



Polis
Revista Latinoamericana

15 | 2006
Persona y otredad

La percepción del conflicto por los educadores y sus implicaciones en los estilos de resolución de conflictos

La perception du conflit par les éducateurs et leurs conséquences sur les types de résolution de conflits

The perception of conflict as seen by the teachers and its implications in the styles of conflict resolution

Juan Castro, Deolinda Barata, Johanna Barreto, Esther Martínez, María Vaquero y Antolín Yagüe



Edición electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/polis/4841>

ISSN: 0718-6568

Editor

Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO)

Edición impresa

Fecha de publicación: 26 diciembre 2006

ISSN: 0717-6554

Referencia electrónica

Juan Castro, Deolinda Barata, Johanna Barreto, Esther Martínez, María Vaquero y Antolín Yagüe, « La percepción del conflicto por los educadores y sus implicaciones en los estilos de resolución de conflictos », *Polis* [En línea], 15 | 2006, Publicado el 04 agosto 2012, consultado el 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/4841>

Este documento fue generado automáticamente el 19 abril 2019.

© Polis

La percepción del conflicto por los educadores y sus implicaciones en los estilos de resolución de conflictos

La perception du conflit par les éducateurs et leurs conséquences sur les types de résolution de conflits

The perception of conflict as seen by the teachers and its implications in the styles of conflict resolution

Juan Castro, Deolinda Barata, Johanna Barreto, Esther Martínez, María Vaquero y Antolín Yagüe

NOTA DEL EDITOR

Recibido 05.06.2006 Aceptado 15.08.2006

Introducción

- 1 Torrego (2001: 37) define el conflicto como “una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto”.
- 2 La resolución del conflicto, como es sabido, depende, en gran parte, de la actitud de la persona ante el conflicto, y de su percepción de éste. De tal manera, que determinados conflictos, surgidos más bien de la percepción que de la realidad, se resuelven con una simple información sobre la realidad (véase, por ejemplo, Fisher y Ury, 1996).

- 3 Este campo permanece, hasta la actualidad, inexplorado, detectándose, únicamente, algunas investigaciones afines, como la de Kelly (2002) que examina diferentes formas de percepción de situaciones por parte de los profesores (planificación profesional, competencia del sujeto, competencia del profesor, *feedback* del profesor y acoso sexual), aunque no analiza la percepción de los conflictos.
- Conviene indicar, asimismo, la investigación de Brown (2000) que analiza la percepción del conflicto por parte de los niños, aunque no por parte de los profesores.
- 4 También puede ser objeto de mención la investigación de Manginelli (1999), cuyo objetivo era examinar, interpretar y comprender la manera en que las personas experimentan el proceso de resolución de un conflicto y el efecto de un programa de mediación en una escuela de Educación Primaria.
- 5 En este trabajo se pretende examinar la relación entre las dimensiones de la percepción del conflicto (su sintáctica –es decir, los indicadores de conflicto–, su semántica –o sea, el significado que el conflicto tiene para las personas, en este caso, los educadores– y su pragmática –a saber, sus consecuencias sobre las personas–), por parte de los educadores que ejercen su labor en la enseñanza no universitaria, y las estrategias de afrontamiento que dichos educadores tienden a poner en marcha según su modo de percepción del conflicto (por razones de espacio, en este estudio sólo se analizarán las estrategias o estilos de afrontamiento en función de la sintáctica, es decir, en función de la percepción de los indicadores de conflicto).

Método

Sujetos

- 6 Los sujetos de la muestra fueron 359 profesores españoles de enseñanza no universitaria. El 54,5% de ellos eran mujeres, y el 45,5% restante eran varones. De ellos, el 58,5% estaban casados, el 30,3% eran solteros, el 7,6% eran separados o divorciados, y el 3,6% eran viudos.
- 7 El 79,9% de los encuestados ejercían su profesión docente en un centro público, mientras que el 20,1% lo hacía en un centro privado. En zona urbana se localizaron el 72,9% de los profesores, y el restante 27,1% se ubicaba en zona rural.
- 8 La tabla 1 muestra la distribución de los sujetos por grupos de edad.

Tabla 1. Grupos de edad de los sujetos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 20 a 30 años	65	18,1	18,1	18,1
	De 31 a 40 años	102	28,4	28,4	46,5
	De 41 a 50 años	104	29,0	29,0	75,5
	De 51 a 60 años	64	17,8	17,8	93,3
	Más de 60 años	24	6,7	6,7	100,0
	Total	359	100,0	100,0	

- 9 En la tabla 2 (página siguiente) se muestra la distribución de los sujetos en función de sus años de dedicación a la docencia.

Tabla 2. Años de dedicación a la docencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 5 años	65	18,4	18,8	18,8
	De 5 a 10 años	62	14,5	14,8	33,5
	De 10 a 15 años	64	17,8	18,2	51,7
	De 15 a 20 años	63	14,8	15,1	66,8
	De 20 a 25 años	36	10,0	10,2	77,0
	De 25 a 30 años	30	8,4	8,5	85,5
	De 30 a 35 años	27	10,3	10,5	96,0
	Más de 35 años	14	3,9	4,0	100,0
	Total	352	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,9		
	Total	359	100,0		

Procedimiento

- 10 Se construyó una escala de percepción del conflicto en el ámbito educativo teniendo en cuenta las tres dimensiones: sintáctica (indicadores de conflicto percibidos por el sujeto), semántica (impacto del conflicto en el sujeto) y pragmática (utilidad del conflicto percibido por el sujeto).

