiben a la conducta focal.

Dimensión 3: Estrategias de Afrontamiento

(Conducta focal: 3A_3A1PSFAPC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	III	3.17	**	217.25	Muy significativa
1B_1B2FAI	III	2	*	260.94	Significativa
1B_1B3RP	III	1.97	*	225	Significativa
1C_1C4NI	II	2.24	*	128.58	Significativa

2A_2A1PEC	III	2.37	*	208.56	Significativa
2B_2B2FIG	III	1.97	*	225	Significativa
3A_3A1PSFAPC	I	6.45	**	45	Muy significativa
3B_3B1SIP	I	3.19	**	28.43	Muy significativa
3D_3D1BIPGN	IV	2.05	*	314.6	Significativa
3E_3E1APBSI	I	5.21	**	49.54	Muy significativa
4A_4A1EPC	I	5.84	**	72.68	Muy significativa
4A_4A2CPS	I	3.29	**	31.37	Muy significativa
4B_4B2TPC	I	5.31	**	14.7	Muy significativa
4B_4B3DPEAC	IV	2.53	*	337.25	Significativa
4B_4B4FCSC	I	6.53	**	45	Muy significativa
4D_4D2UTVA	II	2.05	*	112.87	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Con respecto a la conducta focal 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), los resultados muestran una relación significativa de activación con las conductas 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”), 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”), 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”), 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”) y 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”) y a la inversa en todas ellas, dado que los vectores se ubican en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”) y 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) se ubican en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe pero éstas activan a la conducta focal.

Los vectores que identifican a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”) y 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identidad con el grupo”) se localizan en el cuadrante III, indicando una relación significativa de inhibición mutua entre éstas y la conducta focal.

Considerando la conducta focal, 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) y 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) se hallan en el cuadrante

IV, lo que implica que son activadas por la conducta focal pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 3B_3B1SIP)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A4ICR	I	2.39	*	63.1	Significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.57	*	228.84	Significativa
1C_1C2NCIOP	III	2.06	*	225	Significativa
2C_2C1FHS	I	3.12	**	45.05	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	I	3.19	**	61.57	Muy significativa
3B_3B1SIP	I	2.85	**	45	Muy significativa
3C_3C1UPCO	II	2.04	*	124.12	Significativa
3D_3D1BIPGN	IV	2.06	*	358.24	Significativa
4A_4A1EPC	I	2.15	*	89.24	Significativa
4B_4B2TPC	II	5.77	**	95.02	Muy significativa
4B_4B4FCSC	I	2.14	*	89.09	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”), se muestra una relación significativa de activación con 1A_1A4ICR (Categoría “Incapacidad para comunicarse racionalmente”), con 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), con 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), con 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”), con 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”) y con 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”), y viceversa en todas ellas, siendo que los vectores se localizan en el cuadrante I.

Los vectores que identifican a las conductas 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”) y 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”) se ubican en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe, pero éstas activan a la conducta focal.

Partiendo de la conducta focal, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”), se ubican en el cuadrante III, lo que muestra una relación de mutua inhibición entre éstas y la conducta focal.

El vector que corresponde a la conducta 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”) se localiza en el vector IV, indicando que la conducta focal la activa y ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 3C_3C1UPCO)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A5CNR	I	2.35	*	10.21	Significativa
1B_1B1DIRAC	III	2.62	**	231.81	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	I	2.71	**	45	Muy significativa
2C_2C1FHS	II	2	*	107.36	Significativa
3B_3B1SIP	IV	2.04	*	325.88	Significativa
4B_4B2TPC	IV	2.44	*	351.22	Significativa
4B_4B4FCSC	I	2.14	*	72.33	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Con respecto a la conducta focal 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”), los datos muestran una relación significativa de activación con 1A_1A5CNR (Categoría “Conductas negativas repetitivas”), con 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”) y con 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”) y a la inversa en todas ellas, siendo que los vectores se localizan en el cuadrante I.

El vector que identifica a la conducta 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”) se ubica en el cuadrante II, indicando que es inhibida por la conducta focal pero que ésta activa a la conducta focal.

Considerando la conducta focal, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) se localiza en el cuadrante III, lo que manifiesta una relación significativa de mutua inhibición entre ambas.

Los vectores correspondientes a las conductas 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”) y 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”) se ubican en el cuadrante IV, indicando que son activadas por la conducta focal y éstas a la vez inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 3D_3D1BIPGN)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1A_1A3I	III	2.03	*	225	Significativa
1B_1B1DIRAC	III	4.65	**	214.29	Muy significativa
1B_1B2FAI	I	8.28	**	22.31	Muy significativa
1B_1B3RP	III	2.5	*	225	Significativa
1C_1C4NI	III	2.09	*	237.51	Significativa
1E_1E1EITD	I	4.81	**	60.45	Muy significativa
1E_1E2DII	III	2.03	*	225	Significativa
2A_2A1PEC	III	2.26	*	220.45	Significativa
2A_2A2CPEN	III	2.37	*	201.52	Significativa
3A_3A1PSFAPC	II	2.05	*	135.4	Significativa
3B_3B1SIP	II	2.06	*	91.76	Significativa
3D_3D1BIPGN	I	13.54	**	45	Muy significativa
4B_4B3DPEAC	IV	7	**	349.81	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Los resultados evidencian que, a partir de la conducta focal 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”), se establece una relación significativa de mutua activación con 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), con 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”) y con 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”), siendo que los vectores que identifican a éstas últimas se localizan en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”) y 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”) se hallan en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe, pero éstas activan a la conducta focal.

Los vectores que corresponden a las conductas 1A_1A3I (Categoría “Se manifiesta Irritado”), 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”), 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”), 1E_1E2DII (Categoría “Diferencia en la Interpretación de la Información”), 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”) y 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) se hallan en el cuadrante III, mostrando una relación significativa de inhibición mutua con la conducta focal. El vector que identifica a la conducta 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) se localiza en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la inhibe pero ésta activa a la conducta focal.

(Conducta focal: 3E_3E1APBSI)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	III	4.26	**	219.49	Muy significativa
1B_1B2FAI	III	2.81	**	224.47	Muy significativa
1C_1C2NCIOP	III	2.29	*	225	Significativa
1C_1C4NI	IV	4.16	**	351.63	Muy significativa
1E_1E1EITD	II	2.52	*	112.83	Significativa
2A_2A1PEC	III	2.25	*	227.2	Significativa
2A_2A2CPEN	II	2.31	*	101.32	Significativa
2C_2C3TCD	II	3.83	**	107.21	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	I	5.21	**	40.46	Muy significativa
3E_3E1APBSI	I	10.63	**	45	Muy significativa
4A_4A1EPC	IV	4.75	**	346.2	Muy significativa
4A_4A2CPS	I	2.84	**	52.88	Muy significativa
4B_4B1RE	I	2.47	*	44.92	Significativa
4B_4B4FCSC	I	2.81	**	16.2	Muy significativa
4C_4C1APCC	I	3.75	**	62.31	Muy significativa
4D_4D2UTVA	I	9.8	**	28.05	Muy significativa

4D_4D3CI	I	4.63	**	83.12	Muy significativa
----------	---	------	----	-------	-------------------

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), los resultados evidencian una relación de mutua activación con 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), con 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), con 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”), 4B_4B1RE (Categoría “Regula las emociones”), 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”), 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”), 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) y 4D_4D3CI (Categoría “Clarificar la información”) y viceversa, pues los vectores se ubican en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”), 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) y 2C_2C3TCD (Categoría “Tendencia de conducta disociativa”), se ubican en el cuadrante II, lo que indica que la conducta focal las inhibe, pero éstas la activan.

Los vectores que corresponden a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), 1C_1C2NCIOP (Categoría “No se considera el interés de la otra parte”) y 2A_2A1PEC (Categoría “Percepción del evento conflictivo”), se hallan en el cuadrante III, mostrando una relación significativa de mutua inhibición con la conducta focal.

Dimensión 4: Habilidades docentes para gestionar el conflicto

(Conducta focal: 4A_4A1EPC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	III	2.02	*	195.62	Significativa
2C_2C2TCA	IV	2.78	**	353.13	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	I	5.84	**	17.32	Muy significativa
3B_3B1SIP	I	2.15	*	0.76	Significativa
3E_3E1APBSI	II	4.75	**	103.8	Muy significativa
4A_4A2CPS	I	3.94	**	35.83	Muy significativa
4B_4B2TPC	I	3.9	**	45.17	Muy significativa
4B_4B4FCSC	I	5.67	**	45	Muy significativa
4C_4C1APCC	I	2.45	*	44.84	Significativa
4D_4D1EA	II	2.79	**	96.83	Muy significativa
4D_4D2UTVA	II	3.95	**	96.86	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Partiendo de la conducta focal 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”), las conductas 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”), 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”), 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”), 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”) y 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”), se localizan en el cuadrante I, mostrando una relación significativa de mutua activación entre éstas y la conducta focal.

Los vectores que corresponden a las conductas 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), 4D_4D1EA (Categoría “Escucha activa”) y 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) se ubican en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe pero éstas activan a la conducta focal.

Considerando la conducta focal, los resultados evidencian una relación significativa de mutua inhibición con 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”), dado que el vector que corresponde a ésta última se ubica en el cuadrante III.

El vector que identifica a la conducta 2C_2C2TCA (Categoría “Tendencia de Conducta Asociativa”) se halla en el cuadrante IV, señalando que es activada por la conducta focal, pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 4A_4A2CPS)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	IV	2.67	**	300.73	Muy significativa
1B_1B3RP	III	2.16	*	225	Significativa
2A_2A2CPEN	III	2.2	*	234.34	Significativa
2B_2B2FIG	II	2.06	*	137.94	Significativa
3A_3A1PSFAPC	I	3.29	**	58.63	Muy significativa
3E_3E1APBSI	I	2.84	**	37.12	Muy significativa
4A_4A1EPC	I	3.94	**	54.17	Muy significativa
4B_4B1RE	II	2.63	**	118.17	Muy significativa
4B_4B3DPEAC	I	2.22	*	63.9	Significativa
4B_4B4FCSC	I	3.94	**	35.87	Muy significativa
4D_4D1EA	I	3.12	**	68.45	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando la conducta focal 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”), los resultados manifiestan una relación significativa de activación con 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), con

3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), con 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”), con 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”), con 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”) y con 4D_4D1EA (Categoría “Escucha activa”) y viceversa, siendo que los vectores se ubican en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 2B_2B2FIG (Categoría “Falta de identidad con el grupo”) y 4B_4B1RE (Categoría “Regula las emociones”), se hallan en el cuadrante II, indicando que la conducta focal las inhibe, pero éstas la activan.

Los vectores que corresponden a las conductas 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”) y 2A_2A2CPEN (Categoría “Conducta Perceptible en entorno natural”) se ubican en el cuadrante III, lo que indica una relación significativa de inhibición mutua con la conducta focal.

Con respecto a la conducta focal, 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) se localiza en el vector IV, indicando que es activada por la conducta focal pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 4B_4B1RE)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	I	2.28	*	38.03	Significativa
2C_2C1FHS	IV	3.38	**	343.52	Muy significativa
3E_3E1APBSI	I	2.47	*	45.08	Significativa
4A_4A2CPS	IV	2.63	**	331.83	Muy significativa
4B_4B2TPC	II	2.77	**	96.89	Muy significativa
4D_4D2UTVA	IV	3.96	**	353.16	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si se considera la conducta focal 4B_4B1RE (Categoría “Regula las emociones”), se muestra una relación significativa de activación con 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y con 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), y a la inversa, dado que los vectores se localizan en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”) se halla en el cuadrante II, indicando que es inhibida por la conducta focal y ésta a la vez inhibe a la conducta focal.

Los vectores que identifican a las conductas 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”) y 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) se ubican en el cuadrante IV, mostrando que la conducta focal las activa, pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 4B_4B2TPC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
2C_2C1FHS	II	2.12	*	112.8	Significativa
3A_3A1PSFAPC	I	5.31	**	75.3	Muy significativa
3B_3B1SIP	IV	5.77	**	354.98	Muy significativa
3C_3C1UPCO	II	2.44	*	98.78	Significativa
4A_4A1EPC	I	3.9	**	44.83	Muy significativa
4B_4B1RE	IV	2.77	**	353.11	Muy significativa
4B_4B4FCSC	I	3.91	**	44.84	Muy significativa
4C_4C1APCC	II	2.18	*	100.83	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Considerando a la conducta focal 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”), se manifiesta una relación significativa de activación con 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”), 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”) y con 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”), y a la inversa, dado que los vectores se ubican en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 2C_2C1FHS (Categoría “Falta de Habilidades Sociales”), 3C_3C1UPCO (Categoría “Una de las partes cede ante la otra”) y 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”) se hallan en el cuadrante II, indicando que son inhibidas por la conducta focal, pero éstas activan a la conducta focal.

Los vectores correspondientes a las conductas 3B_3B1SIP (Categoría “Se busca satisfacer solo el interés propio”) y 4B_4B1RE (Categoría “Regula las emociones”) se localizan en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal la activa, pero ésta inhibe a la conducta focal.

(Conducta focal: 4B_4B3DPEAC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	IV	1.98	*	306.76	Significativa
1B_1B2FAI	II	4.5	**	103.17	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	II	2.53	*	112.75	Significativa
3D_3D1BIPGN	II	7	**	100.19	Muy significativa
4A_4A2CPS	I	2.22	*	26.1	Significativa
4B_4B3DPEAC	I	2.23	*	45	Significativa
4C_4C1APCC	I	2.37	*	18.54	Significativa
4D_4D1EA	IV	3.27	**	354.96	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Con respecto a la conducta focal 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”), se evidencia una relación significativa de activación mutua con las conductas 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”), 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) y 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”), dado que sus vectores se ubican en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1B_1B2FAI (Categoría “Falta de Atención Interinstitucional”), 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”) y 3D_3D1BIPGN (Categoría “Personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación”), se hallan en el cuadrante II, señalando que la conducta focal las inhibe, pero éstas la activan.

Los vectores correspondientes a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y 4D_4D1EA (Categoría “Escucha activa”) se localizan en el cuadrante IV, indicando que son activadas por la conducta focal, pero a la vez éstas inhiben la conducta focal.

(Conducta focal: 4C_4C1APCC)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B3RP	II	2.35	*	115.6	Significativa
2C_2C3TCD	II	3.14	**	105.24	Muy significativa
3E_3E1APBSI	I	3.75	**	27.69	Muy significativa
4A_4A1EPC	I	2.45	*	45.16	Significativa
4B_4B2TPC	IV	2.18	*	349.17	Significativa
4B_4B3DPEAC	I	2.37	*	71.46	Significativa
4D_4D1EA	IV	2.16	*	349.07	Significativa
4D_4D2UTVA	I	4.25	**	45	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si consideramos la conducta focal 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”), los resultados muestran una relación significativa de activación con 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), con 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”), con 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) y con 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) y viceversa en todas ellas, dado que los vectores se localizan en el cuadrante I.

A partir de la conducta focal, 1B_1B3RP (Categoría “Relación de Poder”) y 2C_2C3TCD (Categoría “Tendencia de conducta disociativa”), se hallan en el cuadrante II, señalando que la conducta focal las inhibe, pero éstas activan a la conducta focal.

Los vectores que identifican a las conductas 4B_4B2TPC (Categoría “Toma de perspectiva del conflicto”) y 4D_4D1EA (Categoría “Escucha activa”), se ubican en el cuadrante IV, indicando que la conducta focal las activa, pero éstas inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 4D_4D1EA)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
2C_2C2TCA	IV	5.95	**	358.41	Muy significativa
4A_4A1EPC	IV	2.79	**	353.17	Muy significativa
4A_4A2CPS	I	3.12	**	21.55	Muy significativa
4B_4B3DPEAC	II	3.27	**	95.04	Muy significativa
4B_4B4FCSC	IV	2.78	**	353.13	Muy significativa
4C_4C1APCC	II	2.16	*	100.93	Significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

El vector correspondiente a la conducta 4A_4A2CPS (Categoría “Conducta prosocial”), se halla en el cuadrante I, mostrando una relación significativa de mutua activación con la conducta focal 4D_4D1EA (Categoría “Escucha activa”).

Considerando la conducta focal, 4B_4B3DPEAC (Categoría “Docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto”) y 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”), se ubican en el cuadrante II, indicando que son inhibidas por la conducta focal, pero a su vez éstas la activan.

Los vectores que identifican a las conductas 2C_2C2TCA (Categoría “Tendencia de Conducta Asociativa”), 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”) y 4B_4B4FCSC (Categoría “Fomento de la conciencia de la situación conflictiva”) se hallan en el cuadrante IV, lo que indica que son activadas por la conducta focal, pero éstas a su vez inhiben a la conducta focal.

(Conducta focal: 4D_4D2UTVA)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1C_1C4NI	IV	6.65	**	354.99	Muy significativa
3A_3A1PSFAPC	IV	2.05	*	337.13	Significativa
3E_3E1APBSI	I	9.8	**	61.95	Muy significativa
4A_4A1EPC	IV	3.95	**	353.14	Muy significativa
4B_4B1RE	II	3.96	**	96.84	Muy significativa
4C_4C1APCC	I	4.25	**	45	Muy significativa
4D_4D2UTVA	I	3.91	**	45	Muy significativa
4D_4D3CI	II	5.85	**	93.25	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Con respecto a la conducta focal 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”), se muestra una relación significativa de activación mutua con 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), con 4C_4C1APCC (Categoría “Análisis/Pensamiento crítico del conflicto”) y con 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) y a la inversa, siendo que los vectores se localizan en el cuadrante I.

Los vectores que corresponden a las conductas 4B_4B1RE (Categoría “Regula las emociones”) y 4D_4D3CI (Categoría “Clarificar la información”), se hallan en el cuadrante II, lo que muestra que son inhibidas por la conducta focal, pero éstas la activan.

A partir de la conducta focal, 1C_1C4NI (Categoría “Necesidades Incompatibles”), 3A_3A1PSFAPC (Categoría “Plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto”) y 4A_4A1EPC (Categoría “Se manifiesta empatía con la parte en conflicto”) se hallan en el cuadrante IV, lo que indica que son activadas por la conducta focal, pero éstas la inhiben.

(Conducta focal: 4D_4D3CI)					
Conductas condicionadas	Cuadrante	Longitud	Significación	Ángulo	
1B_1B1DIRAC	IV	3.28	**	336.79	Muy significativa
1E_1E1EITD	II	2.15	*	100.93	Significativa
2C_2C2TCA	II	4.12	**	93.25	Muy significativa
3E_3E1APBSI	I	4.63	**	6.88	Muy significativa
4D_4D2UTVA	IV	5.85	**	356.75	Muy significativa

*: $p < .05$; **: $p < .01$

Si se considera la conducta focal 4D_4D3CI (Categoría “Clarificar la información”), los resultados evidencian una relación significativa de activación mutua con la conducta 3E_3E1APBSI (Categoría “Ambas partes buscan una solución intermedia”), cuyo vector se localiza en el cuadrante I.

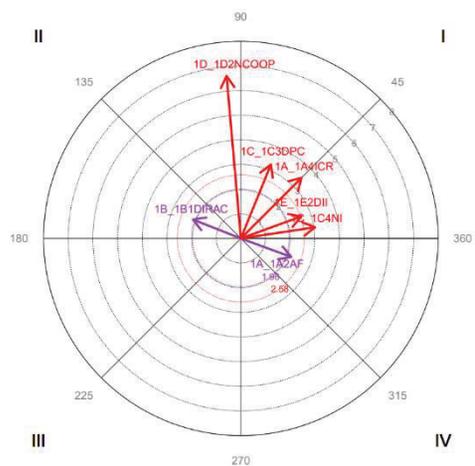
Partiendo de la conducta focal, 1E_1E1EITD (Categoría “Escasa información para tomar decisiones”) y 2C_2C2TCA (Categoría “Tendencia de Conducta Asociativa”), se encuentran en el cuadrante II, mostrando que son inhibidas por la conducta focal, pero a la vez éstas activan a la conducta focal.

Los vectores que corresponden a las conductas 1B_1B1DIRAC (Categoría “Docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto”) y 4D_4D2UTVA (Categoría “Uso de tono de voz adecuado”) se ubican en el cuadrante IV, indicando que son activadas por la conducta focal, pero a la vez éstas inhiben a la conducta focal.

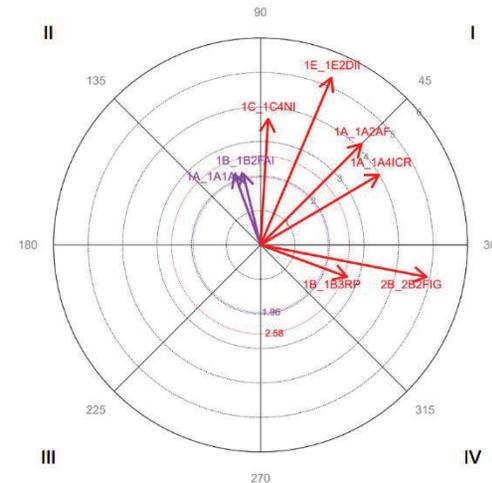
Se presentan las representaciones gráficas para cada una de las dimensiones y sus correspondientes subdimensiones.