Instrumento

- 11 Se consiguió estructurar una Escala de Percepción del Conflicto para los profesores de enseñanza no universitaria, a la que se añadió la propuesta de Kreidler (1984) sobre estrategias o estilos de afrontamiento.

Análisis de resultados

- 12 Se sometió la escala a factorialización, con el fin de extraer los factores o variables latentes que justificaban, en cada caso, el funcionamiento de las variables observables (ítems de la escala). El método de extracción fue el de Máxima Verosimilitud, con el método Oblimin directo para la rotación.
- 13 La percepción del conflicto:

1. Sintáctica

- 14 La dimensión sintáctica de la percepción del conflicto, hace alusión, desde el punto de vista operacional, a los diferentes indicadores que, a juicio de las personas, manifiestan la presencia de conflicto. Esta dimensión fue valorada mediante dos sub-escalas.

Primera sub-escala:

- 15 La primera sub-escala constaba de 9 adjetivos opuestos, escalados según la técnica del diferencial semántico de Osgood, entre los valores 3 y 0, tanto para los adjetivos de un extremo como para los del otro extremo, siendo 0 la posición neutra entre los adjetivos que definían dichos extremos.

- 16 Esta primera sub-escala se reveló unidimensional (determinante = ,274, KMO = ,814, y para la prueba de esfericidad de Bartlett, chi-cuadrado = 358,522, para 21 grados de libertad, $p < ,000$). Tras eliminar las variables 7 y 9, que restaban estabilidad a la matriz factorial, se obtuvo la configuración de la escala que muestra la tabla 3.

Tabla 3. Matriz factorial.

	Factor
	1
v2	,704
v1	,642
v4	,606
v3	,560
v8	,523
v6	,498
v5	,238

La escala explica el 40,170% de la varianza

- 17 En consecuencia, la percepción del conflicto por parte de los profesores se vincula a una situación de negativismo, en la que predominan el *rechazo* (v2; 0 = 2,01), la *incomprensión* (v1; 0 = 2,19), la *intolerancia* (v4; 0 = 2,26), la *incomunicación* (v3; 0 = 2,11), la *inadaptación* (v8; 0 = 1,86), la *irresponsabilidad* (v6; 0 = 1,63) y el *sentimiento de inferioridad* (v5; 0 = 0,89).

Segunda sub-escala:

- 18 La segunda subescala contenía una serie de afirmaciones en escala de tipo Likert (valoradas de 0 a 5, en las que se indicaba que 0 equivale a “no estoy en absoluto de acuerdo”, o “nada”, o “nunca”, 1 equivale a “estoy muy poco en desacuerdo”, o “muy poco”, o “muy pocas veces”, 2 equivale a “estoy algo en desacuerdo”, o “algo”, o “algunas veces”, 3 equivale a “estoy bastante de acuerdo”, o “bastante”, o “bastantes veces”, 4 equivale a “estoy muy de acuerdo”, o “mucho”, o “muchas veces”, 5 equivale a “estoy completamente de acuerdo”, o “muchísimo”, o “siempre”).
- 19 La segunda sub-escala quedó estructurada en 4 dimensiones o factores (determinante = ,009, KMO = ,865 y para la prueba de esfericidad de Bartlett, chi-cuadrado = 1555,660, para g.l. = 120, $p < ,000$).
- 20 Para una varianza total explicada de 56,677%, la tabla 4 muestra la configuración de los factores.

Tabla 4. Matriz de configuración.

	Factor			
	1	2	3	4
v20	,713			
v19	,420	,252		
v22	,412		-,333	
v17		,743		
v18		,719		
v15		,660		
v10		,542		
v13		,469		
v16		,400		
v21		,381		,244
v24			-,865	
v25			-,444	
v23	,287		-,401	
v14				,596
v11				,591
v12	,207	,203		,230

- 21 En esta sub-escala, que describe los indicadores o manifestaciones de conflicto percibidos por las personas, el primer factor, que se podría denominar manifestación de culpabilidad/impotencia queda configurado por las variables v20 (*“La persona en conflicto se siente impotente”*), v19 (*“La autoestima protege contra los conflictos”*) y v22 (*“Cuando vive un conflicto, la persona se siente culpable”*).
- 22 El segundo factor, que se entendería como manifestación de emocionalidad está integrado por las variables v17 (*“El maltrato psicológico es síntoma de conflicto”*), v18 (*“La violencia prueba la existencia de conflicto”*), v15 (*“La agresividad es un indicador de conflicto”*), v10 (*“Ante una situación de conflicto el nivel de ansiedad aumenta”*), v13 (*“Si una persona es irascible provocará conflictos”*), v16 (*“Una persona estresada está viviendo un conflicto”*) y v21 (*“El estado emocional denota la vivencia de un conflicto”*).
- 23 El tercer factor, que carga negativamente y podría llamarse manifestación de rechazo, queda formado por las variables v24 (*“El sujeto que vive un conflicto genera el rechazo de las demás personas”*), v25 (*“Cuando hay conflicto, hay envidia”*) y v23 (*“La vivencia de un conflicto se acompaña de sensación de incontrolabilidad”*).
- 24 Finalmente, el cuarto factor, que podría obedecer a la etiqueta manifestación de diferencias, está constituido por las variables v14 (*“Tener diferentes objetivos entre las personas es origen de conflictos”*), v11 (*“La contraposición de ideas provoca conflictos”*) y v12 (*“El conflicto se genera por la falta de respeto”*).

2. Semántica

- 25 Por dimensión semántica de la percepción del conflicto se entiende, aquí, desde el punto de vista operacional, el impacto que el conflicto produce en las personas, o el significado que para ellas tiene la vivencia del conflicto. Este aspecto fue estimado, lo mismo que el anterior, mediante dos sub-escalas.

26 Primera sub-escala:

- 27 La primera sub-escala constaba de 7 adjetivos opuestos, escalados según la técnica del diferencial semántico de Osgood (de la misma manera que la primera sub-escala que se utilizó en la sintáctica del conflicto, tal como se indicó anteriormente).
- 28 Esta primera sub-escala se mostró unidimensional (determinante = ,175, KMO = ,802 y para la prueba de esfericidad de Bartlett, chi-cuadrado = 483,124, para g.l. = 21, $p < ,000$). La tabla 5 muestra la configuración de la sub-escala. La varianza total explicada es el 43,751%.

Tabla 5. Matriz factorial.

	Factor
	1
v30	,762
v29	,657
v31	,642
v32	,613
v27	,551
v26	,489
v28	,340

- 29 Por tanto, el significado del conflicto, para los profesores, es decir, el impacto que produce en ellos el conflicto, queda, inicialmente, definido por *nerviosismo* (v30; 0 = 2,20), *agresividad* (v29; 0 = 1,97), *excitación* (v31; 0 = 2,14), *ira* (v32; 0 = 1,73), *animadversión* (v27; 0 = 1,76), *tensión* (v26; 0 = 2,49) y *activación* (v28; 0 = 1,86).

Segunda sub-escala:

- 30 También en este aspecto, la segunda subescala contenía una serie de afirmaciones en escala de tipo Likert (con el mismo escalamiento que la segunda escala de la dimensión sintáctica, anteriormente indicado).
- 31 Esta segunda subescala se estructuró en 3 dimensiones o factores (determinante = 8,447E-05, KMO = ,925, y para la prueba de esfericidad de Bartlett, chi-cuadrado = 3099,802, g.l. = 190, $p < ,000$). La varianza total explicada fue el 55,069%.
- 32 La tabla 6 muestra la configuración factorial de la sub-escala.

Tabla 6. Matriz de configuración.

	Factor		
	1	2	3
v49	,757		
v50	,659		
v48	,652		
v46	,609		,259
v51	,564		,272
v52	,513		
v47	,505		,252
v44	,399		,292
v45	,317		,259
v34		-,859	
v37		-,687	
v35		-,656	
v33		-,541	,298
v36	,210	-,402	,207
v41	,264	-,357	
v39			,599
v40			,559
v43			,516
v42		-,253	,410
v38			,408

- 33 En esta subescala, que analiza el significado del impacto del conflicto en la persona, el factor 1, que respondería a la categoría de **sentido de ser víctima** queda configurado por las variables v49 (“Impotencia”), v 50 (“Vivencia de injusticia”), v48 (“Miedo”), v46 (“Victimismo”), v51 (“Autocompasión”), v52 (“Vulnerabilidad”), v47 (“Sumisión”), v44 (“Indefensión”) y v 45 (“Zozobra”).
- 34 El factor 2, que se podría denominar **desequilibrio neurotiforme**, estaría constituido, con carga negativa, por las variables v34 (“Ansiedad”), v37 (“Estrés”), v35 (“Angustia”), v36 (“Frustración”) y v41 (“Irritabilidad”).
- 35 Por último, el factor 3, que podría responder a **malestar emocional**, comprendería las variables v39 (“Inmovilismo”), v40 (“Asco”), v43 (“Estado de duelo”), v42 (“Síntomas psicósomáticos”) y v38 (“Recuerdo de vivencias anteriores”).

3. Pragmática

- 36 La pragmática, desde el punto de vista de la percepción del conflicto, hace referencia a la utilidad del conflicto o a las consecuencias que supone para las personas. Esta dimensión fue estimada, también, a partir de dos sub-escalas.
- 37 Primera sub-escala:
- 38 La primera sub-escala constaba de 9 adjetivos opuestos, escalados, también, según la técnica del diferencial semántico de Osgood (de la misma manera que la primera sub-escala que se utilizó en la sintáctica del conflicto, tal como se indicó anteriormente).

- 39 Esta primera sub-escala mostró dos dimensiones o factores (determinante = ,070, KMO = ,794, y en la prueba de esfericidad de Bartlett, chi-cuadrado = 728,747, g.l. = 36, $p < ,000$). La varianza total explicada fue el 55,949%.
- 40 La tabla 7 muestra la matriz de configuración obtenida.

Tabla 7. Matriz de configuración.