Vectores dimensión: Tipología del Conflicto

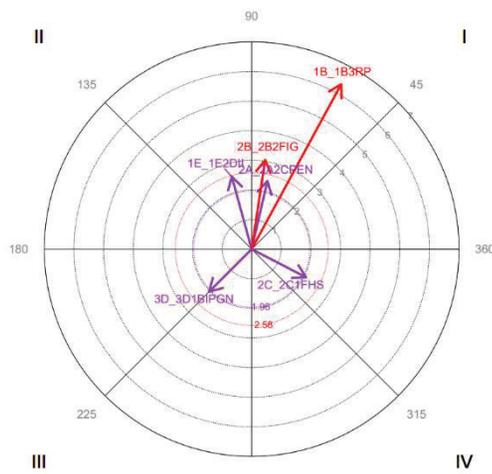
Conducta focal 1A_1A1AV



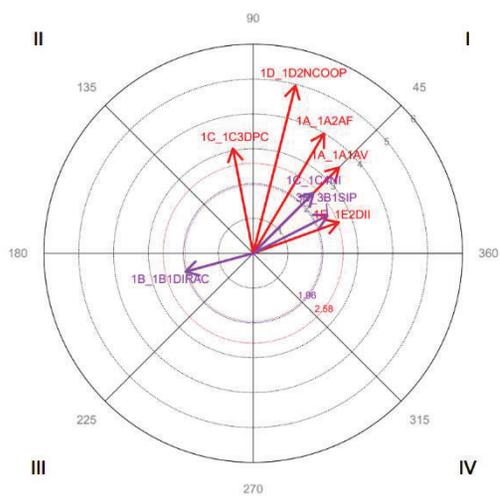
Conducta focal 1A_1A2AF



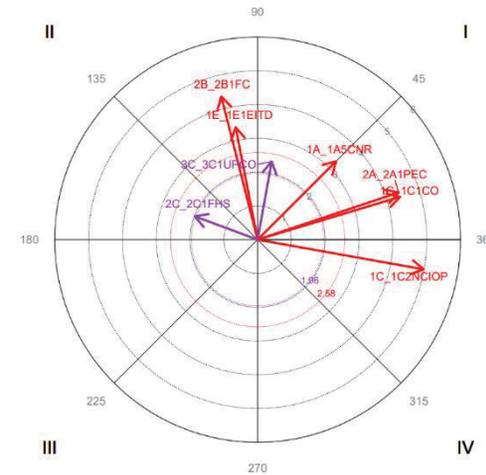
Conducta focal 1A_1A3I



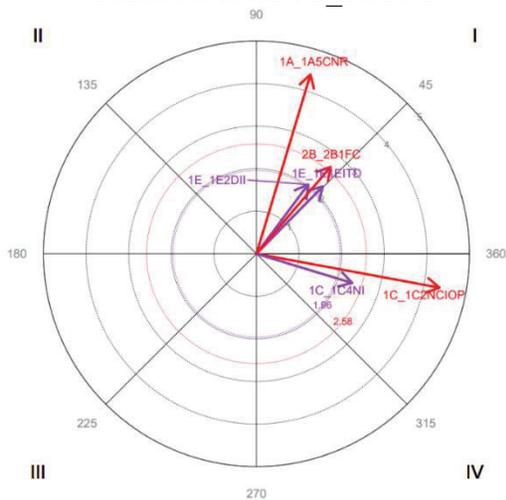
Conducta focal 1A_1A4ICR



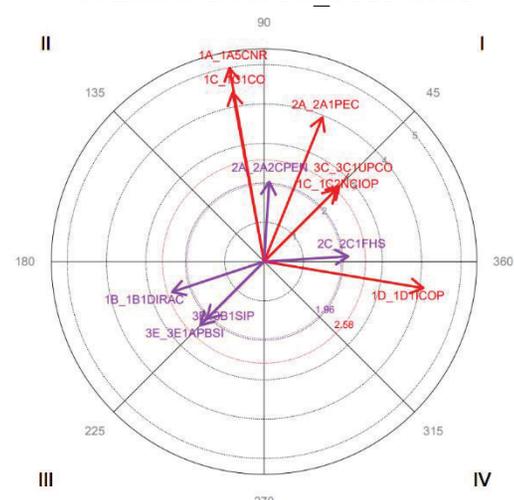
Conducta focal 1A_1A5CNR



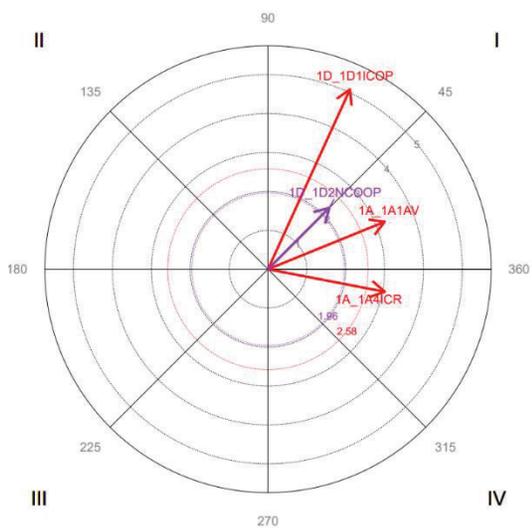
Conducta focal 1C_1C1CO



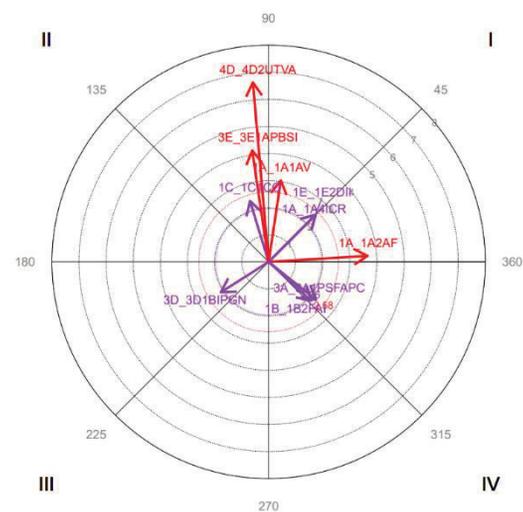
Conducta focal 1C_1C2NCIOP



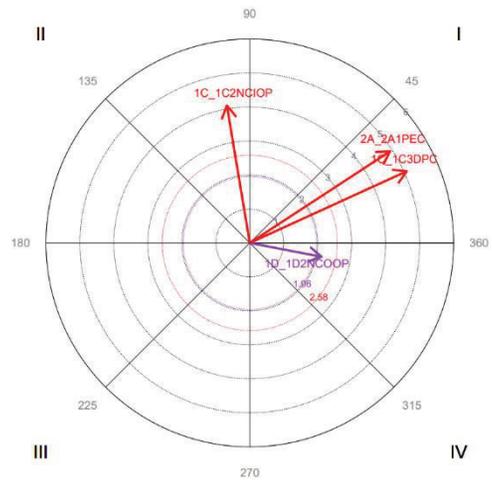
Conducta focal 1C_1C3DPC



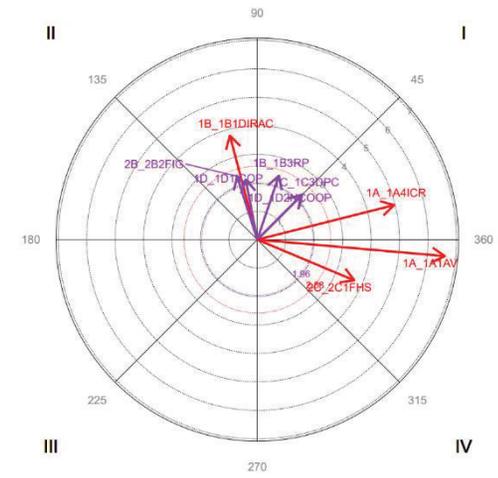
Conducta focal 1C_1C4NI



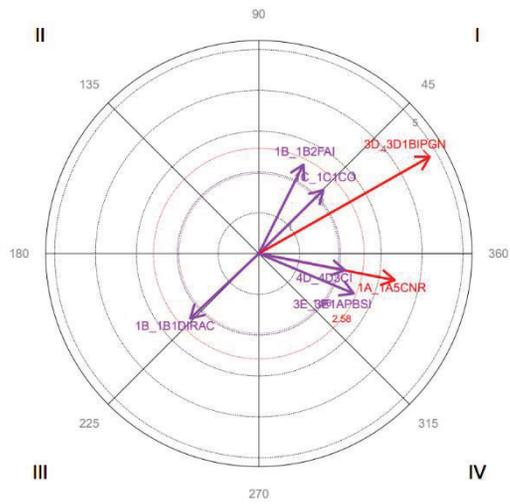
Conducta focal 1D_1D1IPCOP



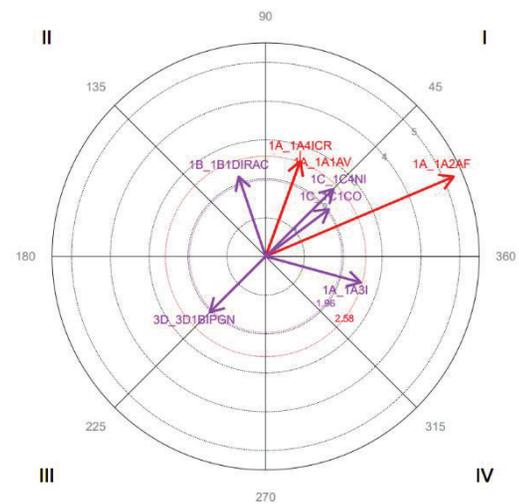
Conducta focal 1D_1D2NCOOP



Conducta focal 1E_1E1EITD

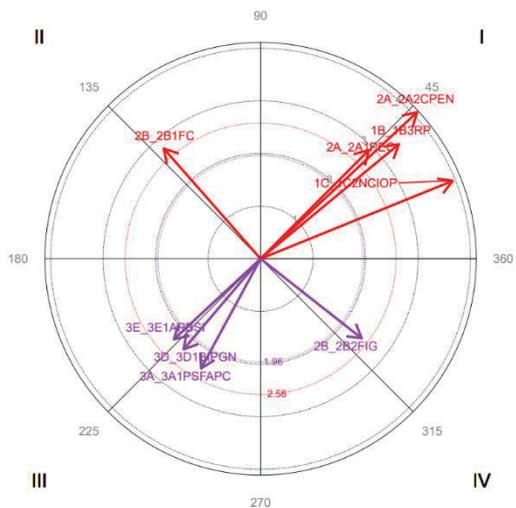


Conducta focal 1E_1E2DII

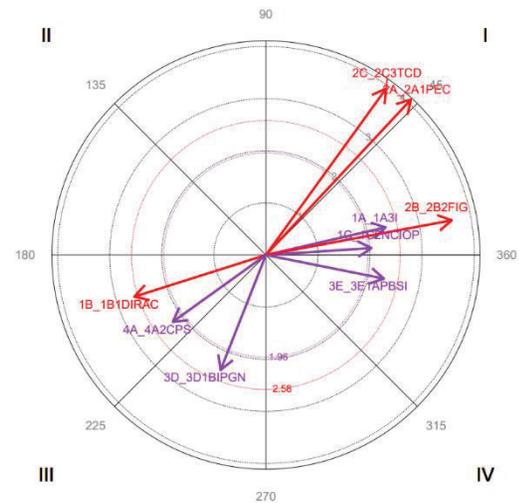


Vectores dimensión: Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto

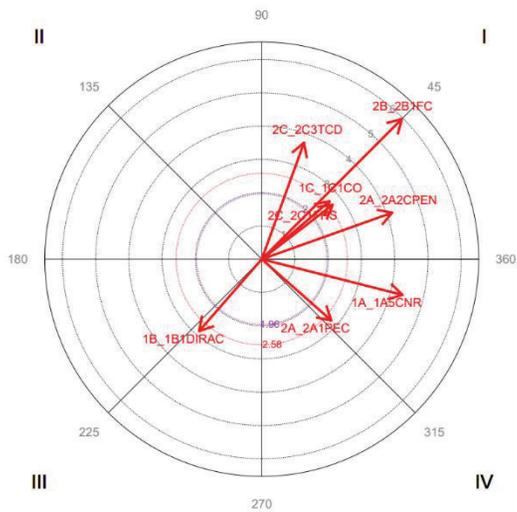
Conducta focal 2A_2A1PEC



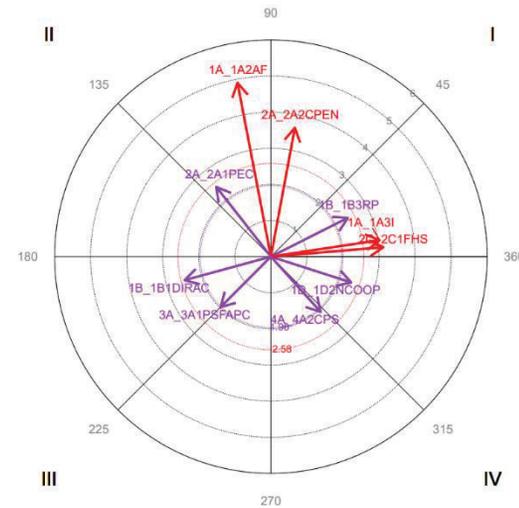
Conducta focal 2A_2A2CPEN



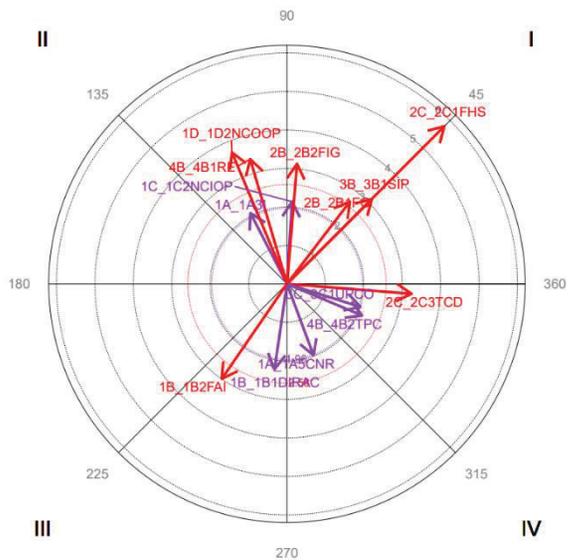
Conducta focal 2B_2B1FC



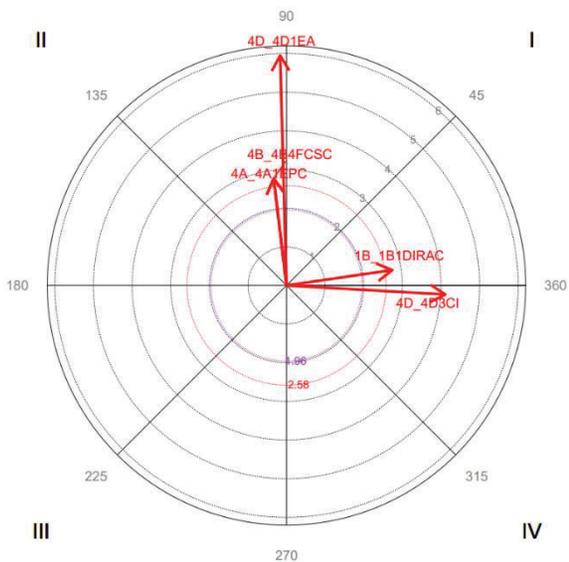
Conducta focal 2B_2B2FIG



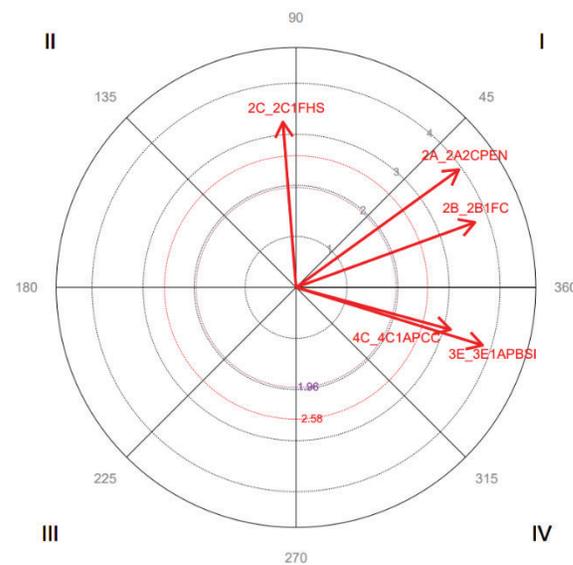
Conducta focal: 2C_2C1FHS



Conducta focal 2C_2C2TCA

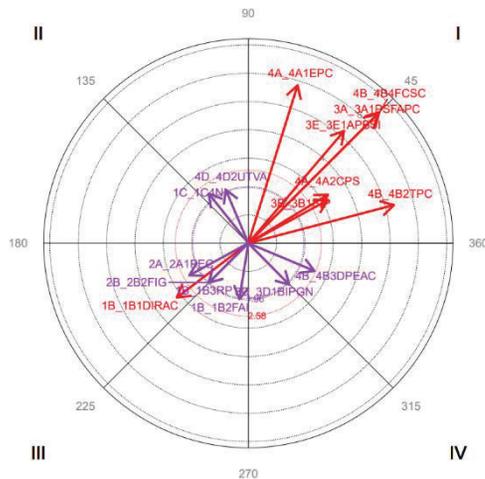


Conducta focal 2C_2C3TCD

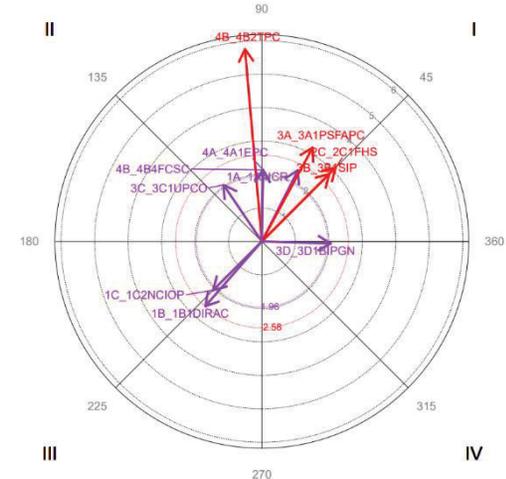


Vectores dimensión: Estrategias de afrontamiento

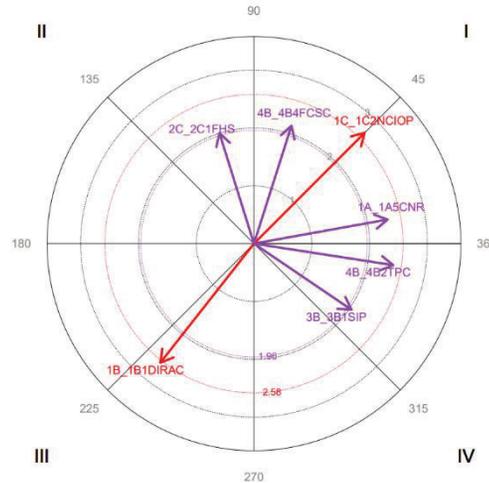
Conducta focal 3A_3A1PSFAPC



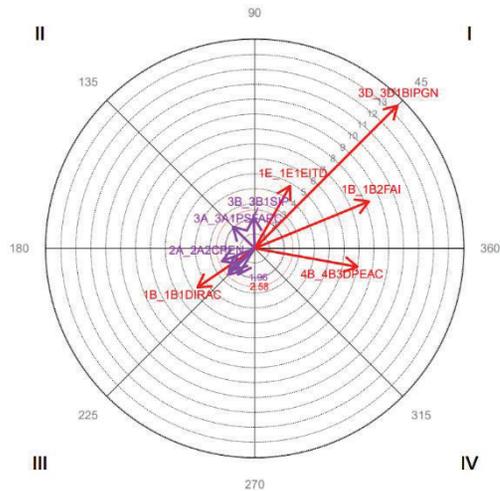
Conducta focal 3B_3B1SIP



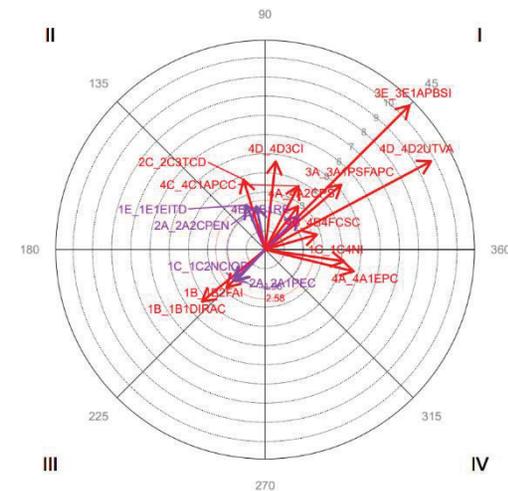
Conducta focal 3C_3C1UPCO



Conducta focal 3D_3D1BIPGN

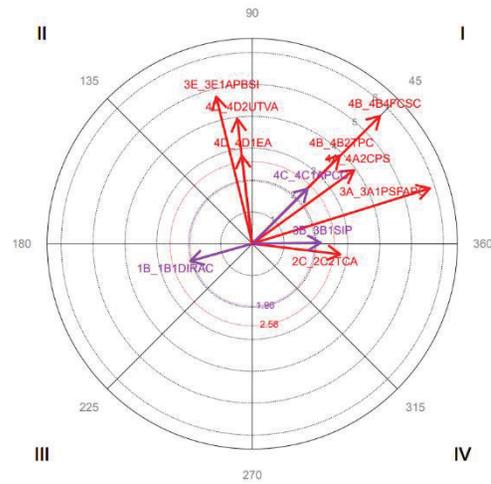


Conducta focal 3E_3E1APBSI

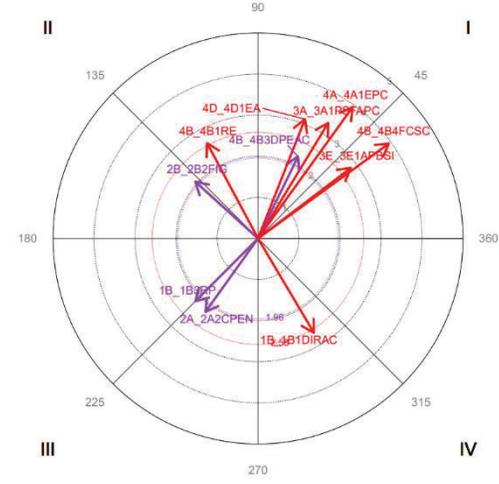


Vectores dimensión: Habilidades docentes para gestionar el conflicto

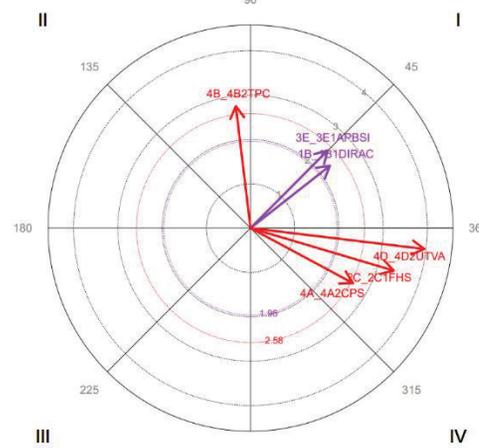
Conducta focal 4A_4A1EPC



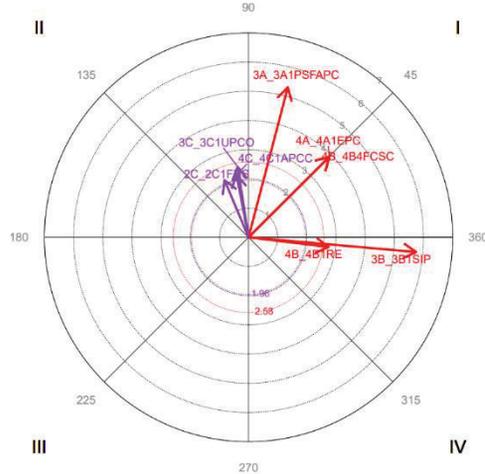
Conducta focal 4A_4A2CPS



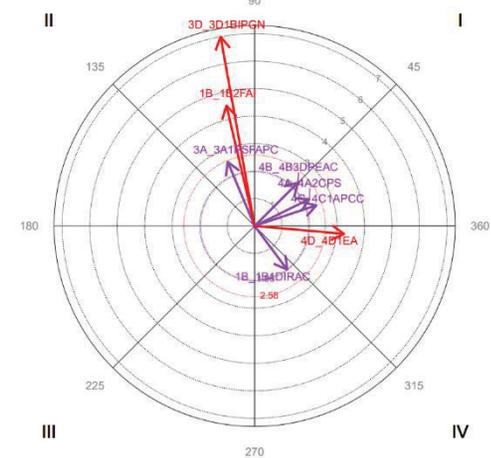
Conducta focal 4B_4B1RE



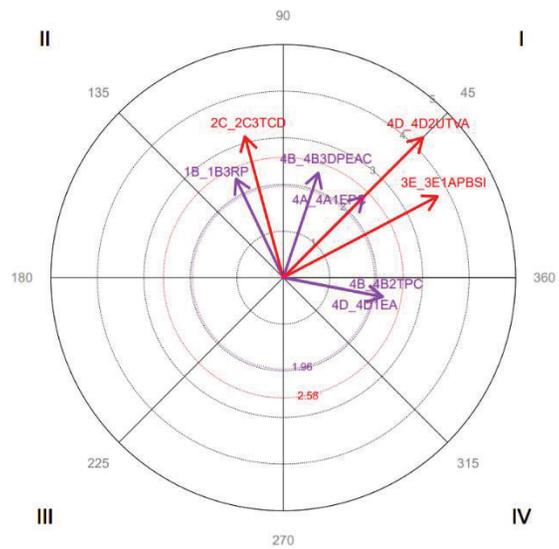
Conducta focal 4B_4B2TPC



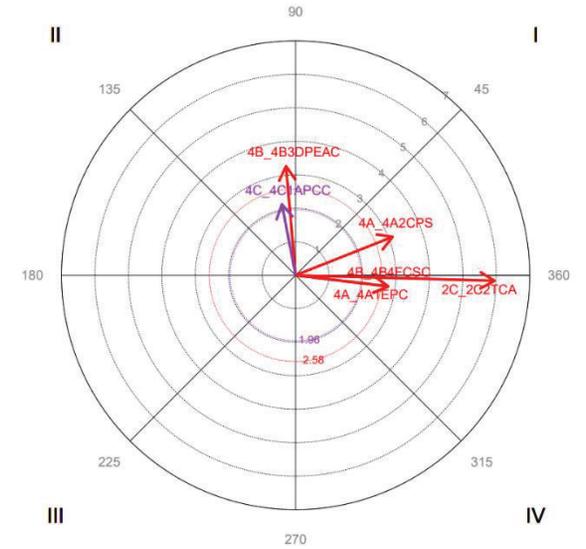
Conducta focal 4B_4B3DPEAC



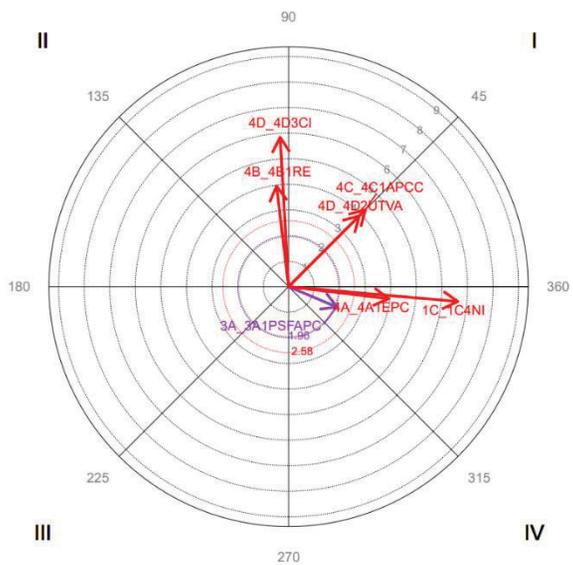
Conducta focal 4C_4C1APCC



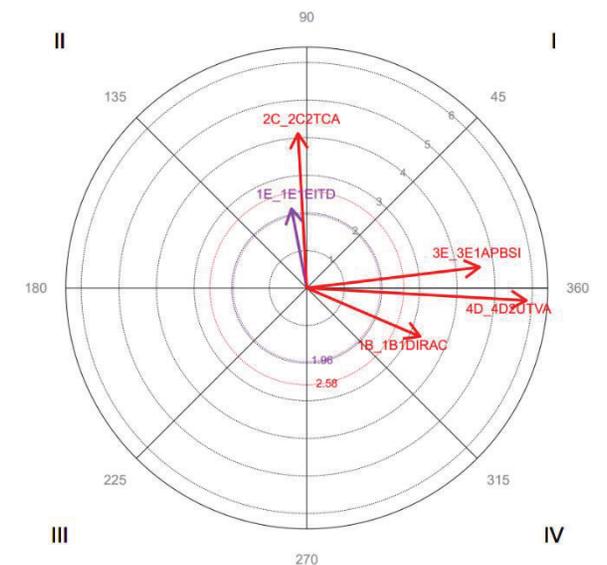
Conducta focal 4D_4D1EA



Conducta focal 4D_4D2UTVA



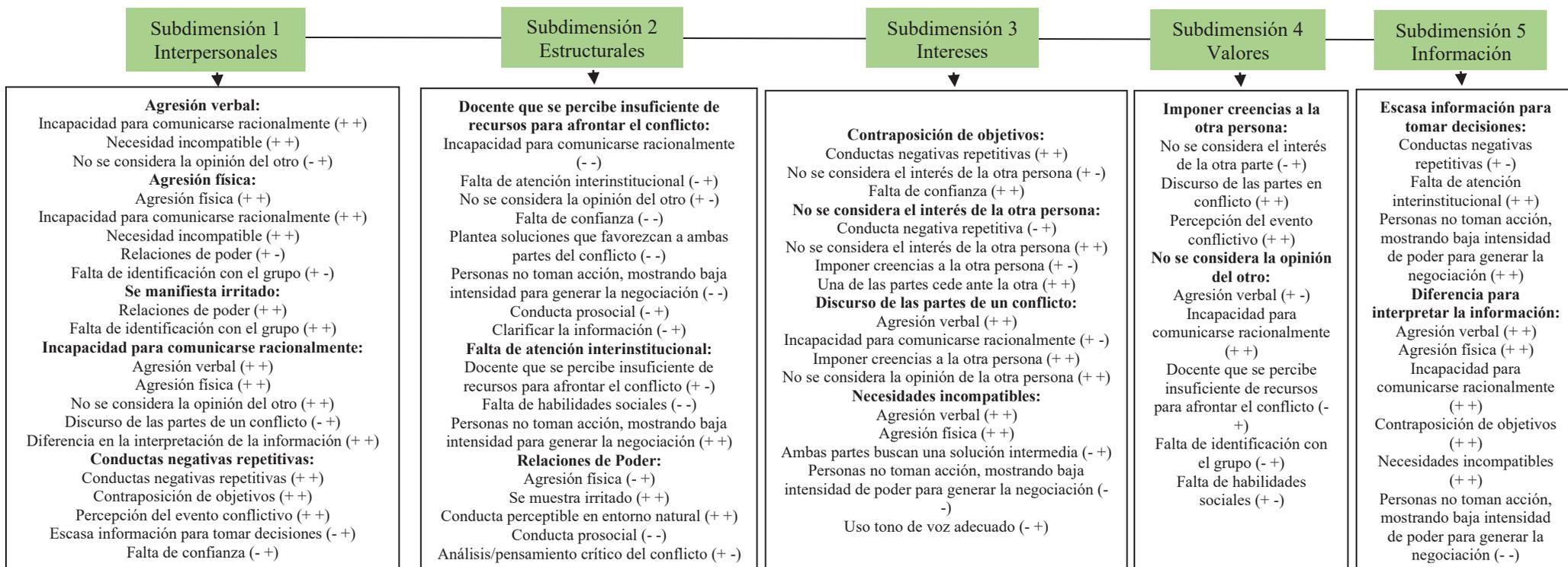
Conducta focal 4D_4D3CI



5.3. Principales relaciones asociativas estadísticamente significativas por dimensiones y subdimensión

Se presentan de forma esquematizada y resumida (esquemas 3, 4, 5 y 6) las relaciones estadísticamente significativas más relevantes para esta investigación de acuerdo con el planteamiento de los objetivos y en función del marco teórico, mostradas en el análisis de coordenadas polares para cada una de las dimensiones y subdimensiones.