	Factor	
	1	2
v53	,797	
v56	,776	
v59	,730	
v60	,651	
v57	,631	
v54	,467	
v55		,871
v61		,562
v58		,354

- 41 Desde el punto de vista de los profesores, el conflicto aporta dos beneficios que se concretan en los dos factores en que queda configurada la sub-escala.
- 42 El primer factor, que podría responder a **madurez**, está configurado por las variables *adaptación* (v53; 0 = 1,00), *autoestima* (v56; 0 = 0,50), *autocontrol* (v59; 0 = 0,65), *aceptación de sí misma/o* (v60; 0 = 0,87), *superioridad* (v57; 0 = 1,49) y *defensa de ideales* (v54; 0 = 1,31).
- 43 El segundo factor, que se podría denominar **realismo**, quedaría integrado por las variables *distanciamiento* (v55; 0 = 0,28), *conflicto de intereses* (v61; 0 = 0,02) y *descarga de tensión* (v58; 0 = 0,09).
- 44 Segunda sub-escala.
- 45 La segunda sub-escala se ha revelado, también, unidimensional (determinante = ,002, KMO = ,926, y en la prueba de esfericidad de Bartlett, chi-cuadrado = 2004,613, g.l. = 66, $p < ,000$). Esta segunda sub-escala se midió con las mismas características de la técnica Likert, establecidas para las sub-escalas de la sintáctica y la semántica anteriormente indicadas.
- 46 La tabla 8 muestra la configuración de la sub-escala.

Tabla 8. Matriz factorial.

	Factor
	1
v64	,795
v63	,781
v72	,765
v62	,722
v65	,717
v68	,698
v66	,679
v70	,660
v69	,652
v67	,588
v73	,583
v71	,572

- 47 Así, pues, el factor **mejoría/desarrollo de la persona** queda configurado por las variables v64 (“Superación”), v63 (“Confianza en sí misma/o”), v72 (“Desarrollo de la persona”), v62 (“Aprendizaje”), v65 (“Predisposición”), v68 (“Conocimiento de sí misma/o”), v66 (“Aclaración de cuestiones”), v70 (“Planteamiento de estrategias”), v69 (“Empatía”), v67 (“Convergencia de ideas”), v73 (“Asertividad”) y v71 (“Posicionamiento”).
- 48 La configuración de este factor ha de interpretarse en función de los resultados obtenidos en el escalamiento, ya que ninguna de las variables alcanza la puntuación media de 3, a excepción de las variable v71: “Posicionamiento” y v72: “Desarrollo de la persona”, que alcanzan valores medios de 3,15 y 3,10, respectivamente. Por tanto, mayoritariamente, los profesores tienden a considerar que las consecuencias del conflicto son más bien ligeramente negativas, en la mayoría de los aspectos que contemplan cada una de las variables.

4. Los modos o estilos de resolución de conflictos

- 49 Se factorializó la escala sobre los modos o estilos de resolución de conflictos propuesta por Kreidler (1984), tras comprobar el valor del determinante (,004), un buen KMO (,783) y la alta significatividad estadística de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < ,000$). La varianza explicada ascendió al 62,63%.
- 50 La tabla 9 muestra la configuración factorial, tras la extracción de los factores con el método de la Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin.

Tabla 9. Matriz de configuración. Se suprimen los valores menores que ,20.

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
var00090	,688					
var00085	,652		,255			
var00082	-,416		,372	,231		,262
var00078		,720				
var00077		,673				
var00086			,590			
var00089	,391	,401	-,403			
var00079		,217		,688		
var00084				,475		
var00088				,322		,319
var00073					,739	
var00076			,217	-,216	,508	
var00074		,211			,500	
var00080	,379				,400	
var00091	,279		,295		,347	
var00081			,310		,334	
var00087		,256	,213			,549
var00083		-,221				,533
var00093						,532
var00092			,219			,531

- 51 Los factores quedan configurados de la siguiente manera:
- 52 - el factor 1, que podría denominarse **responsabilizar a los alumnos** queda configurado por las variables v85 (“Alentar a los alumnos a encontrar soluciones alternativas”), v90 (“Presentar a los alumnos algunas alternativas de las que puedan escoger”) y v82 (en negativo, es decir, en proporcionalidad inversa, “Convertir la situación en un chiste”);
- 53 - el factor 2, categorizable como **evitación/huída**, integra las variables v77 (“Separar a los alumnos y alejarlos unos de otros”), y v78 (“Dejar que se encargue de ello el director”);
- 54 - el factor 3, que podría denominarse **ayuda**, se configura con las variables v86 (“Ayudarles a decidir en qué pueden ceder”) y v89 (en negativo, es decir, en proporcionalidad inversa, “Amenazar con enviarles al director”);
- 55 - el factor 4, cuya etiqueta podría ser **facilismo**, acogería las variables v79 (“Decidir quién empezó”), v84 (“Hacer que uno de los alumnos ceda y pida disculpas”) y v88 (“Dejar que los alumnos se peleen, mientras nadie se lastime”);
- 56 - el factor 5, que respondería a la etiqueta **comprensión**, estaría formado por las variables v74 (“Decir a los alumnos que terminen”), v75 (“Tratar de que todos se sientan cómodos”), v76 (“Ayudarles a entender el punto de vista de cada uno”), v80 (“Tratar de descubrir cuál es el verdadero problema”), v81 (“Tratar de lograr un acuerdo”) y v91 (“Ayudar a que todos se sientan cómodos”);
- 57 - por fin, el factor 6, que se podría denominar **desvío de la atención**, integraría las variables v83 (“Decir a los alumnos que dejen de hacer tanto problema por nada”), v87 (“Tratar de desviar la atención del conflicto”), v92 (“Ocupar a todos en otra cosa”) y v93 (“Decir que lo arreglen en su tiempo libre, después de las clases”).