Esquema 3
Relaciones asociativas estadísticamente significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares
Dimensión 1: Tipologías del conflicto



(++): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante I); (-+): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante II); (--): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante III); (+-): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante IV).

5.3.1. Tipología del conflicto

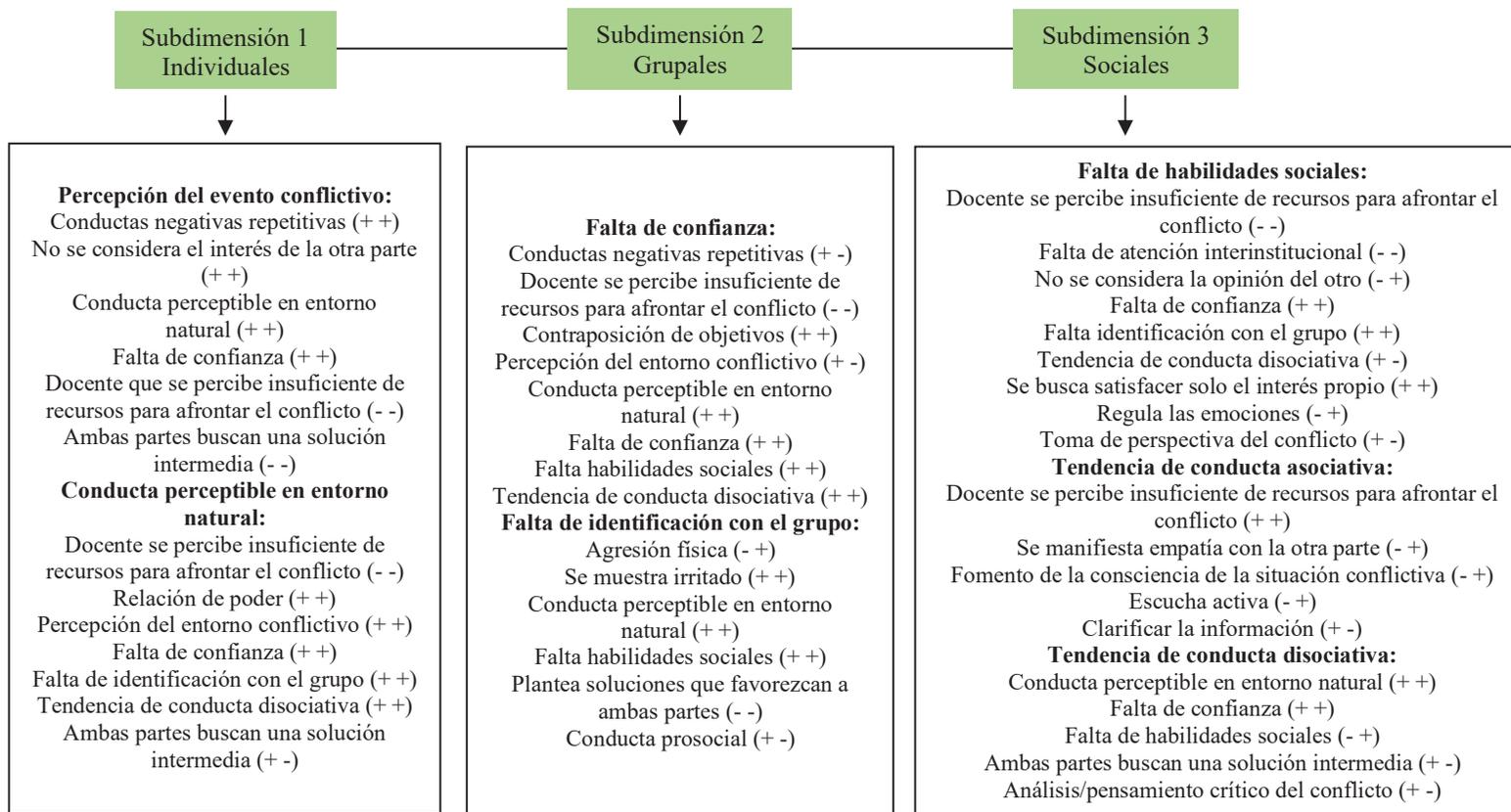
Los hallazgos más relevantes del análisis de coordenadas polares en la dimensión *tipología del conflicto* y sus respectivas subdimensiones, permiten establecer relaciones asociativas significativas entre conductas focales y condicionadas.

En el conflicto interpersonal, tanto la conducta focal *agresión verbal* como la conducta focal *agresión física* se asocian significativamente con la *incapacidad para comunicarse racionalmente* y con la percepción de *necesidades incompatibles* y viceversa, en una relación de mutua activación. Al respecto, Moore (1995) señala que los conflictos de relaciones interpersonales (subdimensión que ubica más relaciones estadísticamente muy significativas en el cuadrante I) son provocados por emociones intensas, donde median las percepciones erróneas o los estereotipos, con presencia de comunicación mediocre o error en la comunicación. Esto es confirmado por Lacan, quien otorga un alto valor al espectro lingüístico como constructor de realidad, entendiendo el conflicto como inherente a la condición del ser humano en tanto seres de lenguaje, pues el acto de hablar involucra producir equívocos, cadenas significantes que dan génesis al malentendido, puesto que es imposible decirlo todo y significarlo todo. Rinty et al. (1985) destaca que la comunicación es siempre fallida, porque lo que sanciona un mensaje no es la intencionalidad del hablante sino la codificación que hace el interlocutor. Infante (en Redorta, 2004) indica por su parte, que un conflicto interpersonal es “Un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder” (p. 11).

A partir de dicha percepción, en el conflicto de intereses, la conducta focal *necesidades incompatibles* inhibe la conducta *ambas partes buscan una solución intermedia* (y ésta a la vez activa a la conducta focal), y la conducta *personas no toman acción mostrando una baja intensidad para generar una negociación*, indicando que las partes en conflicto han adoptado una estrategia de afrontamiento enfocada en *evitar el conflicto*, que de acuerdo con Montes et al. (2014), versa en discursos no comprometidos e irrelevantes para gestionar el conflicto por parte de los involucrados. Estos *discursos de las partes de un conflicto* como conducta focal en el conflicto de intereses activan significativamente la conducta *agresión verbal* y la conducta *no se considera la opinión de la otra persona*, generando un ciclo que imposibilita implementar una gestión productiva del conflicto.

Dentro de esta dinámica conflictiva, el papel del docente es pasivo frente a las disposiciones del Ministerio de Educación Pública, siendo que la conducta focal *docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto* en los conflictos estructurales se asocia con la conducta condicionada *falta de atención interinstitucional*, en una relación estadísticamente significativa de inhibición-activación. De acuerdo con la tipología de Moore (1995), estamos ante la presencia de un conflicto de tipo estructural, evidenciado según el profesorado, en la pérdida del control y la autoridad de los docentes ante los estudiantes, donde la *falta de atención interinstitucional* como conducta focal activa la conducta condicionada *personas no toman acción, mostrando baja intensidad de poder para generar la negociación* lo que promueve el crecimiento de conflictos en las instituciones educativas, sin que existan acciones concretas para abordar la situación.

Esquema 4
Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares
Dimensión 2: Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto



(++): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante I); (-+): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante II); (--): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante III); (+-): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante IV).

5.3.2. Aspectos que inciden en la emergencia del conflicto

En la segunda dimensión, los resultados evidenciaron que, en los aspectos individuales, las *conductas negativas repetitivas* y la *falta de confianza* se asocian con la conducta focal *percepción del evento conflictivo* en una relación estadísticamente significativa de activación recíproca. Al respecto, Redorta (2019) señala que “La percepción de lo que está sucediendo y su relación a diversos fenómenos psicológicos introduce enormes dosis de confusión” (p. 3).

Dicha confusión, -de acuerdo con las unidades textuales- los docentes la perciben y expresan como un entorno educativo de relaciones altamente complejas, aún más para el estudiantado, confirmando que la percepción representa un factor determinante en la emergencia del conflicto (Grasa, 1987), sobre todo en el nivel intrapsíquico, que “surge de la tensión entre una pulsión específica y las defensas o limitaciones puestas por el Yo o el Súper Yo...” (Davies, 2007, p. 54).

En esta misma subdimensión, la conducta focal *conducta perceptible en entorno natural* se asocia con las conductas condicionadas *falta de confianza*, la *falta de identificación con el grupo* y la *tendencia de conductas disociativas* en una relación significativa de activación recíproca. Al analizar estas relaciones a la luz de la subdimensión *aspectos grupales*, los resultados evidenciaron que la conducta focal *falta de identificación con el grupo* establece una relación de activación recíproca con la conducta condicionada *se muestran irritadas* y con la conducta condicionada *falta de habilidades sociales* para gestionar el conflicto. Contrario a esto, de acuerdo con Korsgaard et al., (2005), en un grupo en el que existe una alta identificación, se promueve un clima de confianza particularmente útil para gestionar posibles conflictos grupales.

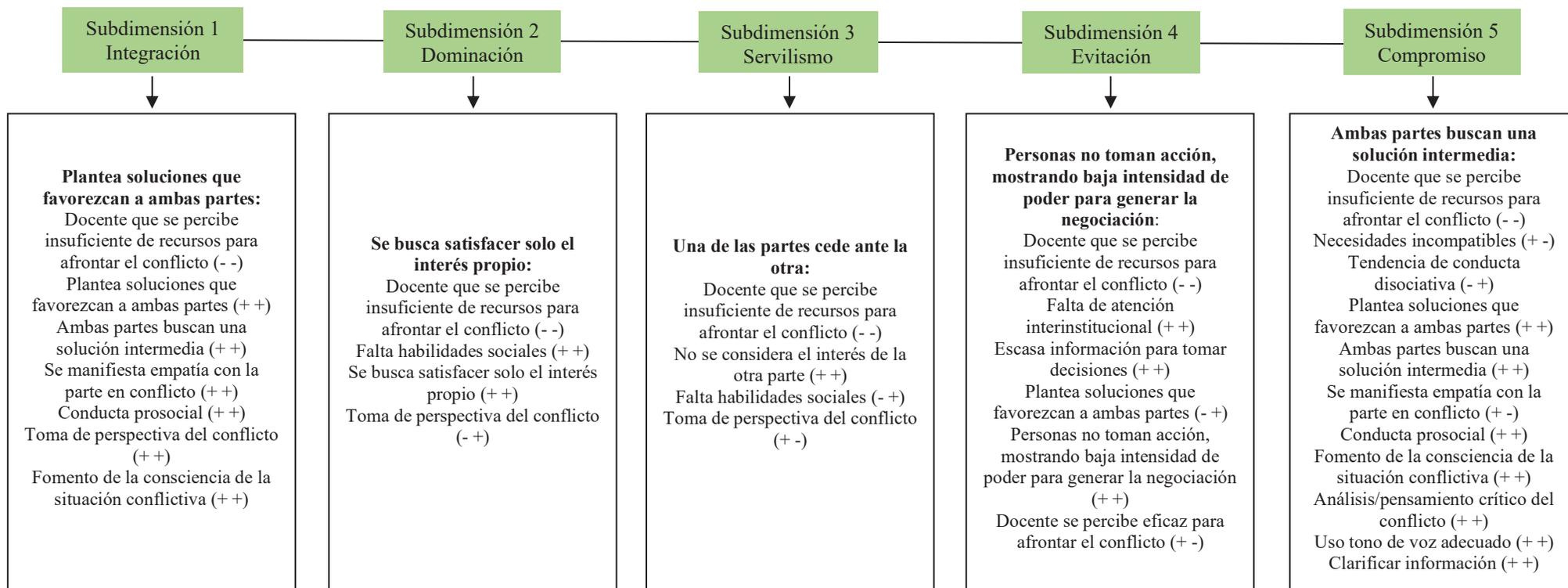
En la subdimensión *aspectos sociales*, se establece una relación estadísticamente significativa de mutua inhibición entre la conducta focal *falta de habilidades sociales*, y las conductas condicionadas *falta de atención interinstitucional* y *el docente se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto*, que deja entrever la característica de circularidad del ICMC, acerca de cómo los aspectos individuales inciden sobre los conflictos sociales y viceversa, pues “en la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, “el otro”, como modelo, objeto, auxiliar o adversario...” (Freud, 1920, p.

2563); además, para Durkheim la conflictividad es resultado del desajuste o desacople entre las estructuras de organización social y las formas como las personas procesan y asimilan estas estructuras. Galli (2004) lo explica de la siguiente manera;

...los maestros, producto de cierta ambivalencia con la T.E. (Transformación Educativa), no llegan a realizar un balance que integre una síntesis de su posición. Al estar atrapados mayoritariamente en ciertos niveles de enajenación y no percibir los verdaderos orígenes de una situación que los perjudica y/o de los caminos para resolverla, lo que es una antinomia externa se internaliza pero inconscientemente, es decir, sin identificar los términos de esa oposición que es objetiva. Con lo cual el docente termina viviendo esa contradicción como interna, es decir propia, de la cual -encima- se siente responsable (p. 53)

Relacionado con esto, Cordié (2007) hace referencia al papel que juega el docente en el proceso educativo y de cómo las dinámicas propias de la relación alumno-docente son fuente generadora del conflicto intrapsíquico, indicando que “El malestar del docente no puede ser abordado ni desde un punto de vista exclusivamente sociocultural, ni desde un enfoque puramente individual que lo reduciría a un puro síntoma” (p. 71).

Esquema 5
Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares
Dimensión 3: Estrategias de Afrontamiento



(++): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante I); (-+): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante II); (--): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante III); (+-): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante IV).

5.3.3. Estrategias de Afrontamiento

Cabe destacar que en los resultados del análisis de coordenadas polares en la dimensión estrategias de afrontamiento, se observa un patrón de conducta común en las diferentes subdimensiones, este es; para cada una de las conductas focales, se establece una relación significativa de recíproca inhibición con la conducta condicionada *docente que se percibe insuficiente de recursos para afrontar el conflicto*, indicando una importante carencia perceptual de recursos de afrontamiento por parte de los docentes, que incide directamente en la ejecución de acciones para gestionar los conflictos que surgen en el contexto del aula. De acuerdo con Restrepo et al. (2006), este patrón se relaciona con la experimentación de altos niveles de estrés que experimenta el profesorado, debido a las dinámicas del aula y los problemas derivados de las políticas educativas -dictadas por el Ministerio de Educación Pública-, aspecto que fue externado reiteradamente por los docentes durante el *Focus Group*. En línea con las unidades textuales, los docentes indicaron que, ante el surgimiento de un conflicto, la conducta focal *plantea soluciones que favorezcan a ambas partes* (estrategia de integración), se produjo una activación recíproca con las conductas condicionadas *ambas partes buscan una solución intermedia*, la conducta *se manifiesta empatía con la parte en conflicto*, la *conducta prosocial*, la *conducta toma de perspectiva del conflicto* y la *conducta fomento de la consciencia de la situación conflictiva*. Sin embargo, aunque dichas relaciones son positivas para gestionar el conflicto, los participantes señalaron que lo han hecho de manera “intuitiva”, sin conocimientos previos acerca de las estrategias de afrontamiento, reafirmando los hallazgos de Calderón et al. (2014), acerca de que las respuestas de los docentes ante las situaciones conflictivas que surgen en el aula varían de acuerdo con lo específico del conflicto y del momento emocional pero no como una estrategia planeada ni concreta, lo que deja al descubierto la carencia de un trabajo y una planificación en el campo de las estrategias de afrontamiento durante la formación de los docentes.

Otros hallazgos relevantes en esta dimensión son; la manifestación de la conducta focal *se busca satisfacer solo el interés propio* (estrategia de dominación) inhibe significativamente la *toma de perspectiva del conflicto* pero ésta a la vez activa la conducta focal, lo que según Montes et al. (2014), expresa un tipo de relación/comunicación agresiva, sarcástica o amenazante, donde una de las partes frecuentemente establece una comunicación

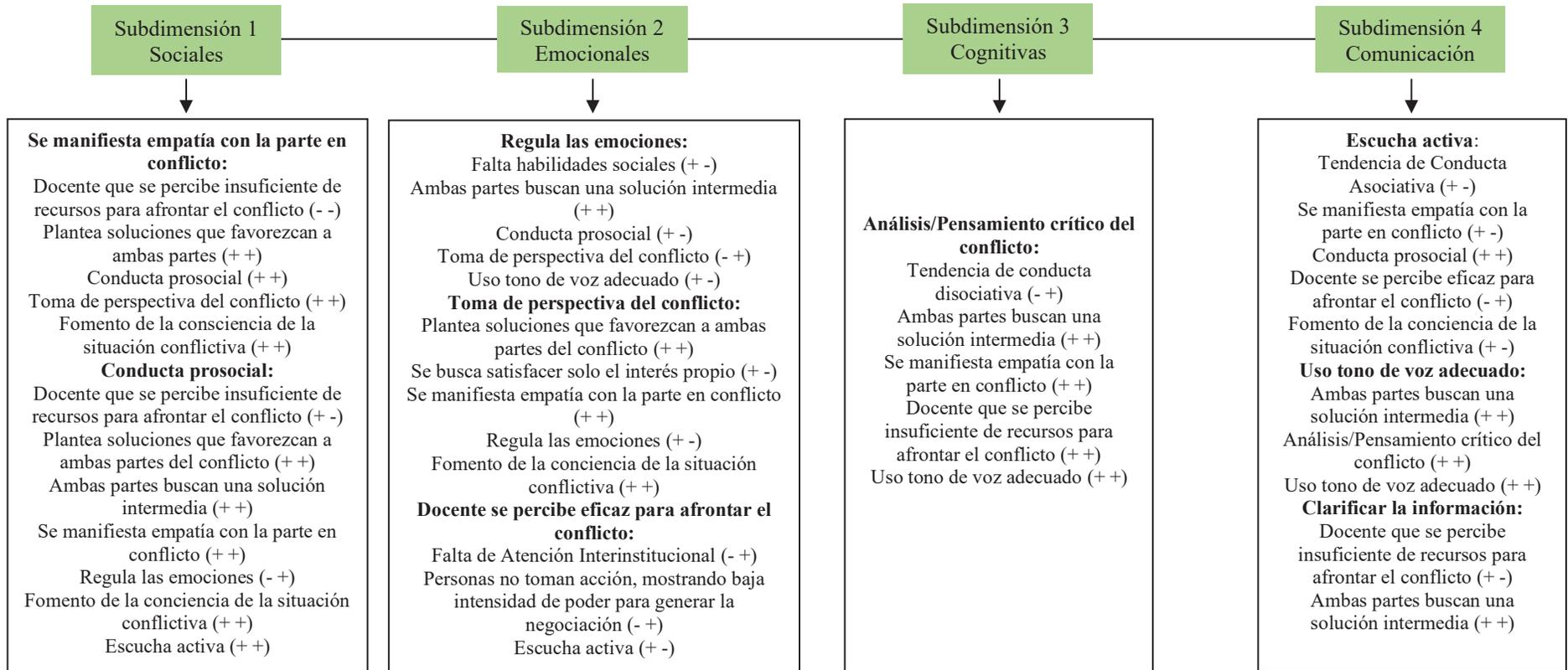
unidireccional, por considerar que debe “defender” sus derechos a cualquier precio, sin escuchar al interlocutor, mostrando que lo que los demás piensan, sienten u opinan no les importa, tratando de dominar y manipularles para debilitarlos y que sean menos capaces de defender sus derechos u opiniones (Troyano & Carrasco, 2006).

La conducta focal *ambas partes buscan una solución intermedia* (estrategia de compromiso) tiene una relación estadísticamente significativa de activación mutua con las conductas condicionadas *planteamiento de soluciones que favorezcan a ambas partes, conducta prosocial, fomento de la consciencia de la situación conflictiva, análisis/pensamiento crítico del conflicto y uso de tono de voz adecuado*, que de acuerdo con Montes et al. (2014), promueve la reducción de las diferencias -generalmente percibidas-, la maximización de las ganancias para ambas partes del conflicto y la opción de encontrar una solución rápida al conflicto.

Por último, la conducta focal *una de las partes cede ante la otra* (estrategia servilismo) activa la conducta condicionada *no se considera el interés de la otra parte* que encuentra respuesta en varias de las unidades textuales, donde los docentes señalaron que algunos estudiantes manifestaban conductas de complacencia y aceptación pasiva de las agresiones de otros (Montes et al., 2014).

Esquema 6

Relaciones asociativas significativas más relevantes extraídas del análisis de coordenadas polares
Dimensión 4: Habilidades docentes para gestionar el conflicto



(++): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante I); (+-): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada activa a la focal (Cuadrante II); (--): Conducta focal inhibe a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante III); (+): Conducta focal activa a la condicionada y conducta condicionada inhibe a la focal (Cuadrante IV).

5.3.4. Habilidades docentes para gestionar el conflicto

Los resultados del análisis de coordenadas polares para la dimensión *habilidades docentes para gestionar el conflicto* han permitido establecer relaciones significativas en cada una de sus subdimensiones, por ejemplo; la relación de activación significativa entre la conducta focal *se manifiesta empatía con la parte en conflicto* y las conductas condicionadas *plantea soluciones que favorezcan a ambas partes*, la *conducta prosocial* y el *fomento de la consciencia de la situación conflictiva* y viceversa, dentro de la subdimensión *habilidades sociales*, encuentra respuesta en los hallazgos del estudio desarrollado por Caballero (2010) acerca de la convivencia y las buenas prácticas en los centros educativos, donde mostró que las habilidades sociales son consideradas por el profesorado de secundaria como un recurso práctico que ayuda a concientizarles para enseñar al alumnado a que intervengan en su propia regulación, implicando a las familias en la educación de los adolescentes.