- 58 Todos estos factores se encuentran correlacionados entre sí, en la medida en que muestra la tabla 10.

Tabla 10. Correlación de Pearson entre los factores.

	Responsabilizar a los alumnos	Evitación/huida	Ayuda a los alumnos	Facilismo	Comprensión	Desvío de la atención
Responsabilizar a los alumnos	1	-,119(*)	,075	,014	,515(**)	-,238(**)
Evitación/huida	-,119(*)	1	-,153(**)	,243(**)	-,044	,491(**)
Ayuda a los alumnos	,075	-,153(**)	1	-,148(**)	,278(**)	,068
Facilismo	,014	,243(**)	-,148(**)	1	-,046	,350(**)
Comprensión	,515(**)	-,044	,278(**)	-,046	1	-,033
Desvío de la atención	-,238(**)	,491(**)	,068	,350(**)	-,033	1

* la correlación es significativa al nivel ,05.

** la correlación es significativa al nivel ,01.

- 59 Tal como muestra la tabla,
- 60 a- El hecho de responsabilizar a los alumnos, como estrategia de resolución de conflictos, se relaciona de manera significativa con la evitación/huida ($r = -,119$; $p = ,029$) y el desvío de la atención ($r = -,238$; $p < ,000$) en el sentido de la proporcionalidad inversa, y también con la comprensión ($r = ,515$; $p < ,000$), aunque con este factor en el sentido de la proporcionalidad directa.
- 61 b- La estrategia de evitación/huida, además de correlacionar negativamente con la práctica de responsabilizar a los alumnos ($r = -,119$; $p = ,029$), correlaciona también en el sentido de la proporcionalidad inversa con la ayuda a los alumnos ($r = -,153$; $p < ,000$), y lo hace en el sentido de la proporcionalidad directa con el facilismo ($r = ,243$; $p < ,000$) y el desvío de la atención ($r = ,491$; $p < ,000$).
- 62 c- La ayuda a los alumnos correlaciona en el sentido de la proporcionalidad directa con la comprensión ($r = ,278$; $p < ,000$), y en el sentido de la proporcionalidad inversa con la evitación/huida ($r = -,153$; $p < ,000$) y el facilismo ($r = -,148$; $p < ,000$).
- 63 d- El facilismo correlaciona en el sentido de la proporcionalidad directa con la evitación/huida ($r = ,243$; $p < ,000$) y el desvío de la atención ($r = ,350$; $p < ,000$), y en el sentido de la proporcionalidad inversa con la ayuda a los alumnos ($r = -,148$; $p < ,000$).
- 64 e- La comprensión sólo correlaciona en el sentido de la proporcionalidad directa con la estrategia de responsabilizar a los alumnos ($r = ,515$; $p < ,000$) y la ayuda a los alumnos ($r = ,278$; $p < ,000$).
- 65 f- Finalmente, el desvío de la atención correlaciona en el sentido de la proporcionalidad directa con la evitación/huida ($r = ,491$; $p < ,000$) y el facilismo ($r = ,350$; $p < ,000$), y en el sentido de la proporcionalidad inversa con la estrategia de responsabilizar a los alumnos ($r = -,238$; $p < ,000$).

5. La relación entre la sintáctica de la percepción del conflicto y los estilos de afrontamiento del conflicto.

- 66 5.1. Los estilos de afrontamiento del conflicto en función de la percepción negativista del conflicto (negativismo).

- 67 Tal como se muestra en la tabla 11 (página siguiente), la percepción negativista del conflicto carece de incidencia significativa sobre los estilos de afrontamiento del mismo por parte de los profesores.

Tabla 11. ANOVA. Estilos de afrontamiento en función de la percepción negativista del conflicto.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Responsabilizar a los alumnos	Inter-grupos	2,954	2	1,477	2,246	,108
	Intra-grupos	170,425	259	,658		
	Total	173,378	261			
Evitación/huida	Inter-grupos	,164	2	,082	,118	,889
	Intra-grupos	180,229	259	,696		
	Total	180,393	261			
Ayuda a los alumnos	Inter-grupos	1,563	2	,782	1,113	,330
	Intra-grupos	181,855	259	,702		
	Total	183,418	261			
Facilismo	Inter-grupos	,350	2	,175	,263	,769
	Intra-grupos	172,313	259	,665		
	Total	172,663	261			
Comprensión	Inter-grupos	2,060	2	1,030	1,461	,234
	Intra-grupos	182,569	259	,705		
	Total	184,629	261			
Desvío de la atención	Inter-grupos	,165	2	,083	,131	,877
	Intra-grupos	163,393	259	,631		
	Total	163,558	261			

- 68 5.2. Los estilos de afrontamiento del conflicto en función de la culpabilidad/impotencia.
- 69 En la tabla 12 aparece la influencia de la percepción del conflicto, por parte de los profesores, desde la culpabilidad impotencia, sobre sus estilos de afrontamiento de las situaciones conflictivas.

Tabla 12. ANOVA. Estilos de afrontamiento en función de la percepción del conflicto desde la culpabilidad/impotencia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Responsabilizar a los alumnos	Inter-grupos	7,555	3	2,518	3,341	,020
	Intra-grupos	231,412	307	,754		
	Total	238,967	310			
Evitación/huida	Inter-grupos	10,177	3	3,392	4,564	,004
	Intra-grupos	228,172	307	,743		
	Total	238,349	310			
Ayuda a los alumnos	Inter-grupos	2,131	3	,710	1,012	,387
	Intra-grupos	215,369	307	,702		
	Total	217,500	310			
Facilismo	Inter-grupos	3,937	3	1,312	1,940	,123
	Intra-grupos	207,648	307	,676		
	Total	211,585	310			
Comprensión	Inter-grupos	8,723	3	2,908	3,778	,011
	Intra-grupos	236,296	307	,770		
	Total	245,019	310			
Desvío de la atención	Inter-grupos	5,268	3	1,756	2,437	,065
	Intra-grupos	221,243	307	,721		
	Total	226,511	310			

- 70 Según los datos de la tabla, los profesores que perciben el conflicto desde la culpabilidad/impotencia tienden a responsabilizar a los alumnos, alentando a los alumnos a encontrar soluciones alternativas, presentando a los alumnos algunas alternativas de las que puedan escoger y nunca trivializando la situación, es decir, tratando de no convertir la situación en un chiste.
- 71 Estos profesores tienden, también, a promover estrategias de evitación/huida, es decir, tratando de separar a los alumnos y alejarlos unos de otros, y dejar que se encargue de ello el director.
- 72 Pero también estos profesores tienden a promover estrategias de comprensión, basadas en decir a los alumnos que terminen, tratar de que todos se sientan cómodos, ayudarles a entender el punto de vista de cada uno, tratar de descubrir cuál es el verdadero problema, tratar de lograr un acuerdo y ayudar a que todos se sientan cómodos.
- 73 5.3. Los estilos de afrontamiento del conflicto en función de la emocionalidad.
- 74 En la tabla 13 se muestra que la percepción del conflicto desde la emocionalidad lleva a los profesores a estrategias de afrontamiento basadas en la ayuda a los alumnos, lo que supone que prefieren ayudarles a decidir en qué pueden ceder, y nunca amenazar con enviarles al director.
- 75 También estos profesores exhiben una tendencia a la estrategia de comprensión, o sea, a decir a los alumnos que terminen, tratar de que todos se sientan cómodos, ayudarles a entender el punto de vista de cada uno, tratar de descubrir cuál es el verdadero problema, tratar de lograr un acuerdo y ayudar a que todos se sientan cómodos.
- 76 Finalmente, estos profesores se manifiestan proclives a la estrategia del desvío de la atención, es decir, tienden a decir a los alumnos que dejen de hacer tanto problema por nada, a tratar de desviar la atención del conflicto, a ocupar a todos en otra cosa y a decir que lo arreglen en su tiempo libre, después de las clases.

Tabla 13. ANOVA. Estilos de afrontamiento en función de la percepción del conflicto desde la emocionalidad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Responsabilizar a los alumnos	Inter-grupos	5,007	3	1,669	2,190	,089
	Intra-grupos	233,960	307	,762		
	Total	238,967	310			
Evitación/huida	Inter-grupos	1,518	3	,606	,767	,502
	Intra-grupos	236,530	307	,770		
	Total	238,049	310			
Ayuda a los alumnos	Inter-grupos	6,143	3	2,048	2,974	,032
	Intra-grupos	211,357	307	,688		
	Total	217,500	310			
Facilismo	Inter-grupos	2,047	3	,682	1,000	,393
	Intra-grupos	209,539	307	,683		
	Total	211,585	310			
Comprensión	Inter-grupos	14,026	3	4,675	6,214	,000
	Intra-grupos	230,994	307	,752		
	Total	245,019	310			
Desvío de la atención	Inter-grupos	7,228	3	2,409	3,373	,019
	Intra-grupos	219,283	307	,714		
	Total	226,511	310			

- 77 5.4. Los estilos de afrontamiento del conflicto en función del rechazo.

- 78 Los profesores que perciben el conflicto desde la dinámica del rechazo, muestran una tendencia a la estrategia de evitación/huida (véase la tabla 14), es decir, a tratar de separar a los alumnos y alejarlos unos de otros, y dejar que se encargue de ello el director.