Implicar a las familias en el desarrollo educativo de los estudiantes tiene dos aspectos positivos; por una parte promueve que los padres y madres de familia atiendan las necesidades primarias de sus hijos de modo que, al llamado de atención que los menores hacen, no reciban como respuesta un vacío que les instaure un mecanismo forclusivo (rechazo del significante o función paterna), que posteriormente se configure en lo real -sobre todo en las relaciones interpersonales- afectando en que “la institución educativa ha asumido el papel “educacional” sustitutivo de la familia, aunque no teniendo todos los papeles e instrumentos adecuados tanto en formación profesional como en medios logísticos” (Visalli, 2005, p. 94). Por otra, de acuerdo con Pantoja (2005), la familia representa uno de los factores -externos a la institución educativa- determinantes para la emergencia de los conflictos, por lo que, trabajando desde ambos contextos, se pueden gestionar los conflictos en las instituciones educativas de manera integrada.

Otros autores han mostrado también que la empatía incide significativamente en el desencadenamiento de emociones de tipo moral, que potencian la manifestación de acciones positivas (p. ej., Etxebarria, 2020; Read, 2019; Stocks et al., 2009). Respecto a la subdimensión *habilidades emocionales*, la conducta focal *regula las emociones* se asocia significativamente en una relación de activación mutua con las conductas condicionadas *ambas partes buscan una solución intermedia* y *fomento de la consciencia de la situación*

conflictiva. Esta relación de activación mutua resulta importante pues, citando nuevamente a Caballero (2010), cuando el profesorado es consciente de la necesidad de enseñar al alumnado a regularse emocional y conductualmente, puede activar la conducta focal *se perciben eficaces para afrontar el conflicto*, asociándose significativamente con la conducta condicionada *falta de atención interinstitucional*, en una relación de inhibición/activación. Acerca de las habilidades cognitivas y de comunicación, la conducta focal *análisis/pensamiento crítico del conflicto*, establece una relación estadísticamente significativa de mutua activación con las conductas *ambas partes buscan una solución intermedia*, *se manifiesta empatía con la parte en conflicto* y *uso de tono de voz adecuado*, favoreciendo una comunicación fluida y clara, donde las partes en conflicto se sienten libres y capaces de expresar sentimientos, ideas y emociones defendiendo sus derechos y respetando los de las demás personas, lo que facilita resolver conflictos (Troyano & Carrasco, 2006).

Capítulo 6: Discusión y Conclusiones

Esta investigación se planteó como pregunta de investigación, ¿Es posible el uso conjunto de la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento como recursos para gestionar los conflictos en el aula? Para dar respuesta, se estableció un objetivo general: *Analizar la gestión de los conflictos en el aula por parte de los docentes de secundaria en Costa Rica, habilidades, estrategias y recursos utilizados y la relación percibida con la formación recibida*, y tres objetivos específicos.

El primero consiste en elaborar un modelo conceptual que describe cómo la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento son recursos útiles para mejorar la gestión de los conflictos en el aula. Para lograr este primer objetivo se propuso una revisión de la literatura acerca de los constructos mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento. Los datos obtenidos durante la revisión, además de sustentar la elaboración de un modelo de análisis conceptual del conflicto (ICMC) permiten distinguir particularidades de los aspectos individuales, grupales y sociales que inciden en la emergencia de los conflictos en el contexto del aula correlacionándose con los conflictos intrapsíquico, interpersonal e intergrupales.

El segundo objetivo consiste en contrastar habilidades para gestionar los conflictos que surgen en el ámbito educativo, propuestas en la investigación y las utilizadas en el sistema educativo de Costa Rica y otros contextos educativos. Este objetivo se pudo cumplir mediante la realización de una revisión sistemática que permitió detectar 6 habilidades y 16 sub-habilidades propuestas por diversos autores, requeridas por los docentes para gestionar los conflictos en el aula. Las habilidades y sub-habilidades detectadas se contrastaron posteriormente con las mostradas en estudios realizados en el contexto educativo de Costa Rica acerca de la gestión del aula y con estudios desarrollados en contextos educativos distintos al de Costa Rica.

El tercer objetivo se enfoca en aportar evidencia empírica acerca de la percepción de los docentes de Secundaria de Costa Rica sobre los aspectos de incidencia del conflicto, la gestión que realizan, sus habilidades y conocimientos en estrategias de afrontamiento y la formación recibida. El objetivo se consiguió mediante la realización de un *Focus Group* con

docentes de Secundaria, bajo el enfoque de *mixed methods* y la metodología de observación indirecta.

En los siguientes apartados se discuten los resultados obtenidos en el marco de la teorización, las preguntas y objetivos planteados, los aportes de la investigación en el campo de los conflictos y los resultados del estudio empírico. Se detallan las implicaciones prácticas, teóricas y metodológicas de la investigación y se explican las limitaciones y posibilidades de estudio para futuros estudios.

6.1. *Discusión*

Una vez desarrolladas las actividades de investigación propuestas (tabla 1) y obtenido los datos cualitativos y cuantitativos, se puede afirmar que el objetivo general planteado para este estudio se ha cumplido a través de la consecución de los tres objetivos específicos. Acerca de la pregunta de investigación ¿Es posible el uso conjunto de la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento como recursos para gestionar los conflictos en el aula?, la respuesta es sí, es posible utilizar de manera conjunta la mediación de conflictos, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento como recursos para gestionar los conflictos que surgen en el aula, a partir del análisis conceptual sobre los aspectos individuales, grupales y sociales que inciden en su emergencia, para diferenciar los alcances de cada uno de ellos en la emergencia de conflictos específicos.

Se discuten los resultados desagregándolos de acuerdo con cada uno de los objetivos planteados.

Respecto al objetivo 1, los hallazgos de la revisión de la literatura, además de sustentar la elaboración del ICMC, posibilitan analizar las características de los aspectos individuales, grupales y sociales que inciden en la emergencia de los conflictos de manera general, para posteriormente especificar su incidencia en la emergencia de los conflictos en el ámbito educativo (apartados 1.3.1, 1.3.2 y 1.3.3).

El ICMC ha permitido analizar los datos obtenidos en el estudio empírico para la dimensión *Tipología del conflicto*, relacionados con las categorías *estrategia de integración* y *estrategia de compromiso*, y las *habilidades de comunicación* que emplean los docentes de secundaria

de Costa Rica, concluyendo que son recursos insuficientes para gestionar los conflictos que surgen en el contexto del aula.

Para la realización de dicho análisis se partió de una diferenciación de los aspectos individuales, grupales y sociales manifestados por los docentes participantes del *Focus Group*.

Los datos del estudio empírico evidenciaron que los elementos individuales -conductas focales *Percepción del evento conflictivo* y *Conducta Perceptible en entorno natural* y sus respectivas conductas condicionadas- son los que tienen mayor incidencia en la emergencia de los conflictos en el contexto del aula. Estos resultados se relacionan con lo señalado por Lederach (2009) acerca de la importancia que tiene la percepción de los otros dentro de los procesos conflictivos, añadiendo que, para que se dé una verdadera transformación del conflicto es necesario un cambio en la forma de pensar, o sea, cambiar la perspectiva y el foco sobre el que se posa la mirada.

Relacionado con esto y de acuerdo con los aspectos de análisis que permite el ICMC en la primera fase, los elementos individuales -como la percepción- suponen la presencia de la tensión entre instancias psíquicas señalada por Freud (1932); además, Damasio (2005) señala que, “junto a la percepción del cuerpo está la percepción de pensamientos con temas concordantes con la emoción, y una percepción de un determinado modo de pensar, un estilo de procesamiento mental” (p. 85). Como mencionamos en el apartado *1.1.1. Conceptualización del conflicto*, el traslado de esta tensión a un nivel relacional, no supone *per se* un aspecto irreconciliable entre el propio *self* y el *self* del “otro” -tal cual lo presentan los analistas relacionales (Davies, 2007)-, sino más bien, que dicha migración permite analizar e identificar los alcances de la tensión entre los procesos de organización y fantasía predominante, en los niveles cognitivo y emocional para utilizarse como punto de unión manifestado en la relación interpersonal a través de una adecuada regulación en el nivel intrapsíquico (Bonilla et al., 2020), con el objetivo de que el conflicto tenga menos posibilidades de escalar.

Para el cumplimiento del segundo objetivo se desarrolló un exhaustivo estudio y análisis de investigaciones recientes, cuyo resultado mostró un total de 6 habilidades y 16 sub-habilidades propuestas por distintos autores (tabla 13).

El análisis diferencial evidenció una brecha profunda entre los resultados de las habilidades propuestas en la investigación, entre ellas la de comunicación y sus sub-habilidades, y los resultados del estudio de Carmona Ávila (2015), que muestra que el conflicto de información es uno de los más recurrentes entre los actores de las instituciones educativas de Costa Rica. Este resultado se relaciona con los datos del estudio empírico para la dimensión *Tipología del conflicto*, en la subdimensión *conflicto interpersonal*, donde las conductas focales *Agresión verbal* y *Agresión física* se activan mutuamente con la conducta *Incapacidad para comunicarse racionalmente*.

A la luz del marco teórico, las habilidades de comunicación se asocian con aspectos como el aumento de la conciencia emocional y la mejora de la regulación emocional (Ibarrola-García et al., 2017). La comunicación también ha sido ampliamente estudiada como factor de incidencia en el surgimiento, desarrollo y gestión de los conflictos (Dyer & Song, 1997; Song et al., 2000; Xie et al., 1998). En este sentido, el escaso conocimiento -y uso- que tienen los docentes acerca de las habilidades emocionales (regula las emociones, toma perspectiva del conflicto y docente se percibe eficaz para afrontar el conflicto), se contraponen con las habilidades propuestas como necesarias por los autores en la revisión sistemática.

Estas carencias podrían explicar la tendencia de los docentes a implementar el diálogo (no siempre de la mejor manera) como primer recurso de gestión y lo insuficiente que esto resulta para gestionar adecuadamente los conflictos -a pesar de utilizarse en conjunto con las estrategias integración y compromiso.

Por lo tanto, los resultados del estudio empírico se pueden discutir a la luz de los datos recopilados en la revisión sistemática con el propósito de evidenciar las brechas señaladas en esta investigación y la orientación de análisis del ICMC para aportar datos que puedan ir solventando tales brechas.

Al respecto, la creación del ICMC se dirige a llenar vacíos conceptuales que posibiliten desarrollar habilidades, estrategias y técnicas que puedan ser implementadas y probadas en futuras investigaciones.

Considerando que la institución educativa es reconocida como un escenario determinante para el proceso de socialización (Costa & Sá, 2019; Costa et al., 2018; Martins et al., 2016), el uso de la mediación resulta ser una herramienta idónea para la promoción del pensamiento reflexivo y el aprendizaje emocional, cognitivo y moral de los docentes para afrontar las

dinámicas educativas (Costa & Sá, 2019; Ibarrola-García et al., 2017), además, es una de las habilidades propuestas en la revisión sistemática. Este aspecto también resulta contradictorio con lo mostrado en los datos del estudio empírico, donde los docentes manifestaron no conocer los principios de la mediación puesto que nunca recibieron formación en este campo. En el marco de esta diferenciación, el ICMC resulta una potente alternativa para trabajar con el profesorado los principios de la mediación de conflictos bajo el enfoque transformador, como base para el desarrollo de la conciencia y como complemento al debate de los propios pensamientos, con el objetivo de lograr en ellos una forma flexible de pensamiento que les ayude a contemplar la amplia gama de matices que existen para regular un conflicto antes de llegar a estados de agresión y violencia. También, el uso de la mediación de conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de la regulación emocional como uno de sus componentes esenciales.

En cuanto a los resultados de la revisión sistemática y los resultados de estudios sobre la gestión de los conflictos en el aula realizados en contextos educativos distintos al de Costa Rica, las habilidades y sub-habilidades propuestas en ambos muestran una alta relación. Considerando esto, la discusión se enfoca entonces en analizar la brecha que existe entre los aportes de las investigaciones en el campo de los conflictos en la educación y el bajo impacto que éstos tienen en términos prácticos. Tal y como indican Cebolla-Baldoví y García-Raga (2021), pese a los múltiples esfuerzos políticas e iniciativas para mejorar la convivencia en las instituciones educativas, actualmente aún “...existe una mirada de rechazo y de alarma hacia la presencia del conflicto.” “...palpamos la intención del profesorado de querer anular el conflicto, posponerlo u ocultarlo, así como tratar de minimizar todas las posibilidades de aparición en sus respectivos trabajos de aula, tiempos de patio u otros espacios del recinto escolar” (p. 58).

La revisión sistemática mostró 6 habilidades y 16 sub-habilidades que fueron analizadas conforme a la sustentación teórica, contrastadas a la luz de los resultados de estudios desarrollados en el contexto educativo costarricense y otros contextos educativos, de los obtenidos en el estudio empírico y a las posibilidades de análisis que brinda el ICMC, por lo que se puede afirmar que se cumplió con el segundo objetivo planteado para esta investigación.

Con el propósito de aportar evidencias acerca de las estrategias que los docentes de secundaria de Costa Rica utilizan para gestionar los conflictos que surgen en el aula -objetivo 3-, se desarrolló un *Focus Group* con docentes de secundaria. Un total de 14 docentes entre los 2 y 28 años de ejercicio profesional, que imparten distintas materias (tabla 21) participaron de la actividad.

A partir del texto obtenido mediante la transcripción de las conductas verbales emitidas en el grupo focal, se procedió a la segmentación en unidades textuales siguiendo la propuesta de Anguera, Portell et al. (2018), a su posterior codificación y análisis de coordenadas polares. Los resultados evidenciaron que las estrategias más utilizadas por los docentes participantes son, el *compromiso* y en segundo lugar la *integración*. La conducta focal de la subdimensión *compromiso, ambas partes buscan una solución intermedia*, pretende reducir las diferencias, encontrar un camino intermedio entre las partes y ofrecer una resolución rápida al conflicto. Por su parte, la conducta focal de la subdimensión *integración, plantea soluciones que favorezcan a ambas partes del conflicto* se dirige a la apertura de las vías de comunicación, proponer concesiones, aceptar la responsabilidad, maximizando las semejanzas y minimizando las diferencias (Montes et al., 2014). Ambas estrategias guardan una estrecha relación con las características de la mediación transformadora, cuyo enfoque sugiere considerar las disputas y diferencias como oportunidades para el crecimiento y el logro de la transformación moral (Bush & Folger, 1996), incluyendo el reconocimiento y la revalorización no solo conceptualmente, sino como elementos dinámicos que pueden usarse en un proceso de mediación de tres pasos;

... a) concentrando los esfuerzos en la exposición del conflicto; b) los mediadores adoptan medidas conscientes para alentar a las partes a participar en la deliberación y la decisión; (c) los mediadores invitan y ayudan conscientemente a las partes a considerar la perspectiva del otro (Bush & Folger, 1996, p. 156).

Los resultados también mostraron que la tercera estrategia utilizada por los docentes, es la de evitación, que implica separarse física o psicológicamente del conflicto o de ciertos temas percibidos como conflictivos (Montes et al., 2014).

Como pilar del ICMC, se adopta la propuesta del Modelo de Intereses Dobles (Blake & Mouton, 1964), de analizar las estrategias de afrontamiento relacionadas con las experiencias emocionales que influyen en la gestión de los conflictos (Morris & Keltner, 2000), indagando por una parte el efecto intrapersonal de la experiencia emocional, enfocándose en el impacto de los elementos afectivos sobre el propio comportamiento conflictivo, y por otra, el impacto de los estados afectivos sobre el comportamiento de los demás (interpersonal), en una relación de incidencia acerca del impacto que tienen las emociones de una de las partes involucradas en el conflicto sobre la conducta de la otra parte (p.ej., Van Kleef et al., 2004a; 2004b; Van Kleef et al., 2006).

Ambos hallazgos encuentran relación con los resultados obtenidos en otras dos dimensiones: por una parte, los aspectos de mayor incidencia en la emergencia de los conflictos son los individuales, lo que supone la consideración de la percepción como factor de incidencia en el conflicto, relacionándose con los resultados del estudio realizado por Jares (2006), que indican que tanto docentes como el alumnado coinciden en tener una alta percepción negativa del conflicto pues lo asocian principalmente con problemas que derivan en situaciones traumáticas para ellos y que por miedo a su aparición, tienden a evitarlos (Alzate, 1998).

Este resultado se relaciona además, con la propuesta del ICMC sobre la importancia de analizar la percepción como uno de los aspectos individuales que inciden en la emergencia de los conflictos y de cómo se puede variar la percepción de una persona a partir del uso de la reevaluación cognitiva.

Los aspectos individuales son la base del conflicto intrapersonal, que también influye en la convivencia, ya que, cuando la persona lo vive, experimenta sentimientos de frustración, estrés o rabia que repercuten además en sus relaciones con los demás. Bajo esta perspectiva, es fundamental señalar la importancia que juegan las emociones y los sentimientos de los protagonistas cuando han de enfrentarse a una situación conflictiva, pues un estado emocional positivo facilita su solución (Bisquerra, 2016). En este sentido, los docentes del sistema educativo de Costa Rica manifiestan una fuerte carencia en las habilidades emocionales, por lo que la gestión que realizan del clima y conflictos que surgen en el contexto del aula, tienden a implementar habilidades de comunicación y estrategias de acuerdo a sus propias experiencias, sin ninguna fundamentación teórico-práctica.

De acuerdo con los resultados del estudio empírico, los conflictos más recurrentes se relacionan con los aspectos individuales, que en distintos contextos manifiestan la carencia de habilidades que permitan regular en primera instancia las propias emociones, trasladándose posteriormente a las relaciones interpersonales (Gutiérrez Carmona & Expósito López, 2015).

Por lo tanto, la convivencia se ha convertido en un reto educativo de primer orden y los docentes deben cumplir un papel esencial en el aprendizaje de las competencias personales y sociales (Boqué & García Raga, 2010), pues el alumnado acude al centro con la necesidad de adquirir y desarrollar actitudes, valores y normas (Sala, 2008).

Los hallazgos del estudio descritos en el capítulo 5 y discutidos de manera amplia en éste, permite señalar que se ha cumplido con los objetivos propuestos; además, el análisis muestra que dichos hallazgos se pueden examinar a la luz de la sustentación teórica descrita en el capítulo 1, y de los constructos seleccionados para la elaboración del modelo, mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento. La propuesta del ICMC posibilita elaborar análisis más integrales del conflicto, que a la vez sirve para tener una mayor y mejor comprensión de cómo inciden los aspectos individuales, grupales y sociales en la emergencia de los conflictos en el contexto del aula.

6.2. Contribuciones prácticas

En esta investigación, la elaboración del modelo conceptual ha mostrado su utilidad para describir y analizar los aspectos individuales, grupales y sociales que inciden en la emergencia de los conflictos en el entorno del aula, las habilidades que los docentes requieren para gestionar dichos conflictos y las estrategias de afrontamiento que emplean en el momento en que surge una situación conflictiva. Al vincular los tres elementos, se logró evidenciar la necesidad de mejorar la formación docente incluyendo elementos como las estrategias de mediación de conflictos, siendo que el profesorado no conoce el marco teórico que deben seguir cuando se trata de gestionarlos (Basqueira & Azzi, 2014; Horsley & Bauer, 2010; Kharlanova et al., 2020), y potenciar las habilidades emocionales con el fin de mejorar la gestión que hacen los docentes del conflicto, pues en las investigaciones solo se mencionan

de manera superficial (Basqueira & Azzi, 2014; Costa et al., 2018; Harlanova et al., 2019; Horsley & Bauer, 2010; Lane-Garon et al., 2005).

Al relacionar los resultados presentados en el capítulo 5 con lo mencionado por Valente y Lourenço (2020), quienes indican que, “...varios estudios muestran la relación entre las habilidades de inteligencia emocional y el manejo de conflictos. Sin embargo, hay una falta de investigación que relacione estos constructos en docentes...” (p. 123), se sugiere la elaboración e implementación de un programa de formación docente que tome en cuenta los datos generados en este estudio, a la luz de las fases del *Integrated Circular Model of Conflict*. El foco de este programa, se debe centrar en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los docentes para la gestión de los conflictos y la generación de ambientes educativos emocionalmente aptos, mediante la transmisión de “conocimientos a nivel cognitivo y a nivel emocional que les permitan tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones” (Puertas-Molero, et al., 2018b p.129) que sustenten y complementen la construcción de conocimientos intelectuales para una gestión docente más integral.

La construcción -pero sobre todo la implementación- de un programa con este enfoque basado en el ICMC, tiene el objetivo de superar la brecha de conocimiento detectada en la investigación (p. ej., Delceva, 2014; Macías & Ariel, 2015), que ha mostrado también, que las instituciones de educación superior han iniciado algunos programas para formar las competencias profesionales, pero sin conocer aún un modelo que los soporte (Morita et al., 2017). De acuerdo con López et al. (2017):

salvar la brecha, denunciada por los propios estudiantes, entre la formación teórica y práctica y recabar información de otros centros y agentes comprometidos con la formación en gestión de conflictos a fin de disponer de una visión más holística y exacta de las situaciones y perspectivas existentes en torno al objeto de estudio que permita actuar de manera integral y coordinada, algo que, como hemos recogido en este trabajo, responde a una necesidad y demanda social (p. 310).

Si bien esta investigación limita sus alcances a las fases 1 y 2 del *Integrated Circular Model of Conflict* -análisis del conflicto y teorización de las habilidades y estrategias que sirven

como recursos para la gestión de los conflictos en el aula-, también ofrece vías prácticas para futuras investigaciones con el propósito de dar un salto de la dimensión conceptual a la dimensión práctica, a partir de la formación docente, para dotarles de más y mejores herramientas para la gestión del clima del aula.

6.3. Contribuciones teóricas

Este estudio, además de ampliar el conocimiento y la diferenciación de los aspectos que inciden en la emergencia de los conflictos en el aula (apartados 1.3.1, 1.3.2. y 1.3.3.), ha mostrado, amparándose en los resultados del estudio empírico, que vincular los constructos mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento aumenta las posibilidades de realizar una gestión de los conflictos más completa.

En ese sentido, las evidencias indican que, a pesar de que los docentes participantes enfatizan en el uso de las dos estrategias deseables, integración (alto interés propio y alto interés por los demás) y compromiso (moderado interés propio y moderado interés por los demás) (Montes et al., 2014), junto a éstas, la sola manifestación de las habilidades de comunicación no son recursos suficientes para gestionar los conflictos, puesto que existe en los docentes una falta de conocimiento sobre los principios y el uso de la mediación de conflictos que debe solventarse (Alves & Pinto da Costa, 2021).

También, considerar y diferenciar los aspectos individuales que inciden en la emergencia de los conflictos como las percepciones, las dinámicas e identificación de las personas con un grupo, el efecto intrapersonal de la experiencia emocional y su impacto en el afecto sobre el propio comportamiento o la capacidad predictiva de los estados de ánimo sobre la conducta conflictiva (Carnevale & Isen, 1986), permiten una mejor intervención dirigida al nivel de aparición y el momento en que se encuentre el conflicto. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades para regular las emociones influye también en la selección de las estrategias de afrontamiento emocionalmente positivas (Connor-Smith et al., 2000).

En relación con esto, la tercera estrategia utilizada por los docentes -evitación- se relaciona con el estado de ánimo negativo (Desivilya & Yagil, 2005), dato que se relaciona con lo manifestado por los docentes, acerca de que muchas veces prefieren evitar las situaciones conflictivas por percibirse como con pocas habilidades para su gestión.

La creación del *Integrated Circular Model of Conflict* (Bonilla et al., 2020) ha sido otro de los aportes teóricos con el que esta investigación ha contribuido, en función de comprender mejor las dinámicas conflictivas. Su implementación para el análisis conceptual del conflicto (fase 1), de acuerdo con la característica de circularidad, permite incluir aspectos emocionales, cognitivos y conductuales en los niveles intrapsíquico, interpersonal e intergrupales, a partir de la información que los docentes facilitan, y cómo unos aspectos inciden en otros y viceversa.

Las evidencias empíricas que relacionan la aparición, el desarrollo y la gestión de los conflictos con la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento (Amstadter, 2008; Bargh & Morsella, 2008; Custers & Aarts, 2010; Garaigordóbil & Peña-Sarrionandia, 2015), sirven como base teórica para la elaboración del ICMC. Abordar esta interacción, requiere de conocimientos y habilidades para generar procesos de resolución y prevención -como la mediación de conflictos- que atiendan el crecimiento acelerado de los conflictos que experimentan las instituciones educativas en muchos países del mundo (Filella et al., 2018), contemplando los diferentes factores involucrados. Partiendo de lo anterior, se creó una base de conocimiento teórico que posteriormente sirvió para el desarrollo de esta investigación.

6.4. Contribuciones metodológicas

Metodológicamente, esta investigación ha contribuido con una propuesta novedosa en el ámbito de los *mixed methods* aplicados a un estudio de grupo focal. De acuerdo con Anguera (2022), el planteamiento *mixed methods* ha experimentado una evolución conceptual que ha dado paso a la *integración* entre elementos cualitativos y cuantitativos, dejando atrás el enfoque de *complementariedad* entre ambas vertientes, y ha permitido desarrollar y vigorizar el *quantitizing*.

El uso de la observación indirecta (Anguera, 2021) en esta investigación, permitió analizar las respuestas de los participantes en un grupo focal, y no nos constan publicaciones anteriores en que se haya realizado de acuerdo con las tres macroetapas CUAL-CUAN-CUAL que caracterizan la integración propia de los *mixed methods* (Anguera et al., 2020).

La contribución metodológica de la presente investigación se especifica en la siguiente lista;

1. Mostró la utilidad de la observación indirecta para estudiar la gestión de los conflictos en el aula, puesto que favoreció la recogida y análisis de las intervenciones de los docentes participantes en el grupo focal, con el propósito de sistematizar el proceso que ayudó a detectar una estructura de interrelaciones entre categorías (Anguera, 2020; Anguera, Portell, et al, 2018), incluyendo las múltiples variantes de la conducta oral a partir de la transcripción y consideración de otros documentos que la complementan.
2. Otro de los aportes es el planteamiento de un diseño observacional con la combinación Nomotético, Puntual y Multidimensional (N/P/M) que resultó apropiado para examinar los constructos estudiados pues permitió considerar la pluralidad de personas participantes - docentes de Secundaria- (elemento nomotético), recogiendo los datos en una única sesión mediante seguimiento intrasesional (elemento puntual), de acuerdo con los diversos niveles taxonómicos de conducta reflejados en el instrumento de observación (elemento multidimensional) (Anguera et al., 2001).
3. El tercer aporte metodológico se refiere a la construcción del instrumento de observación, en el que la combinación de formato de campo con sistema de categorías (Anguera, 2007) permitió aprovechar la sustentación teórica de las dimensiones y las subdimensiones propuestas para la investigación, que soportó la elaboración de los sistemas de categorías en cada una de ellas, cumpliendo los criterios de exhaustividad y mutua exclusividad.
4. Por tratarse de un estudio empírico con uso de observación indirecta (Anguera, Portell, et al. 2018), la implementación del análisis de concordancia intraobservador -que consistió en 3 codificaciones sucesivas-, sirvió para verificar cuantitativamente la calidad del dato inicialmente cualitativo. Este aporte ha resultado fundamental en función de mantener la calidad de los datos obtenidos.
5. El quinto aporte metodológico de esta investigación, que no hallamos en publicaciones anteriores sobre grupos focales, se desprende de la aplicación del análisis de coordenadas polares (Sackett, 1980), que constituye la segunda etapa del análisis secuencial de retardos (Anguera et al., 2021). Dicho análisis posibilitó la construcción de un mapa de interrelaciones entre códigos que muestra la coocurrencia entre las conductas previamente codificadas, pudiendo representar gráficamente dichas interrelaciones mediante vectores (anexos 5, 6, 7 y 8).

6.5. Limitaciones y posibilidades de estudio para futuras investigaciones

Pese a las fortalezas teóricas y metodológicas que los resultados de esta investigación han mostrado así como las vías prácticas que ofrece, también se deben considerar algunas limitaciones, que abren un escenario de posibilidades de estudio para futuras investigaciones. Reiterando que los constructos mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento han sido ampliamente estudiados, e incluso se ha estudiado la efectividad de la regulación emocional en conjunto con el afrontamiento (Muñoz de Morales & Bisquerra Alzina, 2006) y de la inteligencia emocional junto con las estrategias de afrontamiento integración y compromiso (Valente & Lourenço, 2020), no se han encontrado estudios en que se relacionen los tres constructos. Se requiere por lo tanto mayor profundización en la investigación empírica que valide la integración de dichos constructos como recursos para gestionar los conflictos en el entorno del aula.

Si bien la información recolectada provino de docentes con una amplia diversidad de experiencia en el ejercicio de la profesión (entre 2 y 28 años), para futuras investigaciones se recomienda ampliar la cantidad de participantes con la inclusión de docentes del sector privado y semi privado, a los que además, se les pueda conceder más tiempo para que se le puedan aplicar instrumentos complementarios al *Focus Group*, pues

...la consideración de las diferencias existentes en cada institución educativa, en aspectos como la ubicación, el número de estudiantes ya sea privada, pública o semiprivada, si cuentan con programas de mediación ya establecidos en el centro, disponibilidad horaria, entre otros, son factores que deben considerarse para que la implementación del programa o modelo tenga una mayor probabilidad de causar un impacto significativo y duradero en el tiempo (Bonilla et al., 2020, p. 5)

En este sentido, las dificultades del sistema educativo de Costa Rica en los últimos 5 años - detalladas en el apartado 4.5- ha impactado negativamente en la posibilidad de contar con más docentes y con mayor tiempo de trabajo, pues el Ministerio de Educación Pública estableció en el año 2019 los tiempos de capacitación con docentes para que éstos ocupen la

mayor parte del tiempo tratando de recuperar las lecciones perdidas por las huelgas del 2018 y principios del 2019. Se debe añadir la aparición de la pandemia por Covid-19 que obligó al cierre de las instituciones educativas desde marzo-abril del 2020 hasta principios del 2022 y la entrada en vigor de la ley 9999 emitida por el MEP, que limita a los docentes para que brinden información en mayor profundidad por temor a represalias posteriores y hasta despidos.

El conjunto de situaciones conforman la peor crisis que atraviesa la educación en Costa Rica en las últimas décadas, en lo que se ha llamado “el apagón educativo”. Todos estos datos se pueden consultar en el Informe del Estado de la Educación (2021). La ley 9999 se puede consultar en el link: [Texto-Final_-Reforma-Ley-9999-1.pdf \(apse.cr\)](https://apse.cr/Texto-Final_-Reforma-Ley-9999-1.pdf).

Sin obviar que esta situación pudo haber afectado la saturación teórica para esta investigación, se trató de solventar con la selección de docentes que cumplieran con un perfil que incluía (1) un amplio rango de experiencia profesional -entre 2 y 28 años-, (2) con ejercicio en distintos contextos geográficos, (3) que impartieran distintas materias.

Este perfil buscaba: (1) tener una amplia diversidad de visiones acerca de la formación docente, para conocer los avances/no avances de esta formación en distintas épocas -90’, 2000’, 2010’, 2020’. (2) Conocer las diferencias que supone el ejercicio docente en distintos contexto del país, y si estas diferencias inciden en los aspectos que dan forma a los conflictos y en su gestión. (3) Analizar si la materia es un factor que incide en el desarrollo y gestión de los conflictos.

También, como una limitación, se menciona la introducción de ejemplos en las preguntas planteadas para el *Focus Group*. Dicha introducción se consideró necesaria para que los docentes participantes tuvieran mejor comprensión de las preguntas. Esta limitación se puede superar en futuras investigaciones.

Considerando la escasez de estudios *in situ* y la desvinculación que existe entre los constructos estudiados en esta investigación y las funciones de los docente (p. ej., Alves & Pinto da Costa, 2021; Informe del estado de la educación, 2017; Valente & Lourenço, 2020), se sugiere que estudios futuros se desarrollen en los entornos naturales de acción de los docentes, el aula, con el fin de obtener información cercana a la realidad cotidiana que, al cotejarse con la sustentación teórica, permita estructurar planes de acción orientados a

solventa las necesidades reales y particulares de cada institución educativa y por lo tanto las brechas detectadas en esta investigación.

De la mano con el punto anterior, considerando que los conflictos en el ámbito educativo, resultan ser un tema de intervención urgente, puesto que las instituciones educativas son consideradas y reconocidas como escenarios de alta incidencia en el proceso de socialización (Costa & Sá, 2019; Costa et al., 2018; Martins et al., 2016), para futuras investigaciones se sugiere el uso de la observación directa, que de acuerdo con Anguera et al. (2020), trata de,

...registros de conducta en situaciones naturales en que se producen comportamientos de forma espontánea, y siempre que se garantice la perceptividad del comportamiento -antes era perceptibilidad visual, pero en la actualidad se substituye por la grabación videográfica, que garantiza una precisión y agilidad mucho mayores- (p. 54)

Finalmente -sin desconsiderar los posibles conflictos estructurales antes señalados- con el objetivo de extender la comprensión del origen de las carencias que muestran los docentes en el conocimiento de estrategias y habilidades para gestionar los conflictos durante el ejercicio profesional, se sugiere para futuras investigaciones, desarrollar programas piloto para estudiantes avanzados de educación, enfocados en cerrar las brechas detectadas en esta investigación (p. ej., Basqueira & Azzi, 2014; Costa et al., 2018; Harlanova et al., 2019; Horsley & Bauer, 2010; Kharlanova et al., 2020; Romanova et al. 2019), que incluyan etapas de seguimiento, que permitan analizar el impacto que estos programas pueden tener en el desarrollo docente y las dinámicas del aula.

Esta sugerencia adquiere especial relevancia en el escenario post-pandemia, sobre todo si se reconoce que en tiempos de la pandemia por COVID-19, se suscitaron diversos traumas psicológicos que afectaron la sana convivencia personal y social, por lo que es necesario repensar la educación desde el abordaje emocional (Ruiz-Cuéllar, 2020). De acuerdo con las proyecciones de la UNICEF (2020), los efectos del estrés y la angustia perjudicarían la salud mental de los más pequeños a mediano o largo plazo, por lo que la reapertura de las instituciones educativas deben ser un proceso que garantice la seguridad de todos, planificándose de forma inclusiva, escuchando las opiniones de todas las partes implicadas,

de manera coordinada con agentes clave, incluida la comunidad sanitaria (Naciones Unidas, 2020), siendo los docentes, los principales agentes de intervención en este proceso.

Capítulo 7. Conclusiones

Esta investigación ha permitido ampliar la comprensión de los aspectos que inciden en la emergencia de los conflictos en el aula y de las necesidades de desarrollo docente para gestionarlos de manera adecuada. La elaboración del *Integrated Circular Model of Conflict* posibilita analizar conceptualmente dichos aspectos a partir de la información que facilitan los docentes que participan del proceso de implementación y determinar las estrategias que se requieren de acuerdo con las necesidades particulares de la institución educativa. Considerando estos elementos y las evidencias empíricas de este estudio, se concluye lo siguiente:

1. Las brechas detectadas en esta investigación son: a. el desconocimiento conceptual que los docentes en general tienen del conflicto, sus alcances, los aspectos que pueden incidir en su emergencia, las limitaciones, clasificaciones, diferenciación con otros constructos asociados (por ejemplo, la violencia o la agresión), y en la importancia de gestionarlos adecuadamente. b. La falta de conocimiento por parte de los docentes acerca de los diversos recursos que son útiles para gestionar los conflictos y el clima del aula. Este punto se corresponde con los resultados del estudio empírico. c. La carencia de instrucción de aspectos emocionales que experimentan los docentes durante la formación que reciben, donde predominan los elementos curriculares, las habilidades cognitivas y sociales, aún con evidencia que relaciona las habilidades de inteligencia emocional con el manejo de conflictos (Valente & Lourenço, 2020). d. La falta de conocimiento de los aspectos conceptuales acerca del conflicto y de los recursos para una adecuada gestión, así como del bajo nivel de las habilidades emocionales, encuentran su correlato en la práctica cotidiana, donde los docentes emplean técnicas y estrategias de manera intuitiva y de acuerdo con experiencias pasadas, pero sin ninguna fundamentación teórica ni habilidades específicas, por lo que las acciones realizadas para gestionar los conflictos que surgen en el aula, tienen pocas probabilidades de éxito.
2. Los aspectos individuales son los que mayoritariamente inciden en la emergencia de los conflictos, mostrando la necesidad de enfatizar en el trabajo conceptual que sirva para cambiar la percepción que los docentes y estudiantes tienen acerca del conflicto.

3. El análisis diferencial permitió establecer una profunda brecha entre las habilidades docentes para la gestión de conflictos en el aula propuestas por diferentes autores y las que utilizan los docentes en el contexto educativo de Costa Rica.
4. Las habilidades docentes para gestionar el clima del aula propuestas en contextos distintos al costarricense tiene una relación significativa con las habilidades y sub-habilidades detectadas en la revisión sistemática; sin embargo, estos datos han tenido un bajo impacto en la estructuración de los programas de formación docente, lo que supone una brecha por solventar.
5. La carencia en las habilidades emocionales y cognitivas que poseen los docentes les impulsa a implementar habilidades de comunicación, que, de acuerdo con los resultados, son insuficientes para gestionar los conflictos que surgen en el aula. Esto muestra una ruta práctica para el trabajo de formación docente, enfocado en el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas que complementen a las de comunicación y a las sociales.
6. A pesar de que las estrategias de afrontamiento que más utilizan los docentes son la integración y el compromiso, éstos no las reconocen como estrategias propiamente, mostrando una brecha por solventar entre la interpretación de los datos de la investigación y el trabajo docente durante la etapa de formación.
7. En el nivel práctico, existe una fuerte necesidad de mejorar los procesos educativos, incluyendo elementos como la empatía, la capacidad de análisis, el pensamiento crítico-reflexivo, la habilidad de reevaluación cognitiva, el trabajo colaborativo y las conductas prosociales, que sirvan de base para la gestión constructiva de los conflictos en el contexto del aula.
8. Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienden a complejizarse, lo que ha supuesto una enorme carga laboral y emocional a los docentes, que les limita para dedicar más tiempo a las labores esenciales que la profesión demanda.
9. Esta investigación ha mostrado para futuras investigaciones una posible ruta de estudio, partiendo de la formación docente como ejes fundamentales de las dinámicas educativas y promotores de climas emocionalmente aptos para el desarrollo integral del estudiantado.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518
- Abbagnano, I. (1986). *Diccionario de Filosofía*. FCE. Pp. 1126-1129.
- Adame, M. T., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. I., & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 77-86.
- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 171-197.
- Aguayo-Muela, Á. D. C., & Aguilar-Luzón, M. D. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193.
- Albertí, M. (2015). Cap a una escola justa: la incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar. *Universitat Ramon Llull*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=82941>
- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. doi: 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Alfaro, R. & Cruz, O. (2010). Teoría del conflicto social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 128(2-3), 63-70

- Allison, P. D. & Liker, J. K. (1982). Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction: a comment on Gottman. *Psychological Bulletin*, 91, 393–403.
- Allred, K. G., Mallozzi, J. S., Matsui, F. & Raia, C. P. (1997). The influence of anger and compassion on negotiation performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 70(3), 175-187.
- Alvarado-Álvarez, C.; Armadans Tremolosa, I., dir.; Parada Balderrama, María José, dir.; [et al.]. (2021). *Comprensión de la gestión constructiva del conflicto en las empresas familiares: Un modelo teórico y un estudio mixed methods*. Universidad Autónoma de Barcelona. Programa de Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio <https://ddd.uab.cat/record/251978>
- Alves, M., & Pinto da Costa, E. (2021). Framing Conflict Mediation in the Context of Teacher Training: A Scoping Review of the Literature Between 2000 and 2020. *New Trends in Qualitative Research*, 6, 72-82. <https://doi.org/10.36367/ntqr.6.2021.72-82>
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Universidad del País Vasco.
- Amstadter, A. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Journal Anxiety Disorders* 22, 211–221.
- Anguera, M. T. (1997). From prospective patterns in behavior to joint analysis with a retrospective perspective. In *Colloque sur Invitation Méthodologie d'Analyse des Interactions Sociales*. Paris, France: University of Paris V, Sorbonne.
- Anguera, M. T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿presente o futuro para la metodología?* Discurso de ingreso como académica numeraria electa. Barcelona: Reial Academia de Doctors.

- Anguera, M.T. (2020). Is It Possible to Perform “Liquefying” Actions in Conversational Analysis? The Detection of Structures in Indirect Observation. In L. Hunyadi & I. Szekrényes (Ed.), *The Temporal Structure of Multimodal Communication* (pp. 45-67). Intelligent Systems Reference Library, vol. 164. Springer Cham. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-030-22895-8_3
- Anguera, M. T. (2021). Desarrollando la observación indirecta: Alcance, proceso, y habilidades metodológicas en el análisis de textos. En C. Santoyo y L. Colmenares (Coords.), *Patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención en Ciencias de la Conducta* (pp. 189-217). Ciudad de México: UNAM/PAPIIT, IN306715. [ISBN 978- 607-30-2593-5]
- Anguera, M. T. (2022). *Profundizando en el análisis en mixed methods: Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en el marco de la observación sistemática del comportamiento*. Discurso del Doctorado Honoris Causa. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández Mendo, A., & López, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 11(2), 63–76.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 3, 135–161
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A, Losada J. L., & Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional *Ámbitos*. *Revista Internacional de Comunicación*, 49, 49-70.
<https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2017). The Specificity of Observational Studies in Physical Activity and Sports Sciences: Moving Forward in Mixed Methods Research and Proposals for Achieving Quantitative and Qualitative Symmetry. *Frontiers in Psychology*, 8:2196. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02196.
- Anguera, M. T. & Hernández Mendo, A. (2013). La Metodología Observacional en el Ámbito del Deporte. E-balonmano.com: *Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160.
- Anguera, M. T. & Losada, J. L. (1999). Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares. En M.T. Anguera (Ed.), *Observación de la conducta interactiva en situaciones naturales: Aplicaciones* (pp. 163-188). E.U.B.
- Anguera, M. T., Magnusson, M. S. & Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5, 63–82
- Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in Psychology*, 9, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00013>
- Anguera, M. T., Portell, P., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., & Jonsson, G. K. (2021). Diachronic analysis of qualitative data. In A.J. Onwuegbuzie and B. Johnson (Eds.), *Reviewer's Guide for Mixed Methods Research Analysis* (pp. 125-138). Routledge.

- Aragón, S., Lapresa, D., Arana, J., Anguera, M. T., & Garzón, B. (2017). An example of the informative potential of polar coordinate analysis: sprint tactics in elite 1500 m track events. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(3), 279-286. DOI: 10.1080/1091367X.2016.1245192
- Aranda, B. (2003). Síndrome de burnout y factores psicosociales en el trabajo en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Psiquiatría*, 30, 193-198.
- Arciniega, L. M, Woehr, D. J & Poling, T. (2008). El impacto de la diversidad de valores en los equipos sobre las variables de proceso y el desempeño de la tarea. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 523-538
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis: Revista De Ciencias Humanas* 7, 23-45
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (*bullying*) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22, 211-230.
- Arguedas Negrini, I., & Jiménez Segura, F. (2008). *Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria*. San José, Costa Rica.: INIE.
- Arriaga, J. C. F., García, E. R., & Marbella, A. G. (2016). Dialogo Mediacional en el abordaje de la sexualidad del adolescente. *Revista Ciencia, Tecnología y Salud en la Atención de los Adolescentes*, 129, 1-815. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/80026>
- Atkinson, A. & Piketty, T. (2014). *Top incomes. A global perspective*. Oxford University Press.

- Augier, M., & March, J. G. (2001). Conflict of interest in theories of organization: herbert a. simon and oliver E. Williamson. *Journal of Management & Governance* 5, 223–230. doi: 10.1023/A:1014079802978
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R. & Potter. V. (2010). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 8, 1395-1405.
- Avilés Martínez, J., & Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 21, 27-41
- Aznar, I., Cáceres, M. P., & Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflicto escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177
- Aznavorian, A., (2012). Darwin hoy. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (63), 12-17.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: sequential analysis of observational data. In G.P. Sackett (Ed.), *Observing Behavior, Vol. 2 Data Collection and Analysis Methods* (pp. 63-78). University Park Press.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Bancotovska, S. N. (2015). The attitudes and opinions of teachers to their competences. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education: (IJCRSEE)*, 3(1), 99-103.

- Bargh, J. A., & Morsella, E. (2008). The unconscious mind. *Perspective on Psychological Science* 3, 73–79.
- Baron, R. A. (1990). Environmentally induced positive affect: Its impact on self-efficacy, task performance, negotiation, and conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(5), 368-384.
- Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L. A. & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially-induced positive affect. *International Journal of Conflict Management*, 1(2), 133-152.
- Barry, B. & Oliver, R. L. (1996). Affect in dyadic negotiation: A model and propositions. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 67(2), 127-143.
- Basqueira, A., & Azzi, R. (2014). Como futuros professores vislumbram o ensino? *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(2), 2-18.
- Beck, J., Liese, B., & Najavits, L. (2005). Cognitive therapy. En R. Frances, S. Miller, & A. Mack (Eds.), *Clinical textbook of addictive disorders*. Guilford Press.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI Ediciones
- Bélanger, F., Lewis, T., Kasper, G. M., Smith, W. J., & Harrington, K. V. (2007). Are computing students different? An analysis of coping strategies and emotional intelligence. *IEEE Transactions on Education*, 50 (3), 188-196.
- Bell, D. (2006). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza
- Beltrán, C., Pando, M. & Pérez, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología de la salud*, 14, 78-87.

- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87, 425–469. doi: 10.3102/0034654316669821
- Bertrand, M. (1993). *La réforme de l'ONU. In: Politique étrangère, n°3, 58^eanné.* pp. 611-619. https://www.persee.fr/doc/polit_0032-342x_1993_num_58_3_6272
- Binaburo, J. A. & Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar.* Junta de Andalucía. Consejería de Educación
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias (3^a ed.).* Desclée De Brouwer
- Blader, S. & Tyler, T. (2009). Testing and Extending the Group Engagement Model: Linkages Between Social Identity, Procedural Justice, Economic Outcomes, and Extrarole Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 94 (2), 445-464.
- Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *La Grilla Gerencial.* Houston, TX: Golfo
- Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Anguera, M. T. (2003). Data analysis techniques in observational designs applied to the environment-behaviour relation. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 4(2), 111-126. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.3872&rep=rep1&type=pdf>
- Block, J., & Block, J. H. (1980). *The California Child Q-Set.* Consulting Psychologists Press.

- Blumer, H. (1968). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bohle, U. (2013). Approaching notation, coding, and analysis from a conversational analysis point of view. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S.H. Ladewig, D. McNeill, & S. Teßendorf (Eds.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 1 (pp. 992-1007). De Gruyter.
- Bonavena, P. & Zofío, R. (2008). El objetivismo sociológico y el problema del conflicto social: la perspectiva de Emilio Durkheim. En *Conflicto social* nº 0. IIGG
- Bonilla R. P, Armadans I. & Anguera M. T. (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Frontiers in Education*, 5:50.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00050/full#:~:text=doi%3A%2010.3389/feduc.2020.00050>
- Boqué Torremorell, M. C., & García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 13(3), 87-94.
- Boring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*, 2nd ed. Appleton-Century-Crofts
- Botella, C., & Botella, S. (2001). *La figurabilidad psíquica*. Amorrortu, 2003.
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *SRATE Journal*, 25 (2), pp. 16-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf>
- Boz, M., Martínez, I., & Munduate, L. (2009). Breaking Negative Consequences of Relationship Conflicts at Work: The Moderating Role of Work Family Enrichment

and Supervisor Support. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 25 (2), 113-122

Bradley, J. F., & Monda-Amaya, L. E. (2005). Conflict resolution: preparing preservice special educators to work in collaborative settings. *Teacher Education and Special Education* 28, 171–184.

Brandstätter, H. (2007). The Time Sampling Diary (TSD) of emotional experience in everyday life situations. En J. A. Coan & J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 318-331). Oxford University Press

Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education* 117, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>

Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done? *Qualitative Research*, 6, 97-113. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794106058877>

Bueno, C., Teruel, M. P., & Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 69-194

Bush, E., Rye, M., Brant, C., Emery, E., Pargament, K. & Riessinger, C. (1999). Religious coping with chronic pain. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 24 (4). 249-260

Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1996). *La Promesa de la Mediación. Cómo Afrontar el Conflicto a Través del Fortalecimiento Propio y el Reconocimiento de los Otros*. Ediciones Granica S.A.

- Bush, R. A. B. & Pope, S. (2008). La mediación transformativa: un cambio en la calidad de la interacción en los conflictos familiares. *Revista de Mediación*, 2, 17–28
- Busso, A. E., Barreto, L. M. (2022). Revisitando las visiones occidentales sobre la guerra en Ucrania (2022): principales teorías, enfoques y actores [en línea]. *Revista Estado y Políticas Públicas.*, 19 (10) 53-75
- Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). Emotional coregulation in close relationships. *Emotion Review*, 5, 202-210. doi: <https://doi.org/10.1177/1754073912451630>
- Buxarrais, M. R., & Martínez M. (2009). Educación en valores y educación emocional: Propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), pp. 320-335
- Caballero, G. (2010). Convivencia escolar. un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154–168
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 1, 51–64.
- Caja Costarricense de Seguro Social (2021). *Cuadro 16: Órdenes por incapacidad o licencia por rama de actividad económica según causa de morbilidad, año 2019*. CCSS. <https://www.ccss.sa.cr/estadisticas-actuariales>
- Calderón, M., Mora, G. G., Segnini, P. S., & Madrigal, S. W. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23.
- Campos, J. J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073910380975>

- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D., Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: Un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- Campoy, T. J. & Pantoja, A. (2000). *Orientación y calidad docente. Pautas y estrategias para el tutor*. EOS.
- Caramés, L., Caramés, L., Vera, M., & Ordóñez, J. J. (2010). Mediación y Resolución de Conflictos: El Modelo Integrado.
- Carbonell, J. L. (1999). Convivir es vivir. *Volumen II, Programa para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar*. Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura
- Carbonell J. L. & Peña A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Editorial CCS.
- Carmona Ávila, O. (2015). Gestión de los conflictos laborales en los centros educativos de educación secundaria desde la normativa vigente. *Revista Gestión de la Educación*, (2), 69-97. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Carnevale, P. J. & Isen, A. M. (1986). The influence of positive affect and visual access on the discovery of integrative solutions in bilateral negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37(1), 1-13
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carrasco, S., Villà, R. Y., & Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social*, 25, 11–131.