Tabla 14. ANOVA. Estilos de afrontamiento en función de la percepción del conflicto desde el rechazo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Responsabilizar a los alumnos	Inter-grupos	4,128	3	1,376	1,799	,147
	Intra-grupos	234,559	307	,765		
	Total	238,687	310			
Evitación/huida	Inter-grupos	27,159	3	9,053	13,160	,000
	Intra-grupos	211,190	307	,688		
	Total	238,349	310			
Ayuda a los alumnos	Inter-grupos	1,105	3	,368	,523	,667
	Intra-grupos	216,395	307	,705		
	Total	217,500	310			
Facilismo	Inter-grupos	5,144	3	1,715	2,550	,056
	Intra-grupos	205,441	307	,672		
	Total	211,585	310			
Comprensión	Inter-grupos	5,030	3	1,677	2,145	,095
	Intra-grupos	239,989	307	,782		
	Total	245,019	310			
Desvío de la atención	Inter-grupos	5,034	3	1,678	2,326	,075
	Intra-grupos	221,477	307	,721		
	Total	226,511	310			

- 79 5.5. Los estilos de afrontamiento del conflicto en función de las diferencias (percepción del conflicto como situación que marca las diferencias entre las personas).
- 80 En la tabla 15 se ofrecen las tendencias de afrontamiento del conflicto por parte de los profesores en función de su percepción del conflicto como situación que marca las diferencias entre las personas.
- 81 Como puede apreciarse, estos profesores tienden a responsabilizar a los alumnos, alentando a los alumnos a encontrar soluciones alternativas, presentando a los alumnos algunas alternativas de las que puedan escoger y nunca trivializando la situación, es decir, tratando de no convertir la situación en un chiste.
- 82 También tienden a la evitación/huida, es decir, a tratar de separar a los alumnos y alejarlos unos de otros, y dejar que se encargue de ello el director.
- 83 Finalmente, se muestran proclives a la comprensión, o sea, a decir a los alumnos que terminen, tratar de que todos se sientan cómodos, ayudarles a entender el punto de vista de cada uno, tratar de descubrir cuál es el verdadero problema, tratar de lograr un acuerdo y ayudar a que todos se sientan cómodos.

Tabla 15. ANOVA. Estilos de afrontamiento en función de la percepción del conflicto como situación de diferencias entre las personas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Responsabilizar a los alumnos	Inter-grupos	7,214	3	2,405	3,185	,024
	Intra-grupos	231,753	307	,755		
	Total	238,967	310			
Evitación/huida	Inter-grupos	8,539	3	2,880	3,849	,010
	Intra-grupos	229,709	307	,748		
	Total	238,349	310			
Ayuda a los alumnos	Inter-grupos	2,577	3	,859	1,227	,300
	Intra-grupos	214,922	307	,700		
	Total	217,500	310			
Facilismo	Inter-grupos	3,189	3	1,063	1,566	,198
	Intra-grupos	208,396	307	,679		
	Total	211,585	310			
Comprensión	Inter-grupos	6,390	3	2,130	2,740	,043
	Intra-grupos	238,629	307	,777		
	Total	245,019	310			
Desvío de la atención	Inter-grupos	,943	3	,314	,428	,733
	Intra-grupos	225,568	307	,735		
	Total	226,511	310			

- 84 La tabla 16 muestra un resumen de las tendencias de los profesores a los diferentes estilos o estrategias de afrontamiento en función de las dimensiones de la sintáctica de su percepción del conflicto.
- 85 Parece ser que la percepción negativista del conflicto no facilita ninguna de las estrategias contempladas en este estudio, mientras que
- 86 - Los profesores que perciben el conflicto desde la culpabilidad tienden a estrategias de responsabilización de los alumnos, de evitación/huida y de comprensión.
- 87 - Los profesores que perciben el conflicto desde la emocionalidad tienden a ayudar a los alumnos, a comprenderles y desviar su atención.
- 88 - Los profesores que perciben el conflicto desde el rechazo tienden únicamente a la evitación/huida, y
- 89 - Los profesores que tienden a percibir el conflicto como situación de diferencias entre las personas se muestran proclives a responsabilizar a los alumnos, a la evitación/huida y a la comprensión.
- 90 De la misma manera que el negativismo no parece tener influencia sobre las estrategias o estilos de afrontamiento de los conflictos, el facilismo no parece ser una estrategia o estilo que esté vinculado a ninguna de las dimensiones de la sintáctica aquí estudiadas.

Discusión y conclusiones

Tabla 16. Resumen de los estilos de afrontamiento en función de la percepción del conflicto.

Estilos de afrontamiento	Negativismo	Culpabilidad	Emocionalidad	Rechazo	Percepción de diferencias
Responsabilizar a los alumnos		p = .020			p = .024
Evitación/huida		p = .004		p = .000	p = .010
Ayuda a los alumnos			p = .032		
Facilismo					
Comprensión		p = .011	p = .000		p = .043
Desvío de la atención			p = .019		