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Carver, C., & Scheier, M. (2011). Self-regulation of action and affect. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3-21). Guilford Press.
- Casamayor, G. (1998). Tipología de conflictos. En G. Casamayor (coord.) y otros. *Cómo dar respuesta a los conflictos* (pp.11-28) Graó.
- Castaño, E. F., & León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 245–257
- Cassullo, G. L. & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Castro, S. (2022). ¿Cómo recuperar la educación post pandemia? *Revista Digital Actualidad Educativa. La Revista del Sector Educativo Costarricense* 32, 1-26. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=34a089f87c3941b7b3c05ae8b8f8c55dc391b7508f20dd4a7e87bd577a05cdb7JmltdHM9MTY1NDgzMDI4MCZpZ3VpZD0zMjA3NmRmOSliNGIwLTRmMmMtYjUyNC1hNGM5MmEwMDM0MjQmaW5zaWQ9NTI1MA&ptn=3&fclid=119908af-e86a-11ec-9be5-934272d373c1&u=a1aHR0cHM6Ly9hY3R1YWxpZGFkZWR1Y2F0aXZhLmNvbS9ub3RpY2lhcY1lZHVjYWNPb24tZW4tY29zdGEtcmljYS8&ntb=1>

Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. Bogotá, Colombia: *Revista Suma Psicología*, 12th., 1-18.

Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. & Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.

Cebolla-Baldoví, R, & García-Raga, L. (2021). Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 56-86

Cervantes, S. (2013). *Vivir con un adolescente*. Oniro.

Chan, D. W. (2003) Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409-418

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16 (2), 163-178.

Chan, D. W. (2008) Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (4), pp. 397-408.

Charland, L. C. (2011). Moral undertow and the passions: Two challenges for contemporary emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 83-91
<https://doi.org/10.1177/1754073910380967>

Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, 30, 1-11

- Christopher, G. & Thomas, M. (2009). Social problem solving in chronic fatigue syndrome: Preliminary findings. *Stress and Health, 25* (2), 161-169.
- Chuang, S. C. (2007). Sadder but wiser or happier and smarter? A demonstration of judgment and decision making. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 141* (1), 63-76.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Paidós.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. *Biometrics, 10*, 417-451. doi: 10.2307/3001616
- Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin, 70*, 213-220. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Agresión and antisocial behavior. En W. Damon (Ed.). *Handbook of Chile Psychology*. Wiley (5ª ed.).
- Cole, P., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion, regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73-100, 250-283 <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1166139>
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*, 346-360, <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>

- Company, R., Oberst, U., & Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to STRESS in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 976–992
- Cook, G. (1990). Transcribing infinity. Problems of context presentation. *Journal of Pragmatics*, 14, 1-24.
- Coombs, C. H., & Avrunin, G. S. (1988). *The Structure of Conflict* (C.H. Coombs, & G.S. Avrunin, Eds.) (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771167>
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis* 1^a ed. - 2^a reimpresión. Nueva Visión.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Cornell, D. & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2246–2259. doi: 10.1007/s10964-016-0424-3
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 257.
- Costa, E. P., Torrego Seijo, J. C., & Martins, A. M. (2018). Mediação escolar: A análise qualitativa da dimensão interpessoal/social de um projeto de intervenção numa escola TEIP. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 111-126

- Costa, E. P., & Sá, S. (2019). Teacher narratives on the practice of conflict mediation. In A. Costa, L. Reis & A. Moreira (Eds.), *Computer supported qualitative research -New trends on qualitative research*, 861, 156-169. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01406-3_14
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Cuevas, R. & Villalobos, C. (2017). Disposición a la protesta de los latinoamericanos. Un análisis exploratorio a partir de LatinoBarómetro 2015. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 8(2), 189-214.
- Cummings, J. (2004). Work groups, structural diversity and knowledge sharing in a global organization. *Management Science*, 50(3), 352- 364
- Custers, R., & Aarts, H. (2010). The unconscious will: how the pursuit of goals operates outside of conscious awareness. *Science* 329, 47–50. doi: 10.1126/science.1188595
- Dahrendorf, R. (1966). *Sociedad y libertad*. Madrid: Tecnos
- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86. doi: [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(97\)00064-7](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(97)00064-7)
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Drakontos
- Darwin, C. (1859/2009). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/TeoriaEvolucion-Darwin.pdf

- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience* 15, 689–695.
- Davies, J. M. (2007). Sobre la naturaleza del *Self*: la Multiplicidad, el Conflicto Inconsciente y la Fantasía en el Psicoanálisis Relacional. *Clínica e Investigación Relacional*, 1 (1), 53-62.
- Davies, M., & Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on prácticum. *British Educational Research Journal*, 45, 372-387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- De Dreu, C. (1997). Productive Conflict: The Importance of Conflict Management and Conflict Issue. En C, De Dreu & E, Van de Vliert (Eds.), *Using Conflicts in Organizations* (1-9). Sage Publications.
- De Dreu, C., & Gelfand, M. J. (2008, Eds.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. Lawrence Erlbaum.
- De Dreu, C., & West, M. A. (2001). Minority dissent and team innovation: The importance of participation in decision-making. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1191-1201.
- Defensor del Pueblo. (2000) *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesespeciales>
- Deigh, J. (2010). Concepts of emotions in modern philosophy and psychology. En P. Goldie (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion* (pp. 18-40). Oxford University Press
- Delceva, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51-56

- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55–69.
<https://doi.org/10.1108/eb022923>
- Dodson, K. (2011). The movement society in comparative perspective. *Mobilization*, 16(4), 475-494
- Dollar, D., Easterly, W. & Gatti, R. (2000). *What causes political violence? A research outline*. Development Research Group. World Bank. Mimeo.
- Dopico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (26)
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1), 20-29.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management, in *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*, eds C.M. Evertson y C. S. Weinstein (Mahwah, NJ: Erlbaum), 97–125
- Drucker, P. (1992). *La Sociedad Poscapitalista*. *Sudamericana*

- Durán, A., & Extremera, N. Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Akal.
- Dyer, B., & Song, X. M. (1997). The impact of strategy on conflicto: A cross-national comparative study of US and Japanese firms. *Journal of international business studies*, 28, 3, 467-493
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45- 60). John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Henry Holt and Company.
- Elfenbein, H. A. (2007). Emotion in organizations. En J. P. Walsh y A. P. Brief (Eds.), *The Academy of Management Annals* (pp. 315-386). Routledge
- Elías, J., (2015). Aproximaciones psicoanalíticas a las dificultades de aprendizaje y conducta social en la adolescencia temprana. *Tesis Psicológica*, 10(2),118-132

- Elias, N. (1988). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ellsworth, P. C., & Scherer. K. R. (2003). Appraisal process in Emotion. In R. J. Davidson, K. R., Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). Oxford University Press
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136–1149 (2017).
- Escámez, J., García-López, R., & Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: A new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, 37 (1), pp. 41-53
- Escamilla, M., Rodríguez, I. & González, G. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia y Trabajo*, 32, 96-101.
- Escudero, J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla.
- Esquivel, F. (2014). *Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México
- Esteban, J., Mayoral, L. & Ray, D. (2012). Ethnicity and conflict: an empirical study. *American Economic Review*, 102(4), 1310-1342

- Etkin, A., Buchel, C., & Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature reviews neuroscience*, 16, 693–700. doi: 10.1038/nrn4044
- Etxeberria, E., Esteve, J. M. & Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Coord.) *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cajamurcia.
- Etxebarria, I. (2002). La regulación de las emociones. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 449-476). Kairós
- Etxebarria, I. (2020). Las emociones y el mundo moral. Más allá de la empatía. Editorial Síntesis
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17
- Feldman, D. H. (1999). El desarrollo de la creatividad. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 169-186). Cambridge University Press.
- Felton, B. J., Revenson, T. A., & Hinrichsen, G. A. (1984). Stress and coping in the explanation of psychological adjustment among chronically in adults. *Social Science & Medicine*, 18(10), 889-898. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(84\)90158-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(84)90158-8)

- Fernández, E. (1997). *Estilos y estrategias de afrontamiento*. Cuaderno de prácticas de motivación y emoción. Pirámide.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Edo Narcea.
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., & Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 255-259.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Kairós
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E., Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), pp. 33-50
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>
- Fernández-Molina, M., Bravo Castillo, A., & Fernández Berrocal, P. (2019). Perfiles de inteligencia emocional percibida en futuros docentes de preescolar: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22, 209–223.
- Ferry, L. & Renaut, A. (1994). Proceso al sujeto. *Ideas y Valores*, 43(94), 45–54.
- Figueras, S., Calvo, J. & Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173

- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program. *Frontiers in Psychology*, 9:2353. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02353
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro.
- Flynn, R., Albrecht, L., & Scott, S.D. (2018). Two approaches to focus group data collection for qualitative health research: Maximizing resources and data quality. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-9. doi: 10.1177/1609406917750781
- Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *A mediation: A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts Without Litigation*. Jossey-Bass.
- Folger, J. P. (2008). La mediación transformativa: preservación del potencial único de la mediación en situaciones de disputas. *Revista de Mediación*, 2, 6–16
- Forgas, J. P. (1998). On feeling good and getting your way: Mood effects on negotiation cognition and bargaining strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 565-577.
- Forgas, J. P. & Cromer, M. (2004). On being sad and evasive: Affective influences on verbal communication strategies in conflict situations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 511-518
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2018). Studying individual differences in human adolescent brain development. *Nature Neuroscience*, 21, 315–323.

Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales erleben von lehrkräften beim unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283–295.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>

Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz and M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Jacob, B. (2009b). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test, in *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, eds P. A. Schutz and M. Zembylas. Springer.

Freud, S. (1895/1968). *Proyecto de una psicología para neurólogos*, (Obras Completas de S. Freud, vol. 3, 883-968). Biblioteca Nueva

Freud, S. (1916-17/1948). *Introducción al psicoanálisis*, (Obras completas de Sigmund Freud, vol. 2, 60-299). Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. En Obras Completas (1996). Editorial Amorrortu.

Freud, S. (1932). *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis*, en Freud. *Obras completas*. Biblioteca Nueva, 1988.

Freud, S. (1992). El Desarrollo del Niño. *En Psicoanálisis del Niño y del Adolescente*. Paidós, 11-26

Freud, S. (1992). *Obras completas*. Amorrortu

- Fridja, N. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press and Maison des Sciences de l'Homme
- Fridja, N. (2008). The psychologist's point of view. En M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 68-87). Guilford Press
- From, E. (1970). *Psicoanalisi della società contemporanea*, Comunità.
- Funes Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos: revista de educación* 3, p. 91-106
- Galli, J. M. (2004). Transformación Educativa, Fragmentación y conflicto psíquico. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-*Universidad Nacional de Jujuy*, (22),47-56.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Paz Por Medios Pacíficos*. 1st Edn. Bakeaz: Sage.
- Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A. & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Revista Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (1): 63-70
- Garaigordóbil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>

- Garaigordóbil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology* 6:743. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00743
- García-Huidobro, J. E., Ferrada, R & Gil, M. (2014). La relación educación-sociedad en el discurso político- educativo de los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 113-131.
- García-Raga, R. L., Chiva, I., Moral, A. Y., & Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203–215.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15
- Generalitat de Catalunya. (2021). *Projecte de Convivència i èxit educatiu: Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte de convivència*. Departament d'Educació.
<https://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/documents/PdC.pdf>
- Gil, F. J., Chillón, P., & Delgado, M. A. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 48-53
- Goffman, E. (1956). Rubor y organización social. En Díaz, Félix (ed.) (2000) *Sociologías de la situación*. Ediciones La Piqueta.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 3ra reimpresión. Amorrortu
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós

- Gómez, I., Penelo, E., & De la Osa, N. (2014). Estructura factorial e invariancia de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en adolescentes españoles. *Psicothema*, 26, 401-408. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.324>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. Y., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de la Psicología*, 31, 414-425. doi: 10.6018/analesps.31.3.180791
- Gómez Pérez, O. (2013). *Valoración de la regulación emocional en la adolescencia: diseño, desarrollo y evaluación del Cuestionario de Regulación Emocional para Adolescentes (CREES)*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México
- Gómez, S. A., & Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos institutos de educación secundaria durante la puesta en marcha de un programa de ayuda entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), 509-540.
- González, C. (2009). *Retos de la administración educativa* www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso
- González, P. J. (2005). Propuestas para afrontar algunas dificultades propias del área de Educación Física. *Quaderns Digitals*, 40. <http://www.quadernsdigitals.net>
- Gorospe, G. & Anguera, M. T. (2000). Modificación de la técnica clásica de coordenadas polares mediante un desarrollo distinto de la retrospectividad: Aplicación al tenis. *Psicothema*, 12 (Supl. N° 2), 279-282.
- Gottlieb, B. H. (1997). Conceptual and measurement issues in the study of coping with chronic stress. En B.H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp.3-42). Plenum

- Grasa, R. (1987). Vivir el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 150, Práxis.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin y O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 525-552). Guilford.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2ª. ed., pp. 3-20). Guilford Press
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry* 26, 1–26.
- Gross, J. J., & Feldman, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.
<https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11468-001>

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). "Emotion regulation: conceptual foundations," in *Handbook of Emotion Regulation*, ed. J. J. Gross. Guilford Press.
- Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: a systematic review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900-918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. Bordón. *Revista de pedagogía*, 64(4), 35-47.
- Guillén, G. C., & Guil, B. R. (2000). *Psicología del Trabajo para las Relaciones Laborales*. McGraw-Hill.
- Gutiérrez Carmona, M., & Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad "La Peonza" – Revista de Educación Física para la paz, nº 7 11 de la acción y racionalización social. (vol. I)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. (vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press
- Hall, J. (1969). *Conflict management survey: A survey of one's characteristic reactions to and handling of conflicts between himself and others*. Monroe, TX: Telemetrics International.

- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harlanova E, Sivrikova, N., Bisembayeva, A., & Moiseeva E. (2019). The interaction of formal and non-formal education in the formation of conflictological readiness of future teachers. *CITISE*, 5(22), 118–128
<http://doi.org/10.15350/24097616.2019.5.11>
- Hauser, M. D. (2019). Patience! How to Assess and Strengthen Self-Control. *Frontiers in Education*, 4:25, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00025>
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell and T. Stivers, T. (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 57-76). Wiley.
- Hendron, M. & Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children and Schools*, 38, 109–116.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem-solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344–428.
<https://doi.org/10.1177/0011000003262793>
- Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V., & Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 55-78.

Hernández Prados, M. A. (2002). *Reflexiones Sobre la Educación en el Siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Universidad de las Islas Baleares, 2002.

Highton, E., & Álvarez, G. (1995). *Mediación para resolver conflictos*. Ad-hoc

Hill, C. L. M., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion* 12, 81–90. doi: 10.1037/a0026355

Hobsbawm, E. (2008). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Crítica.

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive therapy and research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>

Horsley, M., & Bauer, K. (2010). Preparing early childhood educators for global education: The implications of prior learning. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.509427>

Housset, E. (2010). La persona como creatura. *Teología y vida*, 51(1-2), 161-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492010000100007>

Huérffano, Z. (2009). *Administración de la educación*. www.monografias.com

Ibarrola-García, S., Iriarte, C., & Aznárez-Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1),75-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349003>

Informe del Estado de la Educación (2017). Capítulo 4. *Equidad e integración social*. <https://www.estadonacion.or.cr/2017/assets/en-23-2017-book-low.pdf>

- Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131
- Iuale, M. L. (2008). El uso freudiano del caso en el texto “Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico”. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Izaguirre, I. (2014). Acerca de la teoría de las clases y de la lucha de clases. Por qué han sido sustituidas las clases sociales en el discurso académico. *Theomai* 29, 13–37.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>
- Jaramillo, C., Arias-Cardona, A., Arias-Gómez, M., Restrepo, F. & Ruiz, D. (2012). *Relaciones sociales entre jóvenes universitarios: Una mirada desde sus lógicas subjetivas*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular, S.A.
- Jares, R. (2006). Conflictos y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Jauregui, P., Herrero-Fernández, D., & Estévez, A. (2016). Estructura factorial del “Inventario de estrategias de afrontamiento” y su relación con la regulación emocional, ansiedad y depresión. *Behavioral Psychology* 24(2), 319-340.

- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741-763
- Jeong, H. W. (Ed.). (1999). *Conflict Resolution: Dynamics, Process and Structure: Dynamics, Process and Structure (1st ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429444142>
- Jia, Y., Konold, T. R. & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289–303.
- Joas, H. & Knobl, W. (2010). *Social Theory*. Cambridge University Press.
- Kahneman, D. (2000). Experience utility and objective happiness: A moment-to-moment approach. In D. Kahneman & A. Tversky (Ed.) *Choices, values, and frames* (pp. 673-692). Cambridge University Press
- Kappas, A. (2011). Emotion and regulation are one! *Emotion Review*, 3, 17-25. doi:
<https://doi.org/10.1177/1754073910380971>
- Kharlanova, E., Sokolova, N., & Roslyakova, S. (2020). Scientific and methodological support of the conflictological training for future teachers: proactive modeling. *Perspectives of Science and Education*, 47(5), 102-121.
<https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.7>
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology* 5:1442.
- Kelman, M. S. (2013). Neurociencia, psicoanálisis. *Actualidades en psicología*, 27(114), 39-54.

- Koole, S. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. En J. De Houwer y D. Hermans (Eds.), *Cognition & emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 128-167). Psychology Press.
- Korsgaard, M., Brodt, S. & Sapienza, H. (2005). Trust, Identity, and Attachment: Promoting Individuals' Cooperation in Groups. En M, West, D, Tjosvold y K, Smith (Eds.), *The Essentials of Team Working, International Perspectives*. John Wiley & Sons
- Kramer, R. M., Newton, E. & Pommerenke, P. L. (1993). Self-enhancement biases and negotiator judgment: Effects of self-esteem and mood. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56(1), 110-133
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson B., & Binder P. (2017). You notice that there is something positive about going to school: how teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. doi: [10.1080/02673843.2016.1202843](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843)
- Kriesberg, L. (1999). On Advancing Truth and Morality in Conflict Resolution. *Peace and Conflict Studies*, Vol. 6: No. 1, Article 2.
Available at: <http://nsuworks.nova.edu/pcs/vol6/iss1/2>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, 3rd Edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kruger, J. (2009). Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning 2009, *Part of the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems, MCCSIS, 2009, 1*, 107-114

- Kulikowska, A. & Pokorski, M. (2008). Self-injuries in adolescents: Social competence, emotional intelligence, and stigmatization. *Journal of Physiology and Pharmacology*, 59 (SUPPL. 6), pp. 383-392.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3, 103–135.
- La Justicia de la Gente*, Cartilla editada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Red de Solidaridad Social de la Presidencia de la República de Colombia, Bogotá, s/d, p. 3.
- Laca, F. A., Mejía, J. C., & Mayoral, E. G. (2011). Conflict communication, decision-making, and individualism in Mexican and Spanish university students. *Psychology Journal*, 8(1), 121-135
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lane-Garon, P., Ybarra-Merlo, M., Zajac, J., & Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: Partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*, 2, 183-193. <https://doi.org/10.1080/17400200500173592>
- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 40-60). Guilford Press
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guerin.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lederach, J. P. (1994). *Mediación*. Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoraruz. Gernika.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación Sostenible en Sociedades Divididas*. Bakeaz.
- Lederach, J. (2000). *Abecé De La Paz Y Los Conflictos: Educar para la paz*. Los Libros de la Catarata.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación Moral: el Arte y el Alma de Construir la paz*. Grupo Editorial Norma.
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books.
- León, J. M., & Medina, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En: F. Gil & J. M. León. *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Síntesis Psicología
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., & Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la Inteligencia Emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29–41.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, 20, 183–196.

- Lithoxoidou, A., Seira, E., Vrantsi, A., & Dimitriadou, C. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research*, 8, 109–128
<https://doi.org/10.17275/per.21.32.8.2>
- Little, L., Kluemper, D., Nelson, D. L., & Gooty, J. (2011). Development and validation of the Interpersonal Emotion Management Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 407-420. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02042.x>
- López, A. R., & de la Caba, C. M. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. *Universidad de Oviedo, Revista Digital* 39, 59–68
- López López, M. C., Tejero Olmedo, R., & Fernández Herrería, A. (2017). Los conflictos escolares y su gestión en la formación inicial del profesorado: un estudio de caso. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado* 4, 293-314
- López Martínez, M. (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Universidad de Granada y Junta de Andalucía.
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118. doi: [10.1037/1528-3542.5.1.113](https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113)
- Luhmann, N. (2007). *La ciencia de la sociedad*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Luna, A., Laca, F., & Cedillo, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159014.pdf>

- Luna, A. (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales. *Sincronía*, 78, 3-39. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiv.n78.1b20>
- Luque, P., Medina, F., Dorado, M., & Munduate, L. (1998). Efectividad de los Estilos de Gestión del Conflicto. *Revista de Psicología Social*, 13, 217-224.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137–155. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006824100041>
- Macías, D. F., & Ariel, J. (2015). Classroom Management: A Persistent Challenge for Pre-Service Foreign Language Teachers. *Profile* 17(2), 81-99. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/43641>
- Maliandi, R. (2010). *Ética convergente. Fenomenología de la conflictividad*. Las Cuarenta. <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/272898>
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35 (1), pp. 77-91.
- Mandler, G. (1990). William James and the construction of emotion. *Psychological Science*, 1, 179-180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00193.x>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14:37

- Martínez de Murguía, B. (1999). Mediación y resolución de conflictos. *Una guía introductoria*. México: Paidós.
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20, 127–142
<http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez, M., Retana, B., & Sánchez, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional del miedo en adultos de la Ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17, 49-59
- Martínez-Otero, V., García-Domingo, B., & Velado-Guillén, L. A. (2005). Evaluación de la Inteligencia Afectiva en una muestra de alumnos de carreras de Educación. *Psicopatología*, 25(2), 17-40.
- Martínez-Otero, V., García-Domingo, B., & Velado-Guillén, L. A. (2006). Estrés, ansiedad e inteligencia afectiva en una muestra de futuros profesionales de la educación. *Psicopatología*, 26(1-2), 79-92.
- Martins, A. M., Machado, C., & Furlanetto, E. C. (2016). Conflict mediation in schools: Between norms and teachers' perceptions. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 566-592.
<https://dx.doi.org/10.1590/198053143798>
- Martucelli, D. (2014). *Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. LOM.
- Marx, K. (1968). Crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción. En: *Filosofía del Derecho*. Editorial Claridad.
- Marx, K. (1983). *El manifiesto comunista*. Akal.

- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113
- Matsumoto, D. (1987). The role of facial response in the experience of Emotion: More methodological problems and a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 769-774
- Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa Jr., P. T., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12 (2), 96-107
- Mauss. I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior and physiology. *Emotion*, 5, 175-190.
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8:2069.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books
- McFarland, C., White, K., & Newth, S. (2003). Mood acknowledgment and correction for the mood-congruency bias in social judgment. *Journal of Experimental Social Psychology* 39, 483–491
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.

- Medina Rivilla, A. (2005) De la experiencia profesional a la sabiduría didáctica. *Enseñanza*, 23, 269-285.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la Percepción*. Traducción Ediciones Península.
- Merton, R. (1964). *Teoría Social y Estructura Social*. Fondo de Cultura Económica
- Mesquita, B. (2010). Emoting: A contextualized process. En B. Mesquita, L. Feldman, & E. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 83-104). Guilford Press
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud de Minzi, M., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*. 11, 1263–1275.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48 (2), 181-193.
- Mile, K. (2013). Protest as conservative phenomenon. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (8): 154-160
- Millán, M. I. (2009). Los análisis contemporáneos sobre movimientos sociales y la teoría de la lucha de clases. *Conflicto Social*, 2(1), 56-85.
- Miller, J. A. (1997). *La conversation d'Arcachon – Cas rares: les inclassables de la clinique*. Agalma.
- Milliken, F., & Martins, L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21, 204-433

- Miñaca-Laprida, M. I., Hervás, M., & Laprida-Martín, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *Revista Educación y Sociedad*, 17, 1–17.
- Montes-Berges, B., & Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14 (2), 163-171.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). *Estrategias de Manejo de Conflicto en Clave Emocional*. <http://revistas.um.es/analesps>
- Moore Ch. (1995) *El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Gránica.
- Moral, A. M., & Pérez, M. D. (2010). La evaluación del “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 25–36.
- Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad Rovira I Virgili.
- Morales, J. F., & Jiménez, S. Y. (1999). *El grupo y sus conflictos*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 1-17
<https://www.researchgate.net/publication/28052455>
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Losada, M. M., Morante, M. E. & Rodríguez, R. (2004), Competencia emocional y salud. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 271-279.

- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C. & Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190
- Morita Alexander, A., Escudero Nahón, A., & García Ramírez, T. (2017). Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas: un estudio de Teoría Fundamentada. *Revista Iberoamericana de Educación* 75(1), 45-70
- Morris, M. W. & Keltner, D. (2000). How emotions work: The social functions of emotional expression in negotiations. *Research in Organizational Behavior*, 22, 1-50.
- Munduate, L. (2008). Mediating in teams: Opportunities and challenges. *International Journal of Psychology*, 43 (3-4), 186-186
- Munduate, L., Ganaza, J., Peiró, J. M., & Euwema, M. (1999). Patterns of styles in conflict management and effectiveness. *International Journal of Conflict Management*, 10, 5-24
- Muñoz de Morales Ibáñez, M., & Bisquerra Alzina, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. País Vasco: *Revista Ansiedad y Estrés* 12, 401-412
- Muñoz, M. J., Andreu, J. M., Graña, J. L., O'leary, D. K. & González, M. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19(4), 693-698.
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7 (1), pp. 17-23, <http://hdl.handle.net/10045/72495>

- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://n9.cl/cyde>
- Navarro, Y., López, M^a. J., Climent, J. A. & Ruíz, M^a. J. (2012). Desarrollo de competencias de gestión de conflictos en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1322>
- Niven, K., Totterdell, P. & Holman, D. (2007). Changing moods and influencing people: the use and effects of emotional influence behaviors at HMP Grendon. *Prison Service Journal*, 172, 39–45.
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C., & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53-73. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>
- Obeidi, A., Hipel, K. W. & Kilgour, D. M. (2005). The role of emotions in envisioning outcomes in conflict analysis. *Group Decision and Negotiation*, 14(6), 481-500.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). Academic Press.
- Octavo Estado de la Educación Programa Estado de la Nación. (2021): CONARE-PEN, 2021. 350 (Informe Estado de la Educación, no. 08–2021). impreso/-- San José, C.R. Publicado digitalmente en formato pdf (10.5 mb) ISBN 978-9930-607-21-3. ISBN 978-9930-607-20-6 digital
- Oliva, D. A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25 (3): 239-254

- O'Reilly, C., Caldwell, D., & Barnett, W. (1989). Work group demography, social integration and turnover. *Administrative Science Quarterly*, 34, 21-37
- Orellana, N., Maldonado, C. & Castillo, M. (2015). Apuntes sobre los conceptos de desigualdad, legitimación y conflicto para el análisis de las sociedades latinoamericanas, en Castillo, M. y Maldonado, M. (eds.) *Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*. Santiago: RIL Ediciones
- Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C., & Torres-Vallejos, J. (2017) Violent relationships at the social-ecological level: A multimediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLoS ONE* 12(3): e0174139.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 313, 314-160.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno and M. P. Soler (Eds.), en *La Convivencia en las Aulas, Problemas y Soluciones*. Bleiberg: Ministerio de Educación y Ciencia.
<https://www.researchgate.net/publication/237232581>
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las competencias sociales. Cuadernos de Pedagogía, 370, 32-35. Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M. & Cortés, H. (2013). *World Protest 2006 – 2013. Initiative for policy dialogue and Friedrich-Ebert-Stiftung*. Working Paper.
- Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M. & Cortés, H. (2013). *World Protest 2006 – 2013. Initiative for policy dialogue and Friedrich-Ebert-Stiftung*. Working Paper.

- Osorio, S. (2012). Conflicto, Violencia y Paz: Un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12 (2), 052-069
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127025833006>
- Owji, Z., Mehrafsha, J., & Ostovar, S. (2013). The effects of animation on preschool children's creativity and learning the natural science concepts in the 2012-2013 academic year in Boushehr. *Journal of Applied Science and Agriculture*, 8(4), 439-442.
- Páez, G. (1990). *Sociología sistemática*. USTA
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents. *JAMA Pediatrics* 172, 566–575.
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 1-36.
https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patrones de afrontamiento religioso positivo y negativo con los principales factores estresantes de la vida. *Revista para el Estudio Científico de la Religión*, 37(4), 710–724. <https://doi.org/10.2307/1388152>
- Pargament, K., Tarakeshwar, N., Ellison, C., & Wulff, K. (2001). Religious coping among the religious: the relationships between religious coping and well-being in national samples of presbyterianclergy, elders, and members. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40 (3), 497 – 513.
- Pargament, K., Feuille, M., & Burdzy, D. (2011). The brief RCOPE: current psychometric status of a short measure of religious coping. *Religion*. 2, 51-76.

- París-Albert, S. (2023). El ethos creativo en la transformación pacífica de los conflictos. *Convergencia*, 30, e19612. <https://doi.org/10.29101/crcs.v30i0.19612>
- Pascual, A., Conejero, S., & Etxebarria, I. (2016). Estrategias de afrontamiento y de regulación emocional en adolescentes: Adecuación de las mismas y diferencias de género. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.04.002>
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1),74-83.
- Pau, A. K. H., Croucher, R., Sohanpal, R., Muirhead, V. & Seymour, K. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates - A qualitative study. *British Dental Journal*, 197 (4), 205-209.
- Pegalajar, M. (2018). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Revista iberoamericana de educación*, 77 (2), p.9-30
- Peiró, J. M. (2001). *Estrés laboral. Una perspectiva individual y colectiva*. Investigación Administrativa, 30, 31-40.
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. En R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 561-579). Routledge.
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- Penalva, A. (2016). *Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.

<http://hdl.handle.net/10201/52282>

- Peña, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 400–420
- Peñaranda, G. E. (2013). Análisis del conflicto y la mediación como método de resolución: Redorta y Moore. *Academia & Derecho*, (7), 79-106.
- Peralta, J. C. (2013). Francisco Gorjón Gómez y Antonio López Peláez: estado del arte de la mediación, *Dialnet - Artículos de revista*, ID: [10670/1.n7ga7b](#)
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. & Serrano Sobrino, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Pérez, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Editorial Popular
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10, 1183–1208
- Pérez-Gallardo, E. R., Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., Fernández Campoy, J. M., & Salguero García, D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 184-194.
- Pertegal, M., Castejón, J., & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260.

- Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica
- Pillutla, M. M. & Murnighan, J. K. (1996). Unfairness, anger, and spite: Emotional rejections of ultimatum offers. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68(3), 208-224
- Pineda-Alfonso, J. A. & García-Pérez, F. F. (2017). La enseñanza del conflicto y la convivencia en la educación secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), 143-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.cfse>
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E. & Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16, 2, 85-112.
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S. & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for Reporting Evaluations based on Observational Methodology (GREOM). *Psicothema*, 27(3), 283-289.
- Poulton, B. C., & West, M. A. (1999). The determinants of effectiveness in primary health care teams. *Journal of Interprofessional Care*, 13(1), 7-18
- Poveda, J. M. (1974). C. Castilla del Pino, Psicoanálisis y marxismo. (Book Review). *Persona y Derecho*, 1, 613.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Alianza
- Pruitt, D. G. (1983). Strategic choice in negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27(2), 167-194.
- Pruitt, D. G. & Rubin, J. Z. (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*. Random House

- Puertas-Molero, Pilar, José L. Ubago-Jiménez, Rubén Moreno-Arrebola, Rosario Padial-Ruz, Asunción Martínez-Martínez, & Gabriel González-Valero. (2018b). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *REOP*, 29, 128–42
- Quiceno, J. & Vinaccia, S. (2007). Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo (sqt). *Acta colombiana de psicología*, 10, 117-125.
- Quiceno, J. & Vinaccia, S. (2013). Resiliencia, percepción de enfermedad, creencia y afrontamiento espiritual religioso y calidad de vida relacionada con salud en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *Psicología desde el Caribe*, 30 (3), 591-619
- Quiroga, S. (2011). Conceptualización teórica acerca de las denominaciones de la violencia juvenil. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 51(52), 232-263.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26 (2), 368-376.
- Rahim, M. A. (2000). *Managing Conflicts in Organizations*. Greenwood Press
- Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A. & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 16, 143-155
- Read, H. (2019). A typology of empathy and its many moral forms. *Philosophy Compass*, 14, pp. 1-12, <https://doi.org/10.1111/phc3.12623>

- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N. & Ruiz, L. (2018). The test of time: a meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Paidós Ibérica.
- Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos*. Paidós.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos: Lo que necesita saber*. Editorial UOC
- Redorta, J. (2019). Cómo mejorar la gestión de los conflictos: la modelización. conflictos y mediación en contextos plurales de convivencia. *Peace and Conflict Studies, Conflict Analysis and Resolution*, 1-19
- Redorta, J. (2022). *Vínculos Rotos*. Almuzara
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Wiley.
- Rego, V. (2009). Transformaciones de la producción simbólica en el proceso terapéutico. En L. Wettengel, G. Prol. (Comps.). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes* (pp. 181-192). Noveduc
- Reidl, L., & Jurado, S. (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología

- Restrepo, A., Colorado, V. & Cabrera, A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín: Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8, 63-73.
- Retana-Alvarado, D. A., Vázquez-Bernal, B., de las Heras, M. Á. & Jiménez-Pérez, R. (2021). Las causas del cambio emocional en el clima de aula desde la hipótesis de la complejidad. *Revista Interdisciplinaria Sulear*, 9, 170-186.
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401- 412.
- Ribero-Marulanda, S., & Vargas Gutiérrez, R. M. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: Una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, 30, 495-525
- Rinty, D., Carvajal, E., & Marchilli, A. (1985). *Una introducción a Lacan*. Lugar editorial.
- Riordan, C. M., & Shore, L. M. (1997). Demographic diversity and employee attitudes: An empirical examination of relational demography within work units. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 342-358.
- Ritvo, L. (1990). *Darwin's influence on Freud: A tale of two sciences*. New Haven: Yale University Press
- Rivers, S., Brackett, M., Katulak, N. & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: an exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393–427
- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico* 8, (15), 78-94

- Robbins, P. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Robbins, S. P., & De Cenzo, D. A. (2009). *Fundamentos de administración: conceptos esenciales y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Robinson, D. (2014). The role of cultural meanings and situated interaction in shaping emotion. *Emotion Review*, 6, 189-195. <https://doi.org/10.1177/1754073914522866>
- Rogacha, O. V., Ryabova, T. M., & Frolova, E. V. (2017). Social Factors of Mental Well-Being Violation Among High School Teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 6, 787-796. doi:10.13187/ejced.2017.4.787
- Rogers, P., Qualter, P., Phelps, G., & Gardner, K. (2006). Belief in the paranormal, coping and Emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41 (6), 1089-1105
- Romanova, E., Rychikhina, E., Bershedova, I., Nabatnikova, L., & Akhtyan, A. (2019). Conflictological competence of a teacher as a condition of positive interaction in the educational environment. *Espacios*, 40(31), 29-39
- Rondón, L., & García-Longoria, M. P. (2012). Metodología y Habilidades sociales necesarias para la mediación. En: RONDÓN, L. M. (ed.) *Bases para la Mediación Familiar*. Pp. 215-238. Tirant lo Blanch.
- Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la Educación Física. *Revista Digital*, 10(75). www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm
- Rosenthal, L. (1943) *El porqué de la guerra*. EA, Traducción al castellano.

- Rothbart, M. K., Ziaje, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and Emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development*. Jossey-Bass
- Rubinstein, A. M. (2007). La eficacia del análisis y el uso del caso en los textos freudianos. *Anuario de investigaciones*, 14, 97-102
- Ruiz-Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237.
- Ruiz de Alegría, B., Basabe, N., Fernández, E., Baños, C., Nogales, M., Echebarri, M., et al. (2009). Cambios en las estrategias de afrontamiento en los pacientes de diálisis a lo largo del tiempo. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería Nefrológica*, 12, 11–17.
- Ruiz, J., & Fusté, A. (2015). La evaluación de creencias y actitudes disfuncionales en los modelos de Ellis y Beck: Similitudes y diferencias. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 40(2), 51-61
- Russell, J. (2015). My psychological constructionist perspective, with focus on conscious affective experience. En L. Feldman & J. Russell (Eds.), *The Psychological Construction of Emotion* (pp. 183-208). Guilford Press
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. In D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker, & J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). Brunner/Mazel.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between

- emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 491- 502.
- Sala Siviera, J. M. (2008). Cuidar la convivencia. *Revista Padres y Maestros*, 313, 27-29.
- Salanova, M., Llorens, S. & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué están quemados los profesores? *Revista del INSHT*, 28, 16-20
- Salcedo, M. (2010). El aparato psíquico freudiano: ¿una maquina mental? *Revista de Psicología GEPU* 1, 89–127.
- Salazar, E. (2020). *Estilos de liderazgo percibido por el jefe/director y la satisfacción laboral del personal médico. Hospital Nivel II Manuel de Torres Muñoz de Mollendo - Essalud - Red Asistencial Arequipa*. (tesis de posgrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
- Sánchez-Algarra, P. & Anguera, M.T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 47(2), 1237- 1257. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9764-6>
- Sánchez Aragón, R. (Ed.). (2010). *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Sánchez Ruiz, I. (2016). El Conflicto y la Medición en la Comunidad Educativa Murcia, España: *Universidad de La Rioja*, (8), 1-9.
- Santa Biblia, Nueva Versión Internacional® NVI® © (2015). Usado con permiso de Biblica, Inc.® Reservados todos los derechos en todo el mundo. Used by permission. All rights reserved worldwide.

- Saussure, F. (1972). *Curso de lingüística general*. Losada, 1972
- Schäfer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 35-47.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729. doi: <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Segovia, A., & García-Salmones Fernández, L. (2010). El impacto del tamaño y la diversidad en los procesos y resultados grupales. *Psicotema*, 22(1),137-142.
- Shakow, W. D. & Rapaport, D. (1964). The influence of Freud on American psychology, *Psychological Issues*, 4(1) 75-86
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 648-656.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. Prolegómenos. *Derechos y Valores*, 11 (22), 29-43 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87602203>
- Simmel, G. (1908). *Sociología*. Tomo 11. Editor: Otthein Rammstedt, 1992, 1051 páginas.
- Simons, T., Pelled, L. H., & Smith, K. A. (1999). Making use of difference: Diversity, debate and decision comprehensiveness in top management teams. *Academy of Management Journal*, 42(6), 662-673

- Six, F. J. (1997). *Dinámica de la mediación*. Paidós.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology Education, 21*, 1251–1275.
- Smith, R. E. (1986). Towards a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of sport psychology, 8*, 36-50.
- Sollenberg, M (2001). *States in armed conflict 2000. International Displacement. An overview of trends and development in 2003*. Mimeo.
- Solomon, R. (1999). The philosophy of emotions. En M. Lewis, L. Feldman, & J. J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 3-16). Guilford Press
- Song, X. M., Xie, J., & Dyer, B. (2000). Antecedent and consequences of marketing manager's conflict-handling behaviours. *Journal of marketing, 64*, 50-66
- Stewart, G. L., & Barrick, M. R. (2000). Team structure and performance: Assessing the mediating role of intrateam process and the moderating role of task type. *Academy of Management Journal, 43*(2), 135-148
- Stocks, E., Lishner, D. A., & Decker, S. K. (2009). Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology, 39*, pp. 649-665, <https://doi.org/10.1002/ejsp.561>
- Stullberg, J. B. (1987). *Taking Charge: Managing Conflict*. Free Press.
- Suárez M. (1999). *Conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Editorial Paidós, 4º reimpresión.

- Sutton, R. E. & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer.
- Syna, H., & Eizen, D. (2005). Conflict Management in Work Teams: The Role of Self-Efficacy and Group Identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 183-208.
- Syna, H., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: the case of work teams. *International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55–69.
- Tarragó, R., Iglesias, X., Lapresa, D., Anguera, M. T., Ruiz-Sanchís, L., & Arana, J. (2017). Analysis of diachronic relationships in successful and unsuccessful behaviors by world fencing champions using three complementary techniques. *Anales de Psicología*, 33(3), 471-485.
- Thapa, A. & Cohen, J. (2017). School climate community scale: report on construct validity and internal consistency. *School Community Journal*, 7, 303–320.
- Thofehn, M. B., López Montesinos, M. J., Porto, A. R., Amestoy, S. C., Arrieira, I. C. O., & Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. In Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 889-935). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thomas, K. (1992). Conflict and Negotiation in Organizations: Historical and Contemporary Perspectives. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 265-274.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Tilly, C. & Wood, L. (2013). *Los movimientos sociales. 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Crítica
- Torrecilla Sánchez, E. M., Olmos Miguelañez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 293-315.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22–28
- Torrego, J. C. (2001a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández Isabel (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Escuela Española,
- Torrego J. C. (2001b). *Modelos de regulación de la convivencia*. En: Cuadernos de Pedagogía, (304), pp. 20-28
- Torrego, J. C. & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia democrática y disciplina escolar*. Proyecto Atlántida
- Touraine, A. (1970). *El movimiento de Mayo o el comunismo utópico*. Signos.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe.
- Trías, D. (2017). *Autorregulación en el Aprendizaje, Análisis de su Desarrollo en Distintos Contextos Socioeducativos*. Doctoral Thesis, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Troyano, Y., & Carrasco, J. L. (2006). *Las habilidades de comunicación en la resolución de conflictos grupales*. VI Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE. CiberEduca.com
- Troyano, Y., & Garrido, M. A. (2003). La resolución de conflictos. En: M. Marín & M. A. Garrido. *El grupo desde la perspectiva psicosocial*. Pirámide
- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender ang aggression in children: Why can't well just get along? *Social Development, 10*, 248-266
- UNICEF (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*
<http://www.unicef.org/lac>
- UNICEF (2020). *Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe*. <https://n9.cl/12uyk>
- Valente, S. & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education, 5*, 5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology, 1*(4), 123-134. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Promolibro.
- Vallory, E. (2015). Escuelas por el aprendizaje la formación de los educadores y su nuevo rol. *Journal of Parents and Teachers, 362*, 64-71.
<http://dx.doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.011>

- Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W. & Manstead, A. S. R. (2004a). The interpersonal effects of anger and happiness in negotiations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 57-76.
- Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W. & Manstead, A. S. R. (2004b). The interpersonal effects of emotions in negotiations: A motivated information processing approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(4), 510-518.
- Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W., Pietroni, D. & Manstead, A. S. R. (2006). Power and emotion in negotiation: Power moderates the effect of anger and happiness on concession making. *European Journal of Social Psychology*, 36(4), 557-581.
- Van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D. & Campos, M. (2006). Inteligencia Emocional Percibida, alexitimia, afrontamiento y regulación emocional. *Psicothema*, 18(SUPL), 36, 89-94.
- Venturini, J., FHCE, U., & del Uruguay, A. F. (2016). La economía espectral de Freud y Marx. Continuidad y diferencia. Coloquio de Filosofía y psicoanálisis, en el *III Congreso Internacional de la Sociedad Filosófica del Uruguay*.
- Villalta, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1), 285-298
- Visalli, U. O. (2005). *Aspectos psicosociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales (bullying) en centros educativos*.
<http://dspace.ubu.es:8080/trabajosacademicos/handle/10259.1/67>

- Vollmer, F. (1974). Gordon Allport on the definition of personality. *Scandinavian Journal of Psychology*, 15, 1-3. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1974.tb00548.x>
- Wagner, W. G., Pfeffer, J., & O'Reilly, C. A. (1984). Organizational demography and turnover in top-management groups. *Administrative Science Quarterly*, 29(1), 74-92
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittaing, H., McDougall, P., Kygsman, A., Smith, D., et al. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly* 29, 360–377.
- Weick, K. E. (1968). Systematic observational methods, in *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2, 2nd Edn., eds G. Lindzey, and E. Aronson (Reading, MA: Addison-Wesley), 357–451
- West, M. A. (2001). The human team: Basic motivations and innovations. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology. Vol. 2: Organizational Psychology* (pp. 270-288). Sage.
- Wheaton, B. (1997). The nature of chronic stress. En B. H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp.43-73). Plenum.
- Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2019). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological Reports*, 122 (2), pp. 670-688. <https://doi.org/10.1177/0033294118767435>
- Wieviorka, M. (2013). Social conflict. *Current Sociology Review*, 61 (5-6), pp. 696-713.
- Xie, J., Song, X. M. & Strigfellow, A. (1998). Interfunctional conflict, conflict resolutions styles and new producto success: A four-culture comparison. *Mangement Science*, 44 (12), 192-206

- Yapura, C., & Conde, F. (2011). *Análisis de las restricciones en el aprendizaje desde el diagnóstico psicopedagógico clínico*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Zee, M., Jong, P. D., & Koomen, H. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 37-50.
- Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teachers’ emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 39*, 79–103.
- Zullig, K. J., Ward, R. M., Huebner, E. S. & Daily, S. M. (2018). Association between adolescent school climate and perceived quality of life. *Child Indicators Research, 11*, 1737–1753. doi: [10.1007/s12187-017-9521](https://doi.org/10.1007/s12187-017-9521)

Anexos

Anexo 1: Muestra del formato de consentimiento informado

Consentimiento informado

Estimado (a) participantes

Se le invita a participar en este proceso de investigación, ejecutado a través de la técnica de *Focus Group*, orientado a la recolección de datos que serán usados única y exclusivamente con fines académicos.

Dichos datos, tanto sustantivos como personales de los (as) participantes, serán tratados con absoluta confidencialidad y resguardo por parte del autor.

Si está de acuerdo en participar voluntariamente de esta actividad, por favor sírvase marcar el casillero correspondiente y brindar su firma en el espacio que lo indica.

Acepto () No acepto ()

Firma de persona participante

Firma del autor

Anexo 2: Documento probatorio presentado en la institución educativa

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

Correo: investiga@uned.ac.cr - Teléfono: 2234-3236 Ext.4654

14 de junio del 2022

V-INVES-GPROY-2022-009

A quién interese

Hago de su conocimiento que la Vicerrectoría de Investigación, tiene inscrito en el Sistema Gestiona el proyecto de investigación titulado, “Elaboración y aplicación de un modelo de análisis del conflicto para docentes de la educación secundaria”, bajo el código PROY0033-2017.

Este proyecto está a cargo del investigador Pedro Bonilla Rodríguez, cédula 1-0847-0874. Asimismo, en el registro mantiene el período de ejecución comprendido entre octubre 2017 y febrero 2023.

Atentamente,

Dra. Rosibel Víquez Abarca Ph.D.

Vicerrectora de Investigación

V-INVES-GPROY-2022-009

Anexo 3: Transcripción del Focus Group

1) Durante una jornada de trabajo en la institución ¿cuáles son los tipos de conflictos más habituales que se producen y afectan la convivencia el clima en el aula? ¿Cómo los describiría? ¿Cuál es su percepción del conflicto?

Docente 1: No todos los días hay conflictos, pero creo que los más comunes tienen que ver con el desafío a la autoridad, por ejemplo, ahora que vuelve el tema de la mascarilla, tengo que estar diciéndoles, “muchachos póngase la mascarilla”. Hay que estar llamándoles constantemente la atención (a los estudiantes), representa un desafío a la autoridad... Perjudica el aula porque crea roces entre ellos (los estudiantes).

Se crea en la casa y también es una cuestión social, el hecho de que ya no se les llame la atención. Distorsiona el convivir diario. Es el más común de todos pienso yo.

El conflicto son roces entre ellos, problemas que distraigan o distorsionan el convivir diario del aula.

Docente 2: Conflicto es no estar de acuerdo, discrepancias, los estudiantes no están de acuerdo. Cuando los suspenden y después se les debe reprogramar todo, luego uno mismo entra en conflicto. Una vez que se presentó un problema entre dos muchachos, uno de ellos pidió que expulsaran al otro porque ya no quería verlo en el cole... debimos sentarnos a conversar y explicarles que ambos tienen derecho a estudiar y a estar en el cole...y los ánimos empezaron a bajar. Los más comunes son porque unos molestan mucho a los otros, no los dejan tranquilos, por cualquier cosa.

Docente 3: Lo que más causa conflictos son los chismes entre estudiantes. Eso me genera conflictos todos los días, porque a mí si me causa conflictos todos los días, conmigo se sueltan y me cuentan todo lo que les pasa. Llegan muchachas y me dicen que, “es que a mí me dicen que yo ando detrás del novio de tal” ...hoy por ejemplo, llegué tarde porque cuando venía había una chiquita hablando por teléfono diciendo, “ahora te espero en la esquina...”. Eso es porque quiere golpear a la otra porque dicen que salió con el ex novio de ella...eso es cuestión de todos los días. Conmigo no hay conflictos directamente, pero es una situación de diferencia de pensamiento, de crianza.

Docente 4: Hay un grupo en el que había conflictos entre ellos, entonces se agarran porque una le gusta a un muchachillo y no al otro...y llegan y me ponen a mí en el medio...el conflicto es algo que pone a las personas en contra de otras

Docente 5: El MEP ha impuesto tantas normativas que nos atan de manos, que ya perdimos la confianza de intervenir en un conflicto, porque los estudiantes pueden acusarlo a uno y con la nueva ley (9999), ya la confianza entre todos se perdió...los estudiantes no creen en nosotros, ni en los compañeros. Un estudiante con solo que diga que uno lo trató mal, ya lo pueden suspender y hasta echarlo de la institución. Creo que con la empatía, los conflictos sirven para entender a la otra persona y hasta ayudarla, pero si no hay empatía, no camina bien la cosa

Docente 6: Hay estudiantes que se comportan mal, los suspenden, y las sanciones que imponen a los estudiantes más bien les da risa, los suspenden y lo mismo al día siguiente, y lo mismo al día siguiente, y lo mismo al día siguiente...todo el año fue lo mismo, todo el año pasaron comportándose mal, y encima todo hay que reprogramárselo. Los docentes tenemos una enorme limitación porque el Ministerio nos obliga a que, si a un estudiante se le manda para la casa, luego nosotros debemos reponerle toda la materia, la tarea, o el examen. Al final el castigado es el docente. El conflicto es una situación solo de diferencia, como los tenemos entre docentes, pero podemos hablar y todo bien.

Docente 7: Los estudiantes tienen problemas con la autoridad, y por eso hacen lo que les da la gana. Eso crea grandes problemas en la clase, porque no dejan dar la lección. Hay estudiantes que no dejan concentrarse a otros, los pasan molestando, y cuando los otros se enojan, se arma el pleito...solo piensan en lo que quieren hacer y no en los otros compañeros. Estos estudiantes no hacen nada, no presentan tareas, exámenes y por ellos se debe estar parando la clase. Los conflictos hacen que los muchachos se distancien, a veces hasta de uno se alejan, cuando uno les llama la atención o los corrige.

Docente 8: Algo que crea mucho conflicto es la normativa del MEP, porque nos limita mucho, no nos deja actuar porque, en caso de una dificultad con un estudiante, le creen al estudiante sin ni siquiera averiguar qué pasó...más bien el castigo es para uno. Por eso creo que el conflicto sirve para castigar al estudiante o a nosotros los docentes

Docente 9: Los estudiantes acusan a otros y yo trato de ser imparcial, y luego de hablar con ellos no volvieron a pasar cosas. Si esto sigue así, los estudiantes se van a matar solos, porque

ya nadie quiere aplicar reglamentos. Son casos de peleas y violencia entre estudiantes (los conflictos)

El otro día llamé a una mamá porque la hija andaba con una enagua excesivamente corta y eso me distaría la clase porque los muchachos estaban como locos, y la mamá lo que me dijo fue, yo a usted lo puedo demandar por ver con “malos ojos” a mi hija...estamos demasiado desprotegidos.

Docente 10: Hace poco tuve una bronca con un estudiante porque el grupo estaba afuera y no querían entrar, el muchacho le “mentó la madre” a todos los demás, esto creó un problema en la clase porque él quería que todos los compañeros hicieran lo que él quería...pero uno debe actuar con tacto, porque, como dicen los compañeros, nosotros estamos atados de manos, estamos desmotivados...yo le digo a cualquier estudiante que está estudiando educación, mejor piénselo bien, cada vez uno está más desmotivado. Ya esto se salió de control y los conflictos solo ayudan a que las cosas empeoren.

Docente 11: Generalmente entre docentes y estudiantes casi no se dan conflictos, casi siempre es entre estudiantes y se dan por ejemplo porque uno le hace bromas al otro. Yo creo que esto viene desde la pérdida de valores en el hogar, pues los padres ya no dan soporte a los muchachos, y creen que nosotras debemos hacer el trabajo que ellos no hicieron. -Hace como mes y medio tuve reunión con una madre y ella me preguntaba a mí que, qué íbamos a hacer nosotros con el chico porque ella ya no sabía qué hacer con el hijo. Le dije que, si ella no hacía nada, debía llamar al PANI (Patronato Nacional de la Infancia) para que intervenga, y la madre me dijo que no importaba, que los llamara. Los muchachos ahora casi no se comunican y les cuesta mucho la buena convivencia

Docente 12: Yo he visto que es por el *bullying*, groserías, y otros, pero, sobre todo, lo que desencadena un mal mayor o un conflicto serio es el *bullying*. Tenemos estudiantes de diferentes países centroamericanos, colombianos, venezolanos y esto es causa de burlas y peleas. Las redes sociales han sido contraproducentes, antes era Facebook, ahora ya no lo usan mucho, pero usan Instagram y en Instagram es más fácil ofender de manera anónima. Ahora los muchachos ya ni hablan y tampoco tienen límites. Yo considero que el MEP (Ministerio de Educación Pública) está colapsando, no tienen directrices claras, las ponen, las cambian, nos mandan directrices los sábados, los domingos. Ellos no se han dado cuenta que las cosas han cambiado. Los padres creen que el colegio es una guardería. El MEP se

quedó atrás y no ha sabido enrumbar el barco de la educación. Algo que es muy difícil y que nos perjudica, es la gran cantidad de cosas que debemos hacer, es súper difícil cumplir con todo lo que nos piden, como eso que debemos meter las notas en un sistema que es muy lento.

Docente 13: Me parece que se da mucho por relaciones entre ellos, por noviazgo, porque una o el otro volvió a ver a tal, entonces se arma el pleito, se quieren pelear y se da más entre hombres. Hace poco tuvimos un pleito porque uno volvió a ver “feo” al otro y eso fue para que se pelearan. Hace poco también formaron un grupo del cole en Instagram y por ahí comenzaron a ofenderse y a decir que fulanita le da vuelta a tal con fulanito, entonces ya venían a las clases para preguntarle a este o a aquel. Ese grupo de Instagram fue terrible. Los conflictos se daban en cualquier lado, pero mucho en el aula, pero también depende mucho del profesor, porque muchos profesores, cuando los estudiantes comienzan con ofensas, los hacen frenados. Aunque si hemos visto pleitos en los pasillos, en el comedor, etc. El nicaragüense es la nacionalidad que predomina. Hace unos días en la clase de sexualidad los puse a dibujar a alguna persona que fuera significativa para ellos y una alumna dibujó un perrito porque dijo que lo quería más que a sus padres. Esto es muy duro porque la parte afectiva se entiende solo como darles cosas a los muchachos y esto ellos lo perciben. No les dedican tiempo.

Docente 14: Se da también por la parte discriminatoria pues nosotros tenemos una población extranjera bastante grande. El *bullying* es por pertenecer a un determinado país, eso se da mucho. Por la forma de hablar de alguna persona, porque tienen determinado físico, y como estamos viviendo la época de los niños de “cristal”, donde no se les puede ni volver a ver porque ya es para enfrentarse... En séptimo se ve mucho esta parte, la discriminación por otras nacionalidades. En el Instagram también se daban ofensas como que, tal tiene cara de caballo, camina con las patas vueltas, y ese tipo de comentarios generaba conflictos entre los estudiantes. Antes de la pandemia, la mayoría de los problemas se daban en el aula, después de la pandemia es en cualquier parte, porque entraron como muy agresivos. Nosotros nos preguntamos que quién sabe que se vivió en los hogares durante el encierro porque quieren agarrarse (pelearse) en cualquier parte y por cualquier cosa. Si nosotros hacemos algo, nos acusan, no investigan, el MEP no verifica las versiones de los padres.

2) ¿Cuáles creen que son los principales factores que desencadenan estos conflictos? ¿Puede identificar aspectos individuales, grupales o sociales (por ejemplo, que no se considere la posición de la otra persona, que exista falta de confianza entre el grupo, que algunos estudiantes no se sientan identificados con el grupo, que exista falta de habilidades sociales, entre otros) que inciden en los conflictos?

Docente 1: Los aspectos familiares están caídos totalmente. Hay casos en que los chiquitos están muy por encima de los padres, mandan mucho más que los padres. Entonces los docentes están pintados en la pared porque no existe para ellos la autoridad. Un día resulta que se hizo un chisme con una muchacha, que supuestamente andaba con un chiquillo y era mentira, entonces el hermano, que también es estudiante de este colegio, se peleó con el muchachillo por nada, por algo que alguna persona se inventó.

Docente 2: Los muchachos, no todos pero si la mayoría, no piensan en sus compañeros, solo en ellos y en lo que ellos quieren que los demás hagan...el problema es que cuando deban aterrizar en la realidad, les va a costar mucho. Por ejemplo; Un día le dije a los estudiantes que analizaran la situación, que ellos no se iban a quedarse siempre en el colegio, y que cuando fueran a la universidad ya los conflictos no se resolvían igual, que debían aprender a hablar y a escuchar...en la universidad no van a estar parando la clase 20 minutos...Ahí pueden desarrollar mucha frustración de vida.

Docente 3: Los estudiantes carecen de habilidades sociales. Una vez unas chiquitas se estaban golpeando y una compañera se metió, y nosotros les dijimos, “no, usted no puede tocarlos, ellas están para romperse la madre, con sangre en la boca y en la nariz y uno no puede meterse, debemos esperar a que terminen para hacer un informe”.

Docente 4: Hasta entre nosotros los docentes las cosas han cambiado, los docentes antes solían compartir el material para que los demás nos ayudáramos...ahora a los docentes no les gusta compartir las ideas con otros, y esto genera una separación entre profes...cada uno trabaja por su lado

Docente 5: Yo he visto una falta de Inteligencia Emocional en docentes y en los estudiantes...una vez tuve que hacer un proceso administrativo a un estudiante que casi le quema el pelo a una muchacha, él se enojó y empezó a insultarme... luego tuve que hacer lo

mismo en otra clase...es una falta de control de las emociones...eso es básico para que se disparen los conflictos

Docente 6: ...nosotras no confiamos en el MEP porque las personas que toman decisiones son personas que las toman desde un escritorio, no saben nada de lo que es estar en un aula con 35-38 estudiantes y ahí nada podemos hacer, ante la gran cantidad de normativas y leyes que han puesto.

Docente 7: Algo que es muy difícil y que nos perjudica, es la gran cantidad de cosas que debemos hacer, es super difícil cumplir con todo lo que nos piden, como eso que debemos meter las notas en un sistema que es muy lento. La sociedad también se ha vuelto muy violenta, en las calles, en las familias y en los colegios, ustedes han visto que los casos de violencia han aumentado.

Docente 8: Ahora al MEP se le ocurrió que quieren meter a los estudiantes con necesidades de educación especial a las aulas normales...esto es un gran problema porque se les debe adecuar todo, la clase, las tareas, los exámenes, todo, entonces los otros pasan cuestionando, profe, por qué a ellos sí les da más tiempo, profe por qué lo de ellos es más fácil, profe...esto me crea mucho conflicto y los “normales” se pelean con los de adecuación...es muy complicado, pues la mayoría solo piensan en ellos mismo, solo unos pocos han dicho que más bien a estos muchachos se les debe ayudar...

Docente 9: La cantidad de alumnos en las clases crea mucho desgaste emocional, y si encima le suma que los salarios están siendo retenidos, peor. Además, usted puede tener un máster, un doctorado, pero eso al MEP no le importa, ellos solo le reconocen hasta licenciatura. Entonces también hay mucho docente que está cansado, desgastado y eso provoca que en la clase ya no están muy dispuestos a lidiar con los estudiantes. Sería ideal que fueran 12-15 estudiantes por clase, pero eso no va a pasar. Más bien están haciendo recortes en todas las instituciones, todo eso viene por órdenes de la OIT, del Fondo Monetario Internacional, que son políticas públicas.

Docente 10: Vea, hay una cuestión que crea mucho problema. Ejemplo, usted va donde un doctor y el doctor le manda a usted una receta, uno va y compra los medicamentos, nadie cuestiona lo que el doctor le dice. Pero con nosotros no pasa eso. El ministro de educación dijo que en el caso de los estudiantes con problemas de aprendizaje, es el papá quien debe decidir lo que mejor le convenga a su hijo...o sea, los criterios nuestros no valen para nada,

y así es en todo. Esto hace que los estudiantes lleguen a la clase y no nos respeten. Como por educación nadie se muere, todo el mundo mete la mano en ese campo.

Docente 11: La falta de involucramiento de las familias, las redes sociales, la desvalorización de las figuras de autoridad

3) ¿Qué tipo de gestión, respuestas o soluciones ha implementado para afrontar los conflictos que han surgido en el aula? Por ejemplo, pensando en la satisfacción de ambas partes involucradas, tiende a inclinarse por una de ellas, o a evitar afrontar el conflicto, o que una de las partes ceda ante la otra. ¿Cuáles resultados ha obtenido con dicha implementación?

Docente 1: El asunto no es hacer algo o no hacer nada, el problema es que dependiendo de lo que usted haga, la bronca es para uno. Nosotros vemos problemas de todo tipo, sabemos quién vende droga, etc. La forma que yo tengo de arreglar las cosas, es diciéndole a los estudiantes que se pelean, que se calmen, que son compañeros y que además, si se va a sancionar a uno se va a sancionar al otro, o sea, que ambos se van a ir castigados para la casa...entonces ahí se van calmando y ya, pasa la situación

Docente 2: Para intervenir, hay algunas limitaciones, por ejemplo, una vez Nathan se le tomó el fresco a otro compañero y éste quería que yo lo mandara para la casa. Le pregunté a Nathan por qué se le había tomado el fresco y le dijo que lo disculpara, pero no había desayunado nada porque el papá no le hizo desayuno...el otro muchacho no solo le dio el resto de fresco sino que le regaló un pan que llevaba.

Docente 3: A dos estudiantes tuve que decirles que iba a llamar al 911 para que llegaran los policías...fue una amenaza pero con un tono de voz adecuado porque después dicen que yo les grité...esos muchachos se pusieron pálidos, se sentaron y comenzaron a trabajar

Docente 4: Ayer debimos atender un problema donde tuvimos que tocar a un estudiante porque ya se iba para el suelo, darle contención...y nosotros pensando en la ley 9999. Debimos activar el protocolo y llamar al 911 y esperar una hora para que llegaran a llevarse al muchacho. Pero casi sin tocarlo porque es un problema. El director nos sugirió que otro docente grabara todo por si después había problemas.

Docente 5: Entre los grupos hay muchos conflictos por falta de Inteligencia Emocional, y por falta de valores, empatía, respeto, tolerancia...La gestión es difícil pues se debe hacer fuera de horario, se debe hacer boleta de disciplina. El nuevo director ha venido a proponer nuevas metodologías, para que la cantidad de problemas que se venían dando disminuyan. Desde que entró hace 8 meses, nos reunió para decirnos que cuando se diera un problema, tratáramos de escuchar a los muchachos y no ponernos del lado de uno u otro...los problemas han disminuido, no del todo pero sí bastante. Hasta se ha sacado a unos del cole, por ejemplo el “doctor” (quien vendía droga en la institución), porque tuvo un problema serio, legal con la subdirectora

Docente 6: La única forma que nos enseñan para gestionar es el uso de la boleta de disciplina, y cada vez los muchachos están más terribles...no dejan dar la clase y eso genera mucho conflicto, que si no se trabaja bien, va en escalada, se reporta a orientación, luego a dirección y luego a la regional. Hay mucha limitación porque los currículos los montan los grandes organismos mundiales, la OCDE, el Fondo Monetario...y nunca toman en cuenta el parecer del docente.

Docente 7: Necesitamos trabajar más la Inteligencia emocional, la tolerancia, la disciplina, eso de la empatía es muy importante, ponerse en los zapatos del otro, porque la aplicación de las boletas, ellos mismos dicen, profe es que eso de la boleta al final es un vacilón, es un vacilón” ...esa parte de la IE es muy importante...unos estudiantes me dijeron que yo les inspire confianza, entonces unos me preguntaron si podía hablar con otros compañeros con los que habían tenido un problema, porque piensan que les habían dicho cosas muy feas...hice una reunión con los 6 estudiantes y ellos se disculparon con los otros tres y ahora se llevan bien...Pero no fue nada formal ni que nos hayan enseñado, solo lo hicimos y salió muy bien

Docente 8: La situación familiar es muy fregada, porque nosotros tenemos que atender las cosas que no se atienden en la casa...una trata pero llega un momento en que se agota y solo opta por amenazarlos con hacer boleta disciplinaria...debemos alejarnos del problema, pero porque si hacemos algo nos pueden acusar por meternos, también por no meternos...pero si le digo a los muchachos que piensen en lo que pasó, y si le encuentran razón al problema...

Docente 9: Un día tuve que intervenir porque unos muchachos le dicen cosas ofensivas a otro por su orientación sexual y este muchacho se queda ahí, sin hacer ni decir nada...ahora los muchachos se dicen las cosas muy directas, ya no miden nada, si al otro le duele o

no...también he visto cosas de racismo porque uno es negro, pero este muchacho si respondió agresivamente y tuve que llevármelo a otro lugar para hablar con él hasta que se calmó, pero no siempre es así, algunas veces llegan hasta la suspensión.

Docente 10: La parte clasicista también es muy evidente, y los chicos son muy arteros, dicen cosas y no miden nada, mientras el otro no dice nada por sentirse presionado justamente por la parte social. Yo lo que hago, por experiencia, es hablar con los chicos para decirles que todos son iguales, y que todos merecen lo mejor. Trato de evitar ese tipo de conflictos. Les falta Inteligencia Emocional. Ellos vienen con desfase social por la pandemia, donde solo pasaron encerrados. Los séptimos vienen fatales, ya en octavo se van medio acomodando, pero en séptimo están fatal.

Docente 11: Aplicando protocolos por todas partes. Llamando a los papás, entrevistando a los testigos, hablando con profesores, una boleta disciplinaria. Pero no sabemos cómo actuar, porque nos pueden acusar. Si uno hace algo, luego es que no debió hacerlo, si no lo hace, lo acusan de negligencia, entonces no sabemos que debemos hacer.

Docente 12: En un conflicto que hubo, debimos llamar al PANI, pero ellos ni siquiera querían venir a recoger a la chica... se hicieron presentes después de 6 horas. Esto nos hizo sentir solas. A nosotras nos daba horror sacar a la chica del colegio, pues se puede prestar para que digan cosas de más. En ese sentido estamos en total indefensión. El caso sucedió a las 10 de la mañana y el PANI llegó a las 4 de la tarde. Si estas entidades se supone que manejan los protocolos, ellos deberían guiarlo a uno, pero ni ellos mismos saben lo que deben hacer.

Docente 13: Hace unos días vinieron los de la policía para decirnos lo que podíamos hacer, cómo debíamos actuar, etc., pero cuando ocurrió un hecho, el director llamó a la policía, pero no se aparecieron diciendo que son menores de edad y que correspondía a otras instituciones.

Docente 14: Acudiendo al PANI o a la Fuerza Pública, dependiendo de la gravedad de la situación. La Fuerza Pública y la Penal Juvenil nos han dado charlas. Hemos debido llamar a los tribunales de justicia, al OIJ (Organismo de Investigación Judicial)

4) ¿Con cuáles habilidades cuentan para afrontar los conflictos que surgen en el aula, por ejemplo cognitivas, emocionales, de comunicación, para la negociación, para la reflexión y análisis, para tomar perspectiva del conflicto, entre otras? ¿Cuáles de ellas considera que se trabajaron durante su proceso de formación docente?

Docente 1: Por la naturaleza de la materia que yo doy (música), que es muy humanista, he trabajado las emociones por medio de la música, y me ha funcionado, pero el MEP ha ido quitando espacio a la clase de música, a la de ética y valores. En la etapa de preparación no se trabaja nada de eso.

Docente 2: En cuanto a la etapa de estudios, yo no recibí educación emocional en la universidad, pero me he preocupado por aprender por mi cuenta, leyendo libros y tratando de aplicarlo cuando se presenta en la clase...Soy el más nuevo aquí (2 años de ser docente) y no recibí ninguna instrucción en estas habilidades

Docente 3: Con la experiencia, hemos “echado callo”, pero es muy empírico, para no irnos muy allá, tampoco muy acá y pensar cómo hablarle a la persona, a la mamá o a la parte administrativa, para que no crean que uno está llevando las cosas con el hígado. Uno debe saber cómo hacerlo de forma que no joda (moleste) a la parte estudiantil ni a la parte administrativa porque lo pueden acusar ante el ministerio

Docente 4: En ningún curso le enseñan a uno a enfrentar el conflicto, ni en la UCR, entonces uno debe aprenderlo en el día a día. Le dicen a uno cómo debe presentar un informe o cómo debe evaluar, etc., pero nunca le dicen que uno debe enseñar a un niño que no viene desayunado, que llegó con un problema familiar. Esa enseñanza no existe. Eso lo debe aprender uno por su cuenta.

Docente 5: Yo considero que tengo la virtud de la escucha, pues una vez tuve que sentarme con dos muchachas para que me contaran lo que les pasaba en sus casas, porque se peleaban cada dos días...cuando hice esto dos veces, luego más bien ellas me buscaban porque querían hablar conmigo...pero eso lo he ido aprendiendo, nadie me lo ha enseñado

Docente 6: A mí me buscan para contarme los problemas con otros compañeros, yo lo que les digo es que traten de hablar y entenderse. Un día unos muchachos hablaron conmigo y aunque no estaban muy contentos, pudieron acordar no molestarse más entre ellos. Luego hasta querían abrazarme, por supuesto eso no se puede, pero estaban felices...

Docente 7: Algunas veces llegan estudiantes para decirme que tiene bronca con otro compañero, que de qué parte estoy yo. Yo les digo que deben entender que yo no estoy parcializado, que lo pueden hablar y calmarse. Tengo 4 años de dar clases y nunca vimos nada de cómo abordar los conflictos.

Docente 8: En el 2007 que yo llegué aquí, las cosas se manejaban bien, en los colegios se había mucha preocupación, pero a partir de que Garnier fue ministro, esto cambió y ya no se sabía qué debíamos hacer y qué no, imagínese que nos mandan correos un sábado, un domingo a las 12, 1 de la mañana. No hay información clara, y si esto nos perjudica a nosotros, piense en los estudiantes. Para los muchachos es una gran confusión porque ellos reciben mensajes muy variados.

Docente 9: Durante la formación se preocupan por la educación en lo curricular, científica, química, pero ese tipo no, y hace falta. No recibimos nada de instrucción en estas habilidades, menos para enfrentar los conflictos. No hay ni siquiera un proceso de inducción para cuando uno entra a dar clases. Antes teníamos clases artísticas, que ayudaban a canalizar las emociones, pero hasta eso nos han ido quitando.

Docente 10: Los más que yo recuerdo es que una vez nos sentaron en una clase y nos dijeron; “imaginen que van a ir a una clase a trabajar con chiquitos de 13, 14 años...esa era la práctica”. A uno nadie le dice nada, cero habilidades. Solamente por la materia que uno da, puede enfocarse en los valores, pero en las universidades no enseñan nada de habilidades blandas. Uno de los problemas de los profesores de la universidad y que enseñan a docentes de secundaria, es que son profesores de universidad, pero nunca han dado en el colegio. Y vea que los discursos son todos iguales, generación tras generación.

Docente 11: No llevamos formación que nos ayude a resolver este tipo de situaciones. Yo empecé llevando derecho y algo medio recibí en cuanto a gestionar conflictos, pero en mi área de Estudios Sociales nunca, nada de cómo atender un caso de violencia. En cívica (que en las mallas curriculares de Costa Rica va de la mano con la materia de Estudios Sociales) nosotros damos un tema que tiene que ver con conflictos, el arbitraje, la mediación, en el programa está, pero nunca se ha abordado, pues durante la formación nunca nos enseñaron cómo se da eso, porque en cívica solo se ve política, política, política, pero no se ve cómo se da ese tema en la realidad, o cómo dárselo a un estudiante. Uno va probando a ver cómo lo aborda, pero no como una preparación. Lo que vemos en la universidad no sirve para mucho pues no se acopla al contexto donde uno va a ir, a la realidad que uno va a vivir.

Docente 12: A nosotras en aquellos tiempos ni protocolos existían. El MEP no hace estudios, va a golpe de tambor. En ninguna universidad le enseñan a una cómo resolver conflictos, ni en las públicas ni en las privadas. Yo estudié en una pública y nada, luego en una privada

para sacar la licenciatura y tampoco. Piensan que las generaciones son iguales a las que estuvimos en los 80' o en los 90'. No se actualizan los programas, todo ha cambiado, hasta las familias han cambiado, pero las universidades se mantienen exactamente igual. Los programas son los mismos de hace 20, 30, 40 años. Las personas dicen que la educación es fácil, que es nada más llevar unos cursos y ya. Estar en un aula con los chicos, no es sencillo, no por la materia, sino por conocer y trabajar con las personalidades de cada uno de ellos, porque no tratamos con mesas o sillas, es con personas que traen un montón de problemas y cada uno trae su propia historia.

Docente 13: Yo solo recibí enseñanza curricular, cómo hacer esto, cómo hacer lo otro, hacer actividades. Incluso, a nivel curricular las cosas tampoco han cambiado. Una espera alta calidad de las universidades, especialmente de las públicas. Yo pienso que ahora es muy importante que se aborden estos temas, o lo de la tecnología...que se actualicen. Temas de estos no los dan en la universidad, y yo que estudié en la UNA (Universidad Nacional) que está acreditada. Solo nos toca abordar los conflictos en el aula a lo que salga. Por ejemplo, hace seis meses vinieron unas chiquillas de la carrera de docencia a hacer práctica al colegio, yo vi los programas y son los mismos que yo llevé en el 2012. Desde hace 10 años las cosas han cambiado mucho. Pienso que desde ahí viene el rezago, el docente mediocre, muchas cosas, más un MEP que no ayuda, que nos lleva en picada

Docente 14: Tal vez K (docente 2) y yo, como antes no se vivía eso, nunca recibimos ese tipo de formación y hoy en día tampoco recibimos capacitación que nos oriente en esto.

Anexo 4: Ficheros de la codificación de unidades textuales

[Matriz_de_codigos_4_preguntas.xlsx](#)