- 91 En relación con la percepción del conflicto, una de las primeras conclusiones que se puede vislumbrar, en este trabajo, es que la visión que los profesores tienen del conflicto es de tipo negativista. Parece como si nuestra cultura impregnase la percepción del conflicto de elementos negativos, cuando, a la hora de la verdad, tal vez se debería reconocer que el conflicto, en sí, no es ni bueno ni malo, sino que simplemente es una realidad que pone en contraposición a dos o más personas desde sus puntos de vista, que resultan tan legítimos unos como otros (véase, por ejemplo, Torrego, 2001). Es digno de tener en cuenta que, si el conflicto no fuese, en sí, un acontecimiento ni bueno ni malo, no sería posible resolverlo, ni sería posible pasar de la estrategia “yo gano-tú pierdes” a la estrategia “yo gano-tú ganas” (véase, por ejemplo, Cornelius y Faire, 1998).
- 92 En relación con esto, los educadores tienden a considerar el conflicto como una manifestación de culpabilidad/impotencia, como una manifestación de emocionalidad, pero también como una manifestación digna de rechazo, aunque también existe un sentido más realista y próximo a la objetividad que les lleva a considerarlo como una manifestación de diferencias entre personas (tal como establecía Torrego en su definición, 2001, p. 37).
- 93 Conviene destacar, por otra parte, el papel que juega el conflicto en la desestructuración de la emocionalidad de las personas, ya que, como se muestra en este estudio, la vivencia derivada del impacto del conflicto aparece más bien como desestructurante, dando lugar al victimismo, al desequilibrio neurotiforme y a cierto malestar emocional.
- 94 A pesar de todo esto, desde el punto de vista de la pragmática, los profesores de enseñanza no universitaria apuntan cierta tendencia, aunque muy tímida, hacia la madurez, el desarrollo de la persona, y el realismo y la consideración del posicionamiento, desde el punto de vista de las consecuencias del conflicto.
- 95 Por otra parte, conviene destacar que la factorialización que se ha realizado aquí de los modos de resolución de conflictos, a partir de la propuesta de Kreidler (1984), no coincide con la previsión de este autor, ya que no aparecen sus 5 factores, sino 6, y no aparecen tan uniformemente distribuidos como pretende dicho autor.
- 96 Finalmente, tal como se muestra en la tabla 16, los estilos de afrontamiento se diversifican en función de las dimensiones de la percepción (es decir, de la dimensión sintáctica), aunque algunos estilos previstos por Kreidler carecen de vinculación con dichas dimensiones de la sintáctica del conflicto (como es el caso del facilismo, en que carece totalmente de vinculación, y de otras carencias parciales, como en el caso de la ayuda a los alumnos y el desvío de la atención).
- 97 Nuevos estudios pondrán en relación las dimensiones de la semántica y la pragmática con los modos de afrontamiento, y tratarán de ampliar tanto las dimensiones aquí

consideradas como los estilos de afrontamiento, no sólo en el ámbito educativo, sino también en otros ámbitos, como el familiar, el laboral y el de las relaciones sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, W.D. (2000). School children's perceptions of conflict: A view from the urban inner-city. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(2-A): 633.

Cornelius, H. y Faire, S. (1998). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*. Móstoles (Madrid): Gaia Ediciones.

Fisher, R. y Ury, W. (1996). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.

Kelly, E.A. (2002). A comparative investigation of affirmative action and the perception of its differential impact upon the availability of educational opportunities for women. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(6-B): 3066.

Kreidler, W.J. (1984). *Creative Conflict Resolution: More than 200 Activities for Keeping Peace in the Classroom K-6*. Glenview, IL.

Manginelli, R.C. (1999). Teacher, administrator, and support staff behaviors toward and perceptions of the implementation of a change. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(11-A): 4022.

Torrego, J.C. (Coord.) (2001). *Mediación de los conflictos en instituciones educativas*. 2ª Edición. Madrid: Narcea.

RESÚMENES

Se analiza, en este estudio, la sintáctica, la semántica y la pragmática del conflicto en una muestra de 359 profesores de enseñanza no universitaria en España. Se establece la vinculación entre las dimensiones de la sintáctica del conflicto y los modos o estrategias de afrontamiento del conflicto propuestos por Kreidler, 1984. Los resultados apuntan hacia una visión negativista de la realidad del conflicto como fruto de la cultura, aunque con ciertos indicios de positividad en cuanto a la pragmática del conflicto.

Dans cette étude, sont analysées la syntaxe, la sémantique et le pragmatisme du conflit à travers un échantillon de 359 personnes de l'enseignement non-supérieur en Espagne. Un lien est établi entre les dimensions de la syntactique du conflit et les modes ou stratégies de l'affrontement du conflit proposés par Kreidler, 1984. Les résultats témoignent d'une vision négativiste de la réalité du conflit présenté comme le fruit de la culture, bien que comprenant certains indices de positivité relatifs à la pragmatique du conflit.

In this study, the syntactics, semantics and pragmatics of the conflict in a sample of 359 non university teachers in Spain is analyzed. The linking between the dimensions of the conflict syntactics and the ways of conflict copying proposed by Kreidler, 1984, is established. The results

tend to a negativist vision of the reality of the conflict as a consequence of the culture, although with some indications of positiveness related to the conflict pragmatics.

ÍNDICE

Palabras claves: sintáctica, semántica, pragmática, conflicto, enseñanza

Mots-clés: syntactique, sémantique, pragmatique, conflit, enseignement

Keywords: syntactics, semantics, pragmatics, conflict, teaching

AUTORES

JUAN CASTRO

Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca

DEOLINDA BARATA

Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca

JOHANNA BARRETO

Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca

ESTHER MARTÍNEZ

Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca

MARÍA VAQUERO

Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca

ANTOLÍN YAGÜE

Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca