



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Fuentes y formas de afrontamiento de los
conflictos entre docentes y estudiantes de una
universidad privada no tradicional chilena**

LUZ MARÍA JERIA MADARIAGA

Profesor Guía: Dra. Paula Ascorra Costa

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para
optar al grado académico de Magíster en Psicología Social mención en Psicología
Jurídica

Enero, 2014

Valparaíso, Chile

Nadie educa a nadie, nadie se educa a si mismo, los hombres se educan entre si con la
mediación del mundo (Paulo Freire, 1979)

Dedico esta investigación a Pancho

Agradecimientos

A mi profesora guía Dra. Paula Ascorra, por su invaluable dirección, apoyo, confianza en mi trabajo y por su capacidad y sabiduría para enriquecer la reflexión entorno a la educación.

También agradecer a los estudiantes y docentes participantes de mi investigación por su tiempo, predisposición y aporte.

Resumen

La presente investigación se propone como objetivo comprender la relación educativa que se gesta en una universidad privada no tradicional chilena a partir de la exploración de los conflictos suscitados entre docentes y estudiantes en el aula. Las principales fuentes de conflicto y las formas de enfrentamiento implementadas por ambos actores son analizadas. Se utiliza como sustrato teórico los planteamientos de la sociología del conflicto y de la nueva pedagogía crítica. Se adopta un enfoque cualitativo de investigación y un diseño de investigación congruente con un estudio instrumental de caso (Stake, 2007). Los participantes son estudiantes y docentes pertenecientes a una universidad privada no tradicional de la Quinta Región caracterizada principalmente por su función docente.

Como técnicas de recolección de datos se utilizan la entrevista grupal y la entrevista semiestructurada (Flick, 2007). Para el análisis de los datos se recurre al enfoque de análisis de contenido utilizando un proceso analítico de clasificación en unidades temáticas y construcción de categorías (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

Los resultados evidencian diferencias entre las fuentes de conflicto advertidas por los estudiantes y las señaladas por los docentes. La competición y la evitación son frecuentemente utilizadas como formas de afrontamiento del conflicto. Se concluye que causas del conflicto estarían fuertemente asociadas a un modelo neoliberal que constituye subjetividades particulares en los estudiantes y docentes. La relación clientelar y el aprendizaje bancario caracterizan la subjetividad en los estudiantes. La despotenciación, indefensión y la resignación son constituyentes de la subjetividad docente.

Índice

Introducción	7
Antecedentes teóricos y empíricos	11
Conceptualización de conflicto	11
Naturaleza y función del conflicto en las organizaciones Educativas	13
Manejo de conflictos	19
Estado del arte entorno a los conflictos entre docentes y Alumnos universitarios	24
Objetivos	27
Objetivo General	27
Objetivos Específicos	27
Preguntas directrices	27
Metodología	28
Diseño de investigación	28
Contextualización	30
Participantes	31
Procedimiento	32
Instrumentos de recolección de la información	33
Procedimiento general de análisis de datos	34
Rigurosidad de la investigación	36
Resultados	38
Fuentes de conflicto	38
Estrategias de afrontamiento	60
Conclusiones	68
Limitaciones y sugerencias	72
Referencias bibliográficas	73
Anexos	80
Anexo n°1: Pauta entrevista grupal estudiantes	80
Anexo n°2: Pauta entrevista semiestructuradas docentes	81

Índice Tablas

Tabla 1: Caracterización entrevistas grupales estudiantes	32
Tabla 2: Caracterización entrevistas semiestructuradas docentes	33
Tabla 3: Normas de transcripción entrevistas	35

Índice Figuras

Figura 1: Nomenclatura de las citas de las entrevistas	36
Figura 2: Fuentes de conflicto estudiantes	49
Figura 3: Fuentes de conflicto docentes	60
Figura 3: Afrontamiento de conflictos estudiantes y docentes	67

Introducción

A partir de la aprobación en 1980 de una nueva Constitución Política en nuestro país y con la instalación en 1990 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962, se producen una serie de cambios en el sistema de la educación superior, entre los cuales se encuentran una rápida diversificación institucional del sistema, la creación de un mercado para la oferta y demanda por servicios de enseñanza superior, una reducción del tamaño y peso de las universidades estatales mediante su separación y reorganización de sus sedes regionales y la modificación del patrón tradicional de relaciones entre Estado y Universidades, obligando a éstas a autofinanciarse, al menos parcialmente (Brunner, 1993). Como resultado hoy en día nuestro país presenta uno de los sistemas de educación superior más mercantilizado del mundo (Guzmán & Barnett, 2013).

Es así como comienza a producirse una masificación en la educación superior caracterizada por una expansión significativa del número de universidades, que incorporan a estudiantes no pertenecientes a la élite (Leyton, Vasquez & Fuenzalida, 2012). Actualmente, en el sistema de Educación Superior chileno existen 60 universidades (sin considerar las que están en proceso de cierre), que congregan 686.000 alumnos. De éstas, 25 pertenecen al Consejo de Rectores y otras 35 son universidades privadas. Las primeras representan el 41,4% de la matrícula de 1er año 2012, y las privadas el 58,6% de la matrícula de 1er año 2012. En cuanto a su distribución 16 son instituciones estatales, 9 son particulares con aporte del estado y 35 privadas, creadas después de 1980. En cuanto a su régimen de financiamiento, las hay con aporte fiscal directo y sin aporte fiscal directo. En cuanto a su diferenciación funcional, existen universidades que hacen investigación e instituciones preferentemente docentes. (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile 2012).

Aparejado a esta masificación surgen cambios en la composición social de las aulas universitarias. Aparece una creciente heterogeneidad en el estudiantado, donde representantes de grupos sociales históricamente excluidos de la educación terciaria, comparten el espacio de las aulas universitarias con aquel estudiante frecuentemente denominado “tradicional”, portador de alto capital cultural, proveniente de un estrato social medio o alto e idóneo en una serie de habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en la educación postsecundaria (Donoso & Cancino, 2007).

Otro efecto, es la aparición de un estilo de gestión característico de las empresas privadas. Desde esta perspectiva, la relación universidad – alumno es caracterizada por la prestación de servicios, donde los estudiantes son usuarios y clientes del sistema (Larrondo, 2000). Como clientes, los alumnos tienen el derecho de exigir bienes y servicios de calidad, incluyendo una educación que satisfaga sus expectativas. Así también, se potencia la externalización de los servicios de docencia. Los docentes, en su mayoría, son contratados por hora de docencia ejercida rigiendo el mismo tipo de contrato de prestación de servicios que regula las prácticas de consultoría. Aunque este estilo de gestión paulatinamente ha sido adoptado también en las universidades estatales tradicionales, se encuentra más fuertemente instalado en las universidades privadas (Sisto, 2005).

Dado que los sistemas educativos reflejan la sociedad en la cual están insertos, organizándose según la concepción de la vida social que caracteriza a esa sociedad (Postic, 2000), surge la interrogante respecto de cómo los cambios anteriormente descritos impactan la relación educativa establecida entre alumnos y docentes al interior del aula universitaria en una universidad privada donde las características descritas anteriormente se presentan.

Los efectos de la instalación de modelos de gestión de la empresa privada en el ámbito de la educación superior ha sido estudiada principalmente en el contexto europeo. La implementación de parte de los docentes de prácticas de enseñanza - aprendizaje orientadas exclusivamente hacia la gratificación emocional del alumnado (Conradie, 2011), relaciones educativas caracterizadas por intereses contrapuestos entre

docentes y estudiantes, la adopción de estrategias de aprendizaje superficiales de parte de los estudiantes (Naidoo & Jamieson, 2005) y la instalación de flujos comunicacionales unidireccionales entre docentes- estudiantes (Mintz, 1996) son comunmente mencionados.

En línea con las propuestas de Ibarra (2002) respecto a que uno de los caminos investigativos más valiosas en torno a los cambios en la universidad debe ser “el estudio de sus consecuencias sociales y simbólicas como también el análisis de sus consecuencias en la reinención de los modos de existencia de sus principales agentes locales” (p.4), la presente investigación se propuso como objetivo general comprender la relación educativa que se gesta en una universidad privada chilena a partir de la exploración de los conflictos suscitados entre docentes y estudiantes en el aula. Se trabajó el conflicto como una interacción social donde se enfrentan las cogniciones sobre el otro, las expectativas respecto al actuar del otro, como también las motivaciones, las normas y los valores asociados a la forma de relacionarse (Redorta, 2007; Suárez, 2004; Vinyamata, 2003).

La forma de afrontar los conflictos dice directa relación con las creencias respecto de cómo debe ser una relación (Girard & Koch, 1997), en este caso relación educativa, en términos de las normas, deberes y derechos que le corresponde a cada actor. Por tanto, el análisis de las fuentes de conflicto y las formas de resolución implementadas, permitirá caracterizar las nuevas formas de relación establecidas entre los docentes y alumnos.

Se utiliza como sustrato teórico los planteamientos de la sociología del conflicto y de la nueva pedagogía crítica dado que ambos paradigmas asumen como supuesto que la conflictividad es un componente básico de cualquier realidad educativa (Gvirtz et al, 2011).

La relevancia de la relación profesor – estudiante como componente esencial del proceso formativo en el contexto de la educación superior ha sido documentada tanto en el ámbito teórico como empírico. Una favorable relación pedagógica redundaría en mejores aprendizajes y en una experiencia académica satisfactoria (Gallardo & Reyes, 2010), como

también en un involucramiento de docente y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dado que la forma de vincularse a pesar de ser invisible para los actores involucrados, pueda llegar a ser intencionada, modificada y perfeccionada (Santos & Soares, 2011), analizar la relación educactiva, y en particular la forma en que se afrontan los conflictos entre estudiantes y docentes, contribuye al entendimiento de los factores que podrían eventualmente potenciar el alcance de una educación de calidad.

Para el logro del objetivo planteado, se adopta un enfoque cualitativo de investigación y un diseño de investigación congruente con un estudio instrumental de caso (Stake, 2007). Los participantes son alumnos y docentes universitarios pertenecientes a una universidad privada de la Quinta Región, creada a fines de los años 80, poseedora de una política de admisión no selectiva y en cuya misión se expresa en la inserción de sus estudiantes en el mercado laboral, constituyendo lo que Merino (2004) denomina una universidad de tipo simple caracterizada principalmente por su función docente.

Cómo técnica de recolección de datos se utiliza la técnica de la entrevista grupal con los alumnos y en el caso de los docentes, se recurre a la técnica de la entrevista semiestructurada (Flick, 2007), siendo la temática central que guía las preguntas los incidentes críticos asociados a situaciones de conflicto entre docentes y estudiantes. En relación al método para el análisis de los datos se utiliza el enfoque de análisis de contenido utilizando un proceso analítico de separación y clasificación en unidades temáticas y construcción de categorías analíticas (Rodríguez et al, 1999).

La presente tesis comienza exponiendo una comprensión teórica de lo que se entenderá por conflicto desde una perspectiva psicosocial, los distintos paradigmas para entender la función del conflicto en las organizaciones educativas y los distintos modos para manejar los conflictos, a partir de lo cual se desprenderá la pregunta de investigación. En seguida se presenta evidencia proveniente de estudios empíricos conducidos en el ámbito de la resolución de conflictos en el aula universitaria. Se entregará un detalle de la metodología de investigación para finalmente describir los principales resultados y discusiones.

Antecedentes teóricos y empíricos

Conceptualización de Conflicto

Todas las instituciones educativas se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos y de diferente intensidad. La cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos (Jares, 1997).

Existen múltiples acepciones de conflicto y al intentar precisar el concepto se hace evidente que se está frente a un constructo complejo dado que no es fácil tomar distancia y objetivar aquello que nos resulta tan obvio. Además, al presentarse los conflictos constantemente en diversos contextos con diferentes unidades (personas, grupos, organizaciones) se dificulta el establecimiento de una definición unitaria para todos los tipos de conflicto (Girard et al., 1997).

El vocablo conflicto proviene del latín “confligere”, chocar, de allí que se asegure que un conflicto se produce cada vez que existe un choque o contraposición de intereses, ideas, valores, o ideología (Arellano & Tinedo, 2011). Jares (1997) y Torrego, (2007) coinciden con lo planteado, cuando conciben el conflicto como situaciones en que dos o más personas perciben o tienen metas opuestas, o deseos e intereses divergentes por ideologías, valores, disponibilidad de recursos y/o condiciones de poder.

Girard et al. (1997), proponen cuatro categorías para definir los conflictos en función de las personas o grupos involucrados. A cada una de estas categorías se les denomina niveles de conflicto. Estos son:

- Nivel intrapersonal: la tendencia a respuestas incompatibles dentro del propio individuo. Implica un conflicto que experimenta una persona consigo mismo
- Nivel interpersonal: conflicto que se presenta entre dos o más personas.
- Nivel intragrupal. Conflicto al interior de un grupo, organización, institución o nación.
- Nivel intergrupalo: Conflicto entre dos o más grupos, organizaciones, instituciones o naciones.

Cabe destacar que el conflicto puede involucrar varios niveles. Por ejemplo, un conflicto en una universidad que involucre a dos docentes de dos departamentos podría ser interpersonal e interdepartamental a la vez. Es decir, el conflicto puede tocar, afectar y expresarse en muchos niveles.

Para efectos de la presente investigación, nos centraremos particularmente en los niveles interpersonal, intragrupal e intergrupalo. Dentro del marco entregado por estos niveles podemos encontrar un sin número de definiciones específicas.

Se pueden distinguir cuatro grupos de definiciones según los fenómenos básicos resaltados.

Existe un primer grupo de definiciones que se caracterizan por el énfasis en las condiciones antecedentes al conflicto tales como, recursos escasos o valores antagónicos. Por ejemplo, la definición de Touzard (1981), describe el conflicto como una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.

Otras definiciones se centran en los aspectos emocionales de las partes, por ejemplo la definición de Van de Vliert (1997), el cual afirma que dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos están en conflicto en tanto que al menos una de las partes siente que está siendo obstruido o irritado por la otra.

También podemos encontrar definiciones que enfatizan los estados cognitivos de las partes, tales como la definición de Jeffrey Z. Rubin (1990), la cual señala que el conflicto surge cuando existe una divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente”. Otra definición de corriente cognitiva nos la entrega Thomas (1992), el cual afirma que el conflicto es un proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra afecta negativamente o está próxima a afectar negativamente a algo que le concierne.

Por último, existen definiciones que incorporan también aspectos conductuales, tales como la de Boardman y Horowitz (1994), quienes incorporan las incompatibilidad de conductas entre individuos o grupos como elementos centrales en el conflicto.

A partir de esta lista de definiciones podemos concluir que el sentir, el pensar y el hacer están presentes en los conflictos. Además, es importante enfatizar que estos procesos afectivos, cognitivos y volitivos surgen, se modifican y se expresan en una relación particular, donde existen dos o más partes que en algún aspecto (cogniciones, afectos o acciones) son incompatibles. Es decir, el conflicto no es otra cosa que una forma particular de relacionarnos, constituye por tanto un fenómeno social.

Parafraseando a Harre, R. y Slocum (2003), los conflictos se deben entender como procesos sociales complejos que se construyen en una relación social particular donde se perciben incompatibilidades.

Como se visualiza, la mayoría de los teóricos del conflicto concuerdan en que es un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos, donde se ponen en juego una serie de aspectos. Entendermos, en el contexto de la presente tesis, conflicto como: «Un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes» (Jares, 1991, p. 108).

Naturaleza y función del conflicto en las organizaciones educativas

La manera en que un conflicto se maneja está determinada por lo que se cree que es su naturaleza, esto es, por la teoría implícita que utilizamos para comprender el conflicto (Girard et.al, 1997). Por ejemplo, si se piensa que el conflicto está causado, por la codicia o por la agresividad personal, puede considerarse apropiado y eficaz emplear técnicas represivas contra la parte o las partes. Por otro lado, si el conflicto se cree causado por algún tipo de frustración o un impulso humano irreprimible, la conducta apropiada de respuesta sería analizar la naturaleza del problema y ajustar en consecuencia el medio institucional y normativo.

La percepción de la naturaleza del conflicto determina a su vez las funciones que se le atribuyen, en particular su papel en la sociedad y las organizaciones.

Para comprender funciones que se le otorgan al conflicto como también las formas en que se afronta en las organizaciones educativas, nos serviremos de dos

perspectivas – antagónicas entre sí- con que la sociología de la educación aborda el estudio de la educación y su función en la sociedad: Sociología del Consenso y Sociología del Conflicto.

a) El conflicto desde la Sociología del Consenso

Las ideas centrales de la sociología del consenso son las del orden y el equilibrio. La sociedad es concebida como un todo constituido por partes interrelacionadas, de tal manera que un cambio en una de ellas provoca cambios en las restantes. Cada una de esas partes contribuye a mantener el equilibrio del sistema. Este equilibrio es dinámico pues hay factores que pueden producir perturbaciones y conducir a la inestabilidad temporal, pero a largo plazo la sociedad vuelve a su estado de equilibrio original. Los cambios provienen de fuentes externas al sistema, el que se ajusta paulatinamente a ellos. Para esta sociología el orden del sistema social se logra gracias al consenso entre los actores sociales acerca de los valores y las normas que rigen las relaciones en la sociedad. La educación tendrá como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración en la vida social y el entrenamiento para el ejercicio de roles que le permitan incorporarse en la división funcional del trabajo. Es decir, la educación actúa como factor de integración social y de adaptación individual.

En este contexto el conflicto es conceptualizado como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. Esto no supone que los autores enmarcados dentro de esta corriente niegan la existencia de conflicto en la vida social. Más bien proponen que la falta de armonía, de normas que regulen y aúnen la vida en sociedad provoca la desarticulación, la división y, por tanto, impiden la integración y la participación de los individuos en lo social. Gvirtz, Grinberg, y Abregú (2011), aclaran que cuando se analizan las propuestas de esta corriente, es importante diferenciar entre lo que se entiende como “deber ser” y lo que se entiende como “el estado” o “el ser”. Como “deber ser,” el consenso es una condición necesaria de lo social, por lo que el

conflicto se vuelve un hecho social disfuncional, que se debe procurar revertir e, incluso, embestir. En este sentido, la sociedad no es armónica, sino que “debe serlo”. (p. 66).

Este entendimiento del conflicto lo podemos encontrar en aquellas organizaciones educativas que se rigen por una ideología tecnocrática-positivista caracterizada por el culto a la eficacia en la gestión de la organización; eficacia que se configura como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto sobre lo que no cabe preguntarse para qué o para quién resulta eficaz (Jares, 1997). Desde esta ideología, los conflictos se consideran como elementos perturbadores de la consecución de la eficacia. Controlar la aparición del conflicto y eliminar su gestación son sinónimos de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía. Por consiguiente, no sólo se deben eliminar o, al menos, suavizar los conflictos sino también evitar los conflictos desde un principio. Además, desde la perspectiva tecnocrática - positivista, se presenta a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como personas o grupos “conflictivos”, en un sentido peyorativo y descalificador (Jares, 1997).

La principal crítica que se hace a la sociología del consenso es que no ha sido capaz de analizar y explicar adecuadamente los fenómenos de la contradicción y del cambio, a causa de su excesivo énfasis en el orden, la armonía y la integración.

b) El conflicto desde la sociología del conflicto

La preocupación central de la sociología del conflicto es la explicación de los fenómenos del poder, del cambio social y de las contradicciones que caracterizan la formación e integración de los grupos sociales, las organizaciones y la sociedad. Esta sociología se vincula, en primer lugar, con el pensamiento de Karl Marx y luego, con el de Max Weber. Las diferencias entre uno y otro son muy importantes, ya que sus puntos de partida y sus concepciones sobre las raíces y características del conflicto son diferentes. Para Marx, el conflicto se da entre clases sociales, es decir entre grupos con intereses económicos antagónicos; para el segundo se da entre grupos de actores

ubicados en diferentes posiciones en la estructura de poder y cuyos estilos de vida son distintos. Al tomar el conflicto como hecho social central, esta sociología sustituye las nociones de orden y progreso por los conceptos de movimiento y transformación. En lugar de considerar el estado de consenso y armonía como factor de progreso, considera la contradicción y la lucha entre diferentes intereses y grupos sociales como factores de transformación de la sociedad. La dinámica social no se explica como resultado del consenso universal sino como “consecuencia de la tensión entre lo tradicional y lo nuevo, lo normal y lo extraño, la producción y la construcción” (Brigido, 2006, p. 36). Desde esta perspectiva, el conflicto es un hecho normal en las sociedades. Su ausencia es lo que se podría considerar inusual. Como resultado de la ubicuidad del conflicto, las sociedades están sujetas permanentemente a cambios.

En lo que respecta a la educación, la sociología del conflicto centra su trabajo en la reflexión en torno a aquellos aspectos no armónicos del vínculo educación – sociedad. Considera que la falta de consenso sobre objetivos, normas y valores es una evidencia de que el conflicto es un lugar común y que el conflicto social es intrínseco a la educación (conflicto entre individuos, entre individuos e instituciones, entre instituciones y entre éstas y la sociedad). Además, la estructura presente de la educación es un resultado o un producto de los conflictos en la sociedad más amplia. De este modo, las organizaciones educativas son un escenario de la lucha social que ocurre más allá de su seno, por lo que las formas que ella asume traducen las modalidades que presentan las relaciones sociales de dominación.

Esta visión entiende como una de las funciones básicas de la educación entrenar a los estudiantes para consumir y reproducir bienes, y este entrenamiento beneficia fundamentalmente a los intereses de la clase dominante. La educación sería una fuerza conservadora que preserva y reproduce el orden social existente.

Este entendimiento del conflicto lo podemos encontrar en aquellas organizaciones educativas que se rigen por una ideología comúnmente denominada “sociocrítica” (Jares, 1997). Desde esta ideología los significados nunca son neutros ni desinteresados, sino que por el contrario se encuentran subordinados a los intereses de

determinados grupos de poder, de manera que es necesario detectarlos y liberándose de ellos, contribuir a la transformación y mejora personal y social.

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social. Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, una ciencia educativa crítica tiene

...el propósito de transformar la educación a través del cambio de las prácticas educativas, los entendimientos educativos y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. (Carr y Kemmis, 1986, p. 20).

Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar “las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes” (González, 1989, p. 123). Por ello, desde este paradigma, se debe estimular el afrontamiento de determinados conflictos para de este modo potenciar el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución educativa. Así también, desde el enfoque crítico se intenta demostrar cómo la ideología da forma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto y somete a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder (Jares, 1997).

c) El conflicto desde la nueva sociología de la educación

Si bien las aproximaciones sociocríticas expuestas incorporan una visión positiva del conflicto en las organizaciones educativas, estas posturas han sido blanco de críticas

por desatender los múltiples conflictos vinculados a los complejos procesos, relaciones y prácticas que ocurren en la vida cotidiana de las organizaciones educativas.

En este sentido Emilio Tenti (1984) afirma,

Estos enfoques privilegian los análisis en un nivel macro-social y se prestan como denuncia y lucha contra el poder y las relaciones de dominación a nivel de la totalidad, son inocuos en lo que se refiere al entendimiento y la lucha contra las manifestaciones cotidianas de la dominación en la escuela y en el aula (Tenti, 1984, p. 162).

Dado que las perspectivas sociocríticas mencionadas visualizan las formas que asume la educación como fruto de la determinación que realiza la estructura social, las posibilidades que tienen los sujetos de transformar sus realidades se disipan, la probabilidad de cambio y transformación quedan limitadas a procesos de cambios más amplios, que ocurren en la sociedad en general y en las relaciones sociales en particular y no se consideran los sujetos concretos que participan de la vida cotidiana de los centros educativos (Gvirtz et al, 2011).

En respuesta a estas limitaciones, surge lo que se ha denominado la nueva sociología de la educación o las nuevas pedagogías críticas. Esta perspectiva si bien no niega la relación conflictiva entre educación y las relaciones sociales de producción dominantes, reconoce en la enseñanza una esfera cultural activa, transformándose la organización educativa en un espacio de disputa y conflicto pero, también de legítima resistencia, participación y construcción. Por ello, al pensar en educación, resulta relevante atender a los procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos se enfrentan al conflicto impulsando el cambio. (Gvirtz et al, 2011).

La preocupación por dar cuenta de aquello que sucede en las aulas llevó a incorporar nuevos intereses en el debate educativo tales como el currículum oculto, la comunicación pedagógica y la interacción docente- alumno.

La perspectiva de la nueva pedagogía crítica se encuentran en coherencia con los propósitos de la presente tesis al proponer que para llevar a cabo un análisis de los

conflictos y los modos en que se enfrentan, es necesario preguntarse por el contexto o escenario en el que se producen, las fuentes o los intereses que lo han causado, las posiciones que ocupa cada una de las partes en oposición y las acciones que han desplegado al enfrentar los conflictos; cuestiones que hacen referencia a la necesaria comprensión global y contextualizada.

Así también, la investigación desarrollada, se posicionó dentro del paradigma crítico debido a que: a) asumió el supuesto respecto que la conflictividad es constitutiva de lo social y, por lo tanto, de lo educativo y b) se asumió la realidad como interpretable y transformable; por lo tanto, no se entiende la realidad como algo dado y acabado, sino que como un proceso en curso posible de ser aprehendido, descrito, objetivado y transmitido.

Manejo de los conflictos

El desarrollo del campo del manejo de conflictos emergió a partir de varias disciplinas tales como: sociología, psicología social, antropología, derecho, justicia criminal, ciencia política, economía, educación y las comunicaciones. Las teorías e investigaciones sobre la dinámica interpersonal, la dinámica de grupos, cultura y conflicto, la ética legal, el rol de nuestro sistema legal, la violencia en las escuelas y la psicología de la ira, todas han contribuido a nuestra creciente comprensión de los conflictos y su manejo (Girard et al., 1997)

Al igual que con el concepto conflicto, existen múltiples modos para conceptualizar esta temática. De acuerdo a Reimann (2004), los términos que comúnmente son asociados contemplan los siguientes: resolución (resolution), regulación (settlement), gestión (management), y transformación (transformation).

Por resolución de conflictos (conflicto resolution) puede entenderse la resolución permanente de una disputa o un conflicto por medio de la satisfacción de las necesidades de cada parte y de la consideración de sus intereses, de tal manera que ambas partes se sientan satisfechas del resultado (Barrueco, Régnier & Vejarano, 2001). La resolución

de conflictos es un proceso que tiene en cuenta las causas profundas que lo originaron y trata de la disolución del conflicto fundamental y del establecimiento de relaciones relativamente armónicas. La expresión se usa tanto para referirse al proceso (o a la intención) de lograr tales cambios, como a su conclusión (Lombardo, 2003).

La regulación de conflictos (conflict settlement) dice relación con la resolución parcial y temporal del conflicto considerando ciertas cuestiones y evitando otras (Barrueco et. al, 2001). Desde este punto de vista, el conflicto se entiende como algo disfuncional que debe ser controlado y habitualmente se asocia conflictos con comportamientos violentos.

El término gestión de los conflictos (Egaña, 2004) implica una administración planificada, generalmente por parte de una autoridad, de los conflictos, en un marco jerárquico-organizativo. A través de la gestión del conflicto lo que se persigue es aminorar los supuestos efectos de trastorno que provoca la situación conflictiva, siendo su objetivo minimizar el impacto negativo. Se refiere al manejo a largo plazo de los conflictos y de las personas involucradas en ellos, de tal manera que no surja una escalada descontrolada y no se vuelvan violentos (Lombardo, 2003).

Para Reimann (2004) el término transformación de conflictos implica una evolución del concepto de resolución de conflictos y tiene particular importancia en los conflictos asimétricos, en los cuales el objetivo es transformar las relaciones sociales injustas. Implica una profunda transformación de las partes y de sus relaciones, así como de la situación que generó el conflicto.

Este término se utiliza cada vez más para referirse a un cambio en la naturaleza del conflicto, una reconciliación entre las personas y los grupos. El concepto de transformación de conflictos refleja la idea de que los conflictos perduran durante períodos largos, generando cambios en las relaciones entre las personas involucradas, y cambiando ellos mismos en la medida en que la respuesta de las personas a la situación evoluciona con el tiempo (Barrueco, et, al, 2001).

Por otro lado, existen además enfoques psicosociales que abordan el tema del manejo de conflictos enfatizando los denominados estilos o estrategias de manejo de

conflictos. Uno de estos modelos frecuentemente citado corresponde a la propuesta de Kenneth Thomas (1992). Este psicólogo habla de Estilos de Gestión del Conflicto los cuales varían dependiendo del grado de asertividad y cooperación que despliegan las partes al enfrentar un conflicto. Dentro de los estilos menciona la Evitación, Colaboración, Competición, Acomodación y Compromiso.

La evitación se caracteriza por una conducta no asertiva ni cooperativa, el individuo no persigue inmediatamente sus propios intereses ni los de la otra persona. No se enfoca al conflicto. El evitar la situación podría tomar la forma de evadirla diplomáticamente, posponiéndola para una mejor ocasión, o simplemente retirándose de una situación amenazante.

La competición se caracteriza por un comportamiento asertivo y no cooperativo, un individuo persigue sus propios intereses a costa de la otra persona.

La acomodación se caracteriza por ser una estrategia que descuida los propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona. Lo complaciente podría tomar la forma de generosidad desinteresada o caridad, obedeciendo la orden de otra persona cuando uno no preferiría hacerlo, o cediendo ante el punto de vista de otro.

La colaboración implica una estrategia tanto asertiva como cooperativa. El colaborador involucra un esfuerzo para trabajar con la otra persona para encontrar alguna solución que satisfaga ampliamente los intereses de ambas.

Por último, el compromiso es una pauta de comportamiento intermedio entre asertividad y cooperatividad. El objetivo es encontrar una solución conveniente, mutuamente aceptable que parcialmente satisfaga a ambas partes. Significa disminuir la diferencia, intercambiar concesiones, o procurar una posición rápida intermedia.

Una de las cualidades del modelo de Thomas (1992) es que nos permite identificar, describir y categorizar los modos de resolución de conflictos específicamente utilizados por los individuos en distintas situaciones. Además, saber lo que cada persona involucrada en un conflicto cree acerca de cómo pueden terminar los conflictos, sugiere puntos y estrategias de intervención.

Sin embargo, al enfatizar las aproximaciones individuales al conflicto descuida elementos sociales propios del contexto, de la relación y de la cultura que podrían estar determinando la forma de construir el conflicto y de resolverlo. Es por esto que, en la presente investigación consideraremos su uso para distinguir las principales conductas desplegadas por alumnos y profesores al resolver un conflicto, pero siempre buscando explicar estas estrategias individuales analizando cómo el ambiente social determinaría la adopción de una estrategia u otra.

Es necesario profundizar en este punto, pues si se siguen los planteamientos de Thomas (1992), se podría pensar que existe una vía mejor para la resolución del conflicto. En efecto, diversos autores proponen la estrategia de compromiso como la vía con mejores resultados. El punto central a destacar es que no es posible identificar una mejor vía o forma de resolución de conflicto sin un análisis y consideración del contexto en que este emerge. Es por este motivo que esta investigación avanzó en esta línea.

Como podemos concluir, aunque el término resolución de conflictos posee diversos significados, en general se debe considerar como un concepto que involucra no solo las consecuencias del conflicto (su desenlace) sino también el conjunto de acciones que se implementan durante el desarrollo del conflicto y que van definiendo su proceso.

En este sentido, concordamos con Deutsch & Coleman (2000), cuando enfatizan que el término resolución de conflictos no se debe ocupar como eliminación de conflictos. Por lo tanto, tanto la competencia, la evitación e incluso el quiebre de una relación pueden constituir formas particulares de resolución de un conflicto, la diferencia está, entre otras cosas, en que algunas de las estrategias de resolución son, ocupando palabras de Deutsch et. al (2000), destructivas y otras constructivas. Esta aproximación más amplia de resolución de conflictos será la que adoptaremos en la presente investigación.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿De qué depende la adopción de una acción u otra? Cómo se ha enfatizando en líneas anteriores, varios investigadores han nombrado como determinantes de las formas de resolver conflictos variables tales como nuestras creencias y actitudes entorno al conflicto y sus formas de resolución. Para Vinyamata

(2003), la gama de alternativas de resolución aceptadas, comprendidas o valoradas por los participantes, es un factor importante en la comprensión de cómo se expresa y desarrolla un conflicto.

Pero, no sólo nuestra aproximación a los conflictos debe considerarse al analizar las formas que se adoptan de resolución. Nuestros sentimientos, pensamientos, y conductas en torno al conflicto surgen además de un proceso particular de socialización a través del cual interiorizamos creencias, supuestos y significaciones respecto de cómo debemos relacionarnos con los otros, sean estos pares o autoridades.

En este sentido, nos podemos servir de algunas ideas de Strauss (1978, citado en Vander 1994), el cual señala que las personas son actores que adoptan papeles activos al responder a situaciones problemáticas, tales como los conflictos, y detrás de toda respuesta, en este caso práctica emprendida para resolver el conflicto, existen percepciones y cogniciones las que se van definiendo y redefiniendo por la interacción.

Además, como nos señala Vander (1994), en el curso de una interacción permanente construimos definiciones compartidas de la situación, las cuales nos dicen qué debemos esperar de los demás y qué pueden esperar ellos de nosotros. Desde esta perspectiva las formas de resolución de conflictos adoptadas estarían, además, influenciadas por estas definiciones compartidas respecto a los deberes y derechos de cada parte involucrada. Estas definiciones no son estáticas en el tiempo sino que tiene un carácter provisional. Los individuos modificarían sus modos de resolución de conflictos dependiendo de su interpretación de las acciones de los demás. Desde esta concepción, las personas en conflicto continuamente negocian las interacciones al amoldar sus cursos de acción a los ajenos.

Estado del arte en torno a los conflictos entre docentes y alumnos universitarios

Las investigaciones tanto nacionales como internacionales en torno a los conflictos en el ámbito educativo tienden a concentrarse en el contexto escolar, donde la temática de la convivencia escolar pasa a ser a central.

Si bien existen algunos precedentes en el intento de examinar las relaciones educativas en el ámbito de la educación superior, muy pocos se concentran en el estudio de la dinámica del conflicto entre docentes y alumnos. El grueso de los estudios focalizan su análisis en la relación docente- alumno y su vínculo con el rendimiento, los logros de aprendizaje o las expectativas y percepciones de los alumnos respecto al docente universitario (Gallardo et al., 2010; Ríos, Bozzo, Marchant & Fernández, 2010; Vélez, 2006; Pereira, 2010; Covarrubias & Piña, 2004; Batanaz, 1997; Villalobos, Melo & Pérez, 2010; Sánchez, 2005).

Otros estudios aunque no se proponen como objetivo analizar la dinámica del conflicto en el aula universitaria, avanzan en la comprensión de la relación educativa universitaria al incluir variables asociadas al contexto social y económico en que tiene lugar, adoptando un enfoque más crítico en el análisis.

Varios de estos estudios nos entregan algunas nociones de aquellas temáticas que eventualmente podrían constituir fuentes de conflicto entre docentes y alumnos. Naidoo et al. (2005), hacen un análisis teórico – empírico de lo que denominan “student consumerism” y su impacto en la relación profesor – alumno y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de universidades del Reino Unido. Se concluye que la adopción de modelos neoliberales en la educación superior genera tensiones en la relación educativa dado que influye en la configuración identitaria de los alumnos, posicionándose estos como clientes y por tanto consumidores pasivos de la educación. Por su parte , los docentes asumen posiciones que privilegian la satisfacción de las demandas de los alumnos en desmedro del desarrollo académico con el fin de evitar reclamos. A conclusiones similares llega la investigación llevada a cabo por Leyton (2012), enfocada a comprender las experiencias de integración social y académica de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en universidades chilenas. Los estudiantes provenientes de universidades de estratos bajos reportaron comprometerse con sus estudios solamente en la medida en que tal disposición contribuye a satisfacer, en el futuro, necesidades económicas y aspiracionales que hoy en día no poseen. Sus esfuerzos no se orientan a adecuar sus estrategias de estudio para potenciar sus

aprendizajes, sino más bien evitarían desafíos académicos. Así también Bórquez (2011), tras estudiar la conformación de identidades sociales en jóvenes de una universidad privada chilena, concluye que los estudiantes atribuyen varias de las dificultades de la relación profesor - alumno a la tendencia de los docentes a estigmatizarlos como deficitarios cognitivamente. Los docentes, por su parte, refieren molestia frente a la predisposición de los estudiantes a realizar atribuciones externas respecto a las dificultades académicas que se les presentan.

Un análisis crítico de la relación profesor – alumno también se puede encontrar en investigaciones que se centran en el estudio del currículum oculto en el ámbito universitario. Ya en 1973 Snyder, concluye que los alumnos universitarios aprenden a través del currículum oculto, estrategias de acción y sobrevivencia de la misma manera que los alumnos escolares. Para lograr el éxito y sobrevivir en la universidad sería necesario no sólo poseer habilidades y aptitudes científicas, sino también se deben internalizar las normas y reglas implícitas del “juego universitario”. Es decir, al ingresar a la universidad, el alumno prontamente aprendería lo que le es permitido, sus derechos, como también lo que se espera de él, sus deberes.

Resultados similares se obtuvieron en un estudio Finlandés (Ahola, 2000) cuyo objetivo también fue el análisis del currículum oculto en educación superior. Se concluyó que los alumnos internalizan como norma la imposibilidad de criticar las metodologías de enseñanza – aprendizaje desarrolladas por los docentes. La docencia es significada por los alumnos como un tema sagrado que no debe ser cuestionado. Si el alumno quebranta esta norma, ingresaría a la “lista negra”. Los investigadores concluyen que esto responde a ciertas categorizaciones que se hacen de los alumnos, las cuales establecen límites respecto a lo que les es permitido hacer y decir. Uno de los comportamientos que puede ser internalizado a través del currículum oculto es la forma en que se perciben y enfrentan los conflictos suscitados entre docentes y alumnos.

El estudio del conflicto y su manejo en el ámbito de la educación superior ha sido un tema de especial interés mayoritariamente en Europa y Estados Unidos. Los estudios en su mayoría son de corte cuantitativo y abordan la temática desde una perspectiva

vinculada al paradigma de la Sociología del Consenso. Estos estudios han concluido que la mayoría de los conflictos entre alumnos y docentes están relacionados con las calificaciones, los instrumentos de evaluación, el maltrato del profesor hacia el alumno y problemas comunicacionales. En cuanto a las estrategias de resolución, las investigaciones concuerdan en que los alumnos tienden a traspasar la responsabilidad de resolver el conflicto al profesor por temor a represalias y porque se perciben a sí mismos como carentes de poder y, por lo tanto, en una posición desventajada como para influir en la resolución del conflicto (Dunn, Gokee & Tantleff-Dunn, 2002; Harrison, 2007; Williams, 1998; Arellano et al., 2011).

Las estrategias de resolución de conflictos no parecen vincularse al tipo de asignatura ni a los rasgos sociodemográficos de los docentes (Meyers, Bender, Hill, & Thomas, 2006). Barsky & Word (2005), tras entrevistar estudiantes, profesores y administrativos de una universidad norteamericana concluyeron que la evitación del conflicto era la estrategia más utilizada. Interesante resulta el hecho de que los profesores atribuían la evitación del conflicto de parte de los alumnos a la socialización durante la educación primaria, al temor a represalias y a la lucha por “sobrevivir” en el ambiente universitario. Asociado a esto, surge la percepción de parte de alumnos, profesores y administrativos de que la cultura universitaria se caracterizaba por implantar la evitación del conflicto como una norma implícita. Algunos afirmaban que preferían evitar los conflictos pues percibían que serían sancionados si los exponían. Otros señalaron que el clima de “a-conflictividad” daba cuenta de un ambiente más “profesional”.

Objetivos

Objetivo General

Comprender si y cómo se presenta y enfrenta el conflicto entre estudiantes y profesores universitarios de una universidad privada no tradicional de la quinta región.

Objetivos Específicos

1. Identificar y describir la presencia/ausencia de conflicto entre estudiantes y profesores al interior del aula universitaria de carácter privada.
2. Identificar y describir las fuentes del conflicto y la modalidad de enfrentamiento del mismo en la interacción profesor – estudiante de una universidad privada.
3. Analizar la relación entre las fuentes del conflicto y la modalidad de enfrentamiento del mismo en la interacción profesor – estudiante de una universidad privada.
4. Identificar y describir cómo el carácter de universidad privada incide en el conflicto entre estudiantes y profesores

Preguntas Directrices

En la presente tesis, se han determinado las siguientes preguntas directrices:

1. ¿Cómo se presenta el conflicto entre estudiantes y profesores al interior del aula universitaria?
2. ¿Cuáles son las principales fuentes de conflicto para los docentes como para los estudiantes en el aula universitaria?
3. ¿Cómo se enfrenta el conflicto en el aula universitaria?
4. ¿Cómo influyen los aspectos de privatización de la educación superior en la relación educativa establecida entre estudiantes y docentes de la universidad estudiada?

Metodología

Diseño de Investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de investigación ya que este permite conocer e investigar los procesos subjetivos que dicen relación con las percepciones de los profesores y alumnos universitarios respecto a los conflictos suscitados entre ellos y las formas adoptadas para enfrentarlos. A través del enfoque cualitativo se da espacio a la emergencia libre y espontánea de la subjetividad del discurso de alumnos y profesores. De este modo se accede a un mundo de significados rico en contenidos que, posteriormente, permite a la investigadora realizar la tarea de articularlos en categorías y analizarlos bajo modelos interpretativos y comprensivos, rescatando siempre la mirada de la realidad social de los propios actores que se pretende investigar (Krause, 1995) .

En concordancia con lo anterior, esta investigación se orienta desde el paradigma interpretativo, que en un nivel ontológico supone una realidad social construida, a través de los significados que las personas le atribuyen a su realidad. Es decir, lo que la gente hace o dice, es producto de cómo define su mundo. De este modo estamos hablando de una realidad social "construida" a través de estos significados. (Krause, 1995)

Epistemológicamente, esta investigación pretende estudiar la interpretación que los actores sociales, profesores y alumnos universitarios, hacen de su realidad, desde el punto de vista de las personas enfatizando la subjetividad del proceso.

En cuanto al nivel metodológico, el paradigma interpretativo no supone un observador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, un investigador inmerso en ella, a fin de que pueda comprender su significado. De esta manera la investigadora, en su condición de docente en la universidad estudiada, tiene la ventaja de pertenecer al mundo estudiado lo cual le permitirá "comprenderlo" (vale decir "interpretarlo"), porque los significados sólo pueden ser alumbrados desde dentro. Esto implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados (Krause, 1995)

Se ocupara un diseño de investigación congruente con un estudio de caso, puesto que se busca descubrir la complejidad y particularidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2007). A través del estudio de casos se realizará un análisis comprensivo, sistemático y en profundidad de las relaciones educativas dentro una universidad privada de la quinta región de Chile, intentando develar la forma en que los docentes y alumnos que pertenecen a ella afrontan los conflictos surgidos entre ellos en el aula.

En relación al tipo de estudio de caso, de acuerdo al propósito que persigue esta investigación, se realizó un estudio instrumental de caso. En este tipo de estudios el caso elegido se examina para profundizar en un tema, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio (Stake, 2007). En la presente investigación, la condición de universidad privada hace del caso elegido un contexto particularmente interesante pues acoge los efectos de la privatización de la educación superior en Chile tales como una heterogeneidad en el estudiantado y una relación educativa donde el profesor es el prestador de servicios y el alumno el cliente.

Contextualización

Los participantes de esta investigación pertenecen a una sede regional de una universidad privada chilena creada a fines de los años 80. Esta sede se ubica en la quinta región, inicia sus actividades en el año 2004 e imparte actualmente carreras pregrado del área de la salud y las ciencias sociales.

Es una institución orientada principalmente a la docencia focalizando su función en la preparación de jóvenes para el mundo profesional. Posee un currículum determinado a nivel central que dispone los contenidos y competencias que cada alumno debe desarrollar. Se caracteriza por la implementación de un proceso de examinación nacional que se realiza a lo largo de todas las sedes con el objetivo de medir el logro de la homogeneidad de los aprendizajes de las asignaturas en cada carrera a nivel nacional.

Posee un total de alrededor 730 estudiantes, cerca de un 80% de ellos ingresa con un puntaje en la PSU inferior a 600 puntos, y un 45 % presenta un puntaje entre los 450-525 puntos. Un 54% de los alumnos provienen de colegios subvencionados, 20% colegios municipalizados, 5% colegios privados (Consejo Nacional de Educación República de Chile).

En relación a los docentes de esta sede universitaria un 80% posee un tipo de contrato por jornada hora (Consejo Nacional de Educación República de Chile), el cual puede o no ser renovado anualmente. Los docentes deben cursar de modo obligatorio un Diplomado en Pedagogía para la Educación Superior, cuyo costo es asumido por la universidad y la planificación de sus clases debe seguir un modelo pedagógico particular definido por la institución, el cual es sistemáticamente revisado para velar por su cumplimiento en cuanto a forma y fondo. En palabras de Bernstein (1996), el currículum y las prácticas pedagógicas se encuentran fuertemente enmarcadas dado que el discurso, ritmo y tiempo de que se trata en la comunicación pedagógica esta muy definido a nivel central.

La institución posee un sistema de evaluación del desempeño docente entre cuyos criterios de evaluación se encuentran la tasa de aprobación de cada curso y la

percepción de la docencia de parte de los alumnos. Los resultados de esta evaluación son utilizados para las determinar la continuidad laboral del docente en la universidad.

Participantes

Los participantes de esta investigación se seleccionaron en un principio a través de un muestreo intencionado (Rodríguez, et al., 1999) , es decir las personas no se seleccionaron al azar, sino que se eligieron de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por la investigadora. La muestra se acotó a las carreras del ámbito de las ciencias sociales, siendo estas las carreras de mayor antigüedad en la universidad y las de más alta demanda. Se consideraron como criterios de inclusión, los siguientes:

En el caso de Docentes entrevistados:

- a. Desempeñarse como docente en alguna de las carreras de pregrado del área de las ciencias sociales que se imparten en la Universidad. Cabe destacar que debido al tipo de contrato de jornada hora, es muy habitual que un docente desarrolle clases en varias carreras y en distintos semestres.
- b. Que el trabajo de docente sea la principal fuente de ingresos desde por lo menos tres años.

En el caso de los alumnos que conformaron las entrevistas grupales:

- c. Ser alumno de cualquier sexo y edad de la Universidad investigada.
- d. Ser alumno de cualquiera las carreras de pregrado del área de las ciencias sociales que se imparten en la Universidad.
- e. Haber cursado a lo menos un año como alumno de alguna carrera.

Posteriormente, se implemento un muestreo teórico (Strauss & Corbin, 2002), donde las decisiones sobre la elección y reunión de material empírico se tomo en el proceso de recoger e interpretar los datos. Se eligieran los primeros grupos de alumnos y docentes y se analizaran los datos obtenidos; producto del análisis de esos primeros datos, se desarrollaran conceptos, categorías conceptuales e hipótesis, que después fueron utilizadas para generar criterios para seleccionar los siguientes sujetos que conformaran la muestra. El muestreo teórico acabó una vez alcanzado la saturación teórica, es decir cuando no se encontraron datos adicionales novedosos. Finalmente, las muestras de estudiantes y docentes quedo conformada como se detalla en las tablas siguientes:

Tabla 1
Caracterización entrevistas grupales estudiantes

Entrevista Grupal	Carrera	Años de estudio de los participantes	N° de participantes
1	Trabajo Social	2° y 3°	8
2	Trabajo Social	4°	8
3	Educación Física	2° y 3°	12
4	Educación Básica	4°	8
5	Educación Diferencial	4°	6
6	Derecho	4°	8
7	Derecho	2° y 3°	12
8	Psicología	2° y 3°	9
9	Psicología	4°	12

Tabla 2
Caracterización entrevistas semiestructuradas docentes

Entrevista Semiestructurada	Años de docencia en la institución	Tipo de contrato	Carreras en que imparte docencia
1	3	Contrato hora	Trabajo Social Educación Psicología
2	7	Contrato hora	Trabajo Social Psicología
3	6	Contrato hora	Educación
4	8	Contrato hora	Educación Trabajo Social Derecho
5	4	Contrato hora	Psicología Educación
6	10	Contrato hora	Trabajo Social
7	10	Contrato hora	Trabajo Social

Procedimiento

La convocatoria de los estudiantes se orientó a través de su búsqueda directa en los espacios universitarios y el “boca en boca”. La participación se logró pero, con dificultad. Si bien en un principio los estudiantes demostraban interés en colaborar un número reducido de los convocados concretaban su participación aludiendo a una falta de tiempo o tope con otras actividades académicas.

Por otro lado, los docentes se convocaron de manera directa o telefónicamente, confirmando vía correo electrónico su asistencia a la entrevista. Se les informó a todos los participantes acerca del carácter y objetivo de la investigación obteniendo el consentimiento libre de ellos para ser entrevistados.

Todas las entrevistas, se realizaron entre abril 2012 y abril 2013, en oficinas fuera del recinto universitario registrándose en cinta magnetofónica o a través de teléfonos móviles, durando aproximadamente 60 a 75 minutos cada una. La participación de cada entrevista fue íntegramente transcrita para posteriormente ser analizada.

Instrumentos de recolección de información

Para acceder a las percepciones de los docentes y estudiantes respecto a los conflictos suscitados entre ellos el aula y sus formas de afrontamiento se utilizaron dos técnicas de recolección de datos cualitativos: entrevistas grupales en el caso de los estudiantes y entrevistas en profundidad en el caso de los docentes.

Considerando que existirían significados y creencias compartidas por los alumnos respecto a las normas, los deberes y los derechos que regulan las acciones implementadas para resolver los conflictos producidos entre ellos y los docentes, se utilizó la técnica de la entrevista grupal. Esta es una herramienta cualitativa muy útil para la presente investigación, pues permite rescatar, en detalle y profundidad, el discurso y mirada de los alumnos sobre el tema, dándoles el espacio para que desarrollen libremente sus discursos, pensamientos y emociones (Flick, 2007).

En el caso de los docentes, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. Según Creswell (2003 citado en Flick, 2007) la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. Se desarrolla a partir de preguntas que persiguen reconstruir lo que para el entrevistado significa el problema objeto de estudio. Las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

De esta manera, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, se pudo comprender a las creencias y supuestos mantenidos por los docentes en relación a los conflictos producidos entre ellos y los estudiantes en el contexto del aula universitaria.

Procedimiento general de análisis de datos utilizados

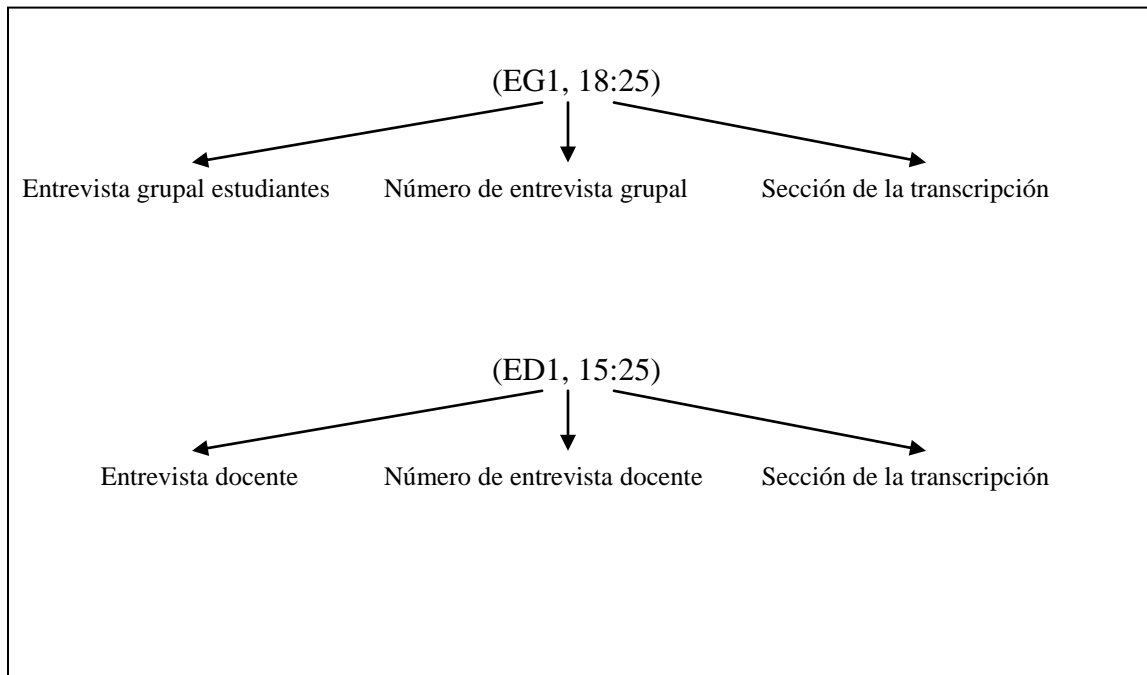
Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción, siguiendo las siguientes normas:

Tabla 3
Normas de transcripción

SIGNO	SIGNIFICADO
E	Entrevistadora
A ()	Discurso alumno (número)
D	Discurso docente
.....	Indica pausas en el discurso
()	Indica que se ha omitido texto porque no se comprendió lo que se dijo
xxxx	Indica que se ha eliminado texto por implicar identificación de personas o instituciones

La nomenclatura de las citas de las entrevistas expuestas en el informe sigue el siguiente código:

Figura 1
Nomenclatura de las citas de las entrevistas



Se utilizó la técnica del análisis cualitativo de contenido, entendiendo este como “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000). El proceso general de análisis contempló varios pasos (Rodríguez et.al, 1999):

Separación en unidades siguiendo criterios temáticos: se dividieron los datos de las entrevistas en unidades relevantes para la comprensión de las fuentes y estrategias de conflicto referidas por los entrevistados.

Codificación y categorización: a cada unidad se le asignó un código asociado a la temática abordada por los entrevistados. Simultáneamente, se procedió a clasificar conceptualmente las unidades codificadas recurriendo a un procedimiento analítico mixto, es decir, tanto inductivo como deductivo. Se comenzó en categorías amplias definidas a priori asociadas a los objetivos de la investigación: fuentes de conflicto y formas de afrontamiento. A medida que se examinaron los datos fueron emergiendo nuevas categorías, redefiniendo las categorías anteriores e identificando subcategorías. A través de este procedimiento de categorización por tema, se obtuvo un sistema de categorías el cual se estructuró en un esquema representativo de las percepciones de los estudiantes y otro de los docentes.

Integración final de los hallazgos: Todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido que se ha expuesto, culminó en una síntesis final del estudio que se desarrolló a la luz del contexto social de los entrevistados y su finalidad fue dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Rigurosidad de la investigación

Para sustentar la credibilidad de los datos producidos se utilizó la triangulación de los observadores y la saturación de la información.

El principio básico que sustenta la triangulación de investigadores u observadores está dada por el principio de validez intersubjetiva “Si todos opinan lo mismo sobre un hecho, es evidente que algo existirá que les permita catar el significado de la misma forma” (Pérez, 1998, p. 83).

Se utilizaron estudiantes de último semestres de sus carreras y la colaboración de una psicóloga con conocimiento y destrezas en el análisis de las entrevistas para el procesamiento de la información. A través del análisis cruzado se generaron categorías que llevaron a un examen más profundo del fenómeno estudiado.

La saturación de los datos se obtuvo al tener representadas las hablas de aquellos grupos sociales que con antelación la investigadora había definido como conformantes de la universidad

Resultados

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes. En base al proceso de categorización efectuado con el material extraído de la totalidad de las entrevistas, se organizan los resultados en dos grandes categorías descriptivas que aluden a las fuentes de conflicto y las formas de enfrentamiento conflictos adoptadas, recogiendo citas textuales extraídas de las entrevistas.

En primer lugar se expondrán los resultados asociados a las entrevistas a los alumnos, para a continuación dar cuenta de la de los docentes.

Finalmente, el análisis de datos se acompañará de esquemas por cada categoría descriptiva: fuentes de conflicto y formas de enfrentamiento de los conflictos.

Fuentes del conflicto

La fuente del conflicto se refiere a cuál es el motivo percibido del conflicto. A continuación se exponen las principales fuentes de conflicto identificadas a partir de los relatos de los estudiantes y de los docentes. En el caso de los estudiantes las fuentes se agrupan en dos categorías y en el caso de los docentes en tres categorías.

Fuentes de conflicto desde la perspectiva de los estudiantes

1. Demandas de autoridad y posicionamiento dependiente: Los alumnos participantes significan el conflicto como algo que no debe presentarse en las aulas reflejando una concepción de conflicto coherente con el paradigma del consenso que lo conceptualiza como algo disfuncional y perturbador. Para asegurar su ausencia se

demanda una autoridad fuerte e inflexible de parte del docente; un poder que asegure la mantención de una relación asimétrica, vertical y jerarquizada.

“Cuando un profe no impone autoridad, uno abusaentonces nunca la escuchábamos y al profe de estadísticas tampoco y habían compañeras que llegaban tarde, que comían en la sala y desde la primera clase que parte a las 8.....y el profe nunca llamaba la atención, ni nos hacía callar.”

(EA1, 435:439)

“Hay ocasiones en que hay que hacer notar de que eres el profesor. Hay que hacer notar las diferencias.... uno igual tiene que saber las diferencias. En el fondo, el profesor tiene mostrar que está en otro nivel...”

(EA5, 324:326)

Esta subordinación instauro la adopción de parte de los estudiantes de un rol pasivo en la relación educativa.; rol desde el cual creen carecer de recursos para transformar la relación.

“Pero, en general yo creo que los que tienen el manejo de lo que pasa en la sala son los profesores. Ellos tienen el control, nosotros nos adecuamos a los profesores..no al revés”.

(EA3, 10:11)

Este rol pasivo se instala, como veremos en el discurso que se transcribe a continuación, en lo que Freire (1985) denomina una educación bancaria, en la que la relación educativa transforma al estudiante en una especie de banco donde se depositan los conocimientos.

A: Lo que sucede es que algunos profesores no entienden. Claro somos adultos los que estamos estudiando ¿cierto? Pero, confunden que por que estamos en la universidad y somos adultos, creen que lo sabemos todo y que tenemos que estar al nivel de ellos.

E: ¿Cuál es el nivel de ellos?

A: em saber los mismos temas que ellos manejan, tratarlos de la misma manera.

A: Sí, una vez tuvimos una profesora que fue pésima. Nos mandaba a leer y a completar unas guías de estudio. Después las corregía. Nunca realmente nos entregó contenidos.

E. ¿Cómo es eso que nunca realmente les entregó contenidos?

A: lo que pasa es que nosotros hacíamos las guías y esa era todo. Nunca hizo ni un solo power point....no nos entregó nada. Como profesional a lo mejor sabía mucho pero, nunca lo entregó y después nos evaluaba y esperaba que nosotros supiéramos lo que ella sabía ¿Ella es la profe y ella es la que sabe no nosotros...? Por eso ella es la profesora y tiene que enseñarnos..como dijo mi compañera se confunden algunos profesores y creen que por que estamos en la universidad ya tenemos que saber todo.

(EA9, 144:157)

El discurso del alumno da cuenta de una concepción de profesor como aquel que debe “narrar” el conocimiento a sus alumnos, los que a su vez deben escuchar pasivamente. En esta relación el docente aparece como el que sabe y tiene la tarea de “llenar” a los estudiantes con sus conocimientos y el alumno , a su vez, aparece como el que ignora y debe guardar los depósitos (Carreño, 2010). La educación se transforma en un proceso unilateral, que toma la forma de opresor y oprimido.

En su rol de oprimido, el alumno experimenta el miedo a exponerse y ser castigado por el profesor. Este miedo es vivenciado como una emoción inmovilizadora, que lo mantiene ligado a su status de oprimido.

“El otro día el profesor mostró un esquema que era de una materia súper difícil y pregunta, explícame, este esquema y empezó a preguntar por lista y pasaron de 15 a 20 alumnos y nadie contestaba, porque nadie aunque tenga la razón y sepan que es bueno, se va atrever a responder, tienen miedo porque saben que después de esa pregunta viene otra, otra y otra”.

(EA7, 132:136).

Reniegan la posición de oprimidos que sienten se los fuerza a ocupar pero, su creencia de que la relación educativa debe ser verticalizada les impide activamente salir de su opresión.

E: Ya, ¿Cuándo consideran ustedes que profesor no sabes enseñar?

A(1): Eso se nota mucho, llega el profesor con post título, post grados diciendo soy aquí, soy allá, pero el método que tiene para enseñar aunque sepa mucho no es bueno. Entonces uno como que sabe todos los grados que tiene, pero el conocimiento no lo entrega como debería ser, óptimo, porque no tiene pedagogía. La pedagogía es independiente de la preparación profesional que pueda tener el profesional que está en frente de nosotros, la pedagogía yo creo que se da con un poco de humildad también, son muchos que se “endiosan”.

E: ¿Cómo es eso?

A(1): ...Que son muy endiosados, uno les dice una realidad y ellos responden “no, es que eso no es como lo que yo estoy diciendo”, “yo tengo veinte años de experiencia y no sé qué y esto es lo que corresponde”.

A(3): ...La verdad única prácticamente.

A(1): Claro, y entonces ahí empieza el endiosamiento del profesor, porque todo el curso empieza con miedos sobre ¿qué le voy a decir al profesor? ¿Qué le voy a preguntar? si él sabe todo.

E: ¿Podrías explicar eso un poco más?

A(3): Que es “endiosado”, o el profe que es endiosado o considerado así como que se cree dios, es endiosado por los alumnos.

E: ¿Cómo se produce ese endiosamiento?

A(1): No preguntando por ejemplo. (...) el profesor cree que se las sabe todas entonces ¿Qué voy a preguntarle?

A(3): De repente se olvidan que uno no sabe, es como que no entiende que no está hablando con pares.

E: ¿Con quién está hablando?

A(3): Con personas que están en formación, o sea nosotros no sabemos lo que sabe él, ni los libros que leyó, ni las personas que vio, o sea por eso uno está aquí po, de repente

se olvidan y se van para otro lado, y lo que dice mi compañera, no tienen método, entonces empiezan a hablar como que están conversando tomándose un café, y uno está como, ahí, , entonces al final no entiende nada po.

(EA9, 42:72)

“O sea ellos son los profes, los que saben por algo nosotros estamos estudiando para saber más, porque claramente sabemos menos. Entonces cuando dan algo por sabido porque supuestamente lo dijo en clases o lo teníamos que saber desde el colegio y te dicen como no te sabí eso, por ejemplo que van y lo que me paso a mí, él fue y ubico la isla y me dijo aquí esta [refiriéndose a una pregunta de geografía que la alumna no supo contestar], entonces te demuestra que él sabe más que tú, entonces eso también es humillante, porque por algo yo estoy estudiando porque realmente no sé, no tengo idea. Su trabajo es enseñarme”.

(EA4, 229:235)

El alumno advierte que aquellas prácticas de enseñanza que presentan el conocimiento como uno cerrado separado del mundo de los estudiantes no favorece el aprendizaje. Sin embargo, no reconoce en sí mismo un sujeto capaz de aportar a la construcción de su propio conocimiento. Se concibe como un sujeto vacío, sin capacidad de crítica depositando la responsabilidad de su formación en manos del docente.

De allí que el estudiante se posiciona, y viene posicionado por el docente, como un sujeto oprimido, dependiente, de moral heterónoma e infantil, construyéndose relaciones educativas, que desde la perspectiva de los entrevistados, son solamente esperables en el ámbito escolar. Y si interpretamos foucaultianamente esta relación como una relación de poder, entonces es posible observar que los estudiantes ejercen poder al evaluar al profesor y el profesor ejerce poder humillando al estudiante.

Como consecuencia, este cúmulo de atributos se traduce en algunos en un sentido de falta de reconocimiento y deslegitimidad de la persona del estudiante universitario y en un miedo a la evaluación docente. Estamos ad portas de la relación clientelar: el profesor se debe al estudiante para salir bien evaluado y el estudiante le exige al profesor

conocimiento. Esta relación pareciera que se presenta en términos negativos; profesor mal evaluado, alumnos infantilizado y humillado.

“Yo me siento a veces como en el colegio, porque claro uno llega el primer día de clases, del primer semestre y les dicen las reglas y normas que hay que cumplir en el semestre, que los celulares, las salidas y que es lo que pasa con el curso, el segundo día ya suenan los celulares ya se paran y salen y se pasean por frente del profesor y se pasean por atrás de él, o sea ya parece mall y frente a eso obvio po si yo soy un profesor y veo esas actitudes tengo que ponerme más riguroso, o sea es la misma frase que dicen que si se comportan como cabros chicos, los voy a tratar como cabros chicos y que si quieren que los traten como adultos lo voy a hacer a la medida que se comporten como ellos”

(EA2, 318:326)

“Yo creo que igual acá en la universidad se trata a todos los alumnos como cabros chicos y no como universitarios. Hay profesores que quieren controlar a todo el grupo de curso, pero de una forma: aquí están los grandes aquí están los chicos...yo soy el profesor y por lo tanto estoy por encima de ustedes y por eso me deben obedecer”

(EA8, 125:128)

Si bien los estudiantes protestan frente a estas prácticas invalidantes e estigmatizadoras, sus comportamientos potencian estas prescripciones negativas a través de autodesvalorización por un lado y la naturalización por otro.

La autodesvalorización (Freire, 1985), se produce como resultado de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los docentes. Se presentan como sujetos desagenciados y despontenciados, dependientes de la voluntad del docente. El estudiante asume una dependencia emocional y una postura de adherencia con el “docente opresor”, posición desde la cual no es capaz de enfrentar las dificultades de la

vida universitaria, dependiendo en último término de la “buena voluntad” e incluso “piedad” del docente.

A2: El problema es que los profesores también no se ponen en el lugar de uno.

E: Ya, ¿Cuál es el lugar de uno?

A2: El no comprender los problemas familiares, los problemas que sean de locomoción, el clima, que paso una micro y lo mojo y uno se atrasó un poco por eso para llegar a una clase, pero los profesores a veces no entienden, y hay veces que uno tiene que adecuarse mucho a lo que quiere el profesor. Está bien también, ellos están como en una escala superior a uno y ellos también tienen que a veces ponerse en el lugar del alumno. Hay veces que no se ponen a pensar en eso...o sea un poco de piedad también tienen que tener.

(EA 7, 237:242)

“Pero si me saque no sé un 3,0 y en general yo siempre vengo a clases y estoy atento, pucha el profesor sabe que estoy con un problema familiar, debería ser más empático y a lo mejor darme otra prueba. Tener un poco de flexibilidad, pero no es que porque yo diga que es simpático yo le subo la nota de la nada, sino que es un tema de voluntad, de ser más flexible.”

(EA 3, 446:451)

Por otro lado, en algunas ocasiones la coerción ejercida por los docentes es naturalizada y representada como una estrategia válida para educar y generar un clima más atractivo de aprendizaje, asumiéndose como un juego en el que hay que participar como cómplice.

“No sé yo creo que es como una especie de juego que tiene él, no estoy defendiendo al profesor ni nada pero, nos hemos dado cuenta que a lo mejor ese profesor no es realmente como se nos muestra, sigue como una especie de juego busca que nos incomodemos con él. Creo que igual ese juego que hace el profe igual es como para

hacernos trabajar mentalmente y para hacernos aprender a discutir con una persona...hay que seguirle el juego y no tomarlo tanto a lo persona". (EA8, 187:192)

Así también, se valida y normaliza el uso de prácticas coercitivas pues cumplirían una función de socialización anticipada, preparando al estudiante para un mundo laboral donde la coerción y la ofensa de parte de los superiores son prácticas cotidianas y esperables.

"Yo tenía una profe que también era muy pesada y hablamos. Me dijo, mira yo he sido tan pesada contigo, pero es que tú tienes que saber controlar la ira, me dijo, tienes que saber controlar la ira, el enojo, porque cuando tu estés en el trabajo lo más probable es que en más de una ocasión te ofendan... en más de alguna oportunidad, también te van a decir muchas cosas y tienes que quedarte en tu lugar y estar quieta, tranquila. Entonces, yo creo que los profesores deben también formarme en esa área, o sea, o sea formarme para enfrentar la crítica". (EA7, 188:193)

Queda de manifiesto la teoría implícita de que la educación tendría como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración en la vida social y el entrenamiento para el ejercicio de roles que le permitan incorporarse en la división funcional del trabajo. En este contexto, el conflicto es conceptualizado como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. En el caso, de lo planteado por los estudiantes, la naturalización de las prácticas coercitivas lleva consigo una negación de la presencia de cualquier tipo de conflicto que en definitiva elimina las posibilidades de cambio y transformación en la relación educativa.

2. Relación contractual no cumplida: La relación educativa se representa como un negocio en el cual se debe mantener una relación distante, donde las funciones de cada parte están claramente delimitadas. Cuando el contrato no se cumple el alumno presenta un reclamo.

Los profesores vienen para acá enseñan, hacen sus clases, les pagan, llegan a la hora, se van, no tienen porqué crear un vínculo con nosotros. Yo creo que eso es lo que el profesor debe pensar, voy a la universidad hago mis clases, me pagan y listo. Yo creo que para nosotros, por lo menos lo que yo critico, es que aquí yo pago por un servicio. A mí me están dando un servicio para sacar una carrera y yo reclamo cuando mi servicio es malo. O sea si un profesor no me entrega una buena clase entonces yo reclamo. Un vínculo más allá yo no puedo pedir. Si el profesor lo quiere a lo mejor vamos a generar un vínculo, si él no lo siente, bueno entonces no. Yo me conformo con que él haga mi clase o sea me haga una clase porque yo estoy pagando por eso.

(EA 4, 383:391)

El discurso del alumno refleja una conceptualización de la clase como un trámite para el docente y los alumnos, quedando la importancia de la relación educativa postergada. En términos de Adela Cortina (2001), es posible visibilizar un tipo de relación basada en el contrato. Este tipo de vínculo pone en juego el interés autoegoísta de la relación; cada una de las partes vela por sus propios objetivos, sin importar que su acción pueda dañar al otro. Además, este tipo de vínculo transaccional (yo realizo las clases tu aprendes y pagas) opera gracias a la coacción. Es decir, se cumple en la medida que uno de los agentes sienta y sepa que pueda ser castigado por su incumplimiento.

“Lamentablemente así se ve, como un trámite. Yo lo veo como un servicio, aquí yo pago por un servicio y me lo tienen que dar bien. Si no me lo dan bien yo reclamo. El profe viene, da su clase y se va. Yo pago para que me hagan clases es súper estructurado y muy frío”.

(EA4,437:440)

Esta relación contractual se hace más evidente en aquellas asignaturas denominadas “challas”, metáfora ocupada por los estudiantes para aquellas asignaturas que no aportarían directamente al logro del título por el cual están pagando.

A2. *Yo creo que eso se da mucho en los ramos challa [refiriéndose a visualizar la asignatura como un trámite].*

E. *¿Por qué? ¿Por qué se llaman challa?*

A2: *Porque son de relleno.*

E: *¿Cómo es eso de que son de relleno?*

A2: *Porque hay cosas que en la práctica no nos sirven como para estarlas enseñando.*

E: *¿En qué sentido no les sirve?*

A3: *¡No sirve para seguir avanzando la carrera!*

A6: *Es un cacho, es el ramo que no importa.*

A3: *Es esa asignatura donde no te interesa la nota. Por ejemplo, hay un ramo challa que uno lo pasa y queda ahí, no sirve para nada. Y el problema está en que los profes de estas asignaturas no entienden eso y se lo toman muy en serio...o sea súper difíciles pensando que es el único ramo que tenemos y no cachan que hay otros muchos más importantes porque si te los echas te atrasas de verdad. ¡Entonces a esos profes sí que los evaluamos mal cuando reprueban a todos!*

E: *Entonces ¿Cómo debería actuar el profesor del ramo challa?*

A3. *Debe exigir de acuerdo a la importancia del ramo...entender que de verdad no es tan esencial para los alumnos para seguir avanzando.*

(EA7, 367:383)

El vínculo contractual se enlaza con una relación burocratizada al percibir los estudiantes la existencia de estructuras relacionales arbitrarias y burocráticas en la universidad a las cuales deben amoldarse. La burocratización se hace presente a través de la adhesión estricta de parte del docente a las reglas administrativas que rigen los procesos en la universidad.

“Si, en nuestro caso yo creo que se da bien alta la jerarquía porque se nota cuando uno tiene que hacer un simple trámite por ejemplo y tiene que pasar por miles de personas,

igual es chanta la relación, muy burocrática. Uno pasa a ser un cacho. Ni siquiera te dan el tiempo para explicar el problema, sino que te tiran el reglamento encima”.

(EA1, 162:168).

Para los alumnos la burocratización de la relación educativa es causada por el carácter de empresa de la universidad, donde se prioriza la eficiencia y la eficacia por sobre una relación educativa auténtica y positiva. Un ejemplo de ello es la ritualización de las relaciones en el aula.

“Yo veo el problema así.....lo que pasa acá es una consecuencia de un problema que está demasiado estructurado.el profesor se preocupa primero de pasar lista, de que firmemos las pruebas...de cumplir con reglamentos.... y además corresponde a una excusa económica es decir, si acá la gente no rinde no hay clases, no hay empresa, porque acá en el fondo es una empresa”.

(EA2, 260:264)

Estos conflictos se pueden asociar a lo que Moore (1995) describe como conflictos estructurales. Estos son causados por estructuras arbitrarias de relaciones humanas establecidas por fuerzas externas a las personas en conflicto. Las desigualdades de poder, los roles asumidos y las estructuras organizativas habitualmente se asocian a este tipo de conflictos.

“En esta universidad, que es privada, todo es individual, es muy individualista. Yo llego, me siento en clase y tomo apuntes...y después me voy. El profesor tiene un rol y el alumno tiene un rol, los dos deben encasillarse en ese rol. Pero para mí los dos son tanto profesor uno del otro, es decir el profesor va a aprender del alumno y el alumno va a aprender del profesor”.

(EA7, 336:338)

“Uno acá paga, paga hartito, y paga bastante por estudiar, y obviamente yo no quiero perder esa plata, por eso yo llego, me siento, tomo apuntes y me voy”.

(EA7, 334:336)

Desde el relato de los alumnos, la relación contractual descrita potencia actitudes individualistas en el aula y una vida universitaria caracterizada básicamente por la asistencia a clases, con escasa participación en cualquier otro tipo de actividad académica y/o recreativa. En este sentido la sala de clases deja de ser un espacio de comunicación, reciprocidad y solidaridad y pasa a ser un espacio “privado” donde cada uno se preocupa de su propia vida y debe resolver individualmente las situaciones de ésta, incluidos los conflictos. En este contexto, no hay obligaciones con los otros, ni con los profesores y menos con los pares. El aprendizaje deja de constituirse en un proyecto colectivo y se vive como un proyecto íntimo y exclusivo.

Como podemos ver, aquello que es constituido como fuente de conflicto de parte de los estudiantes, genera consecuencias que también son significadas negativamente por los mismos. Las demandas de autoridad, suscitan sentimientos de opresión. La instalación del vínculo contractual transaccional origina procesos burocráticos y actitudes individualistas.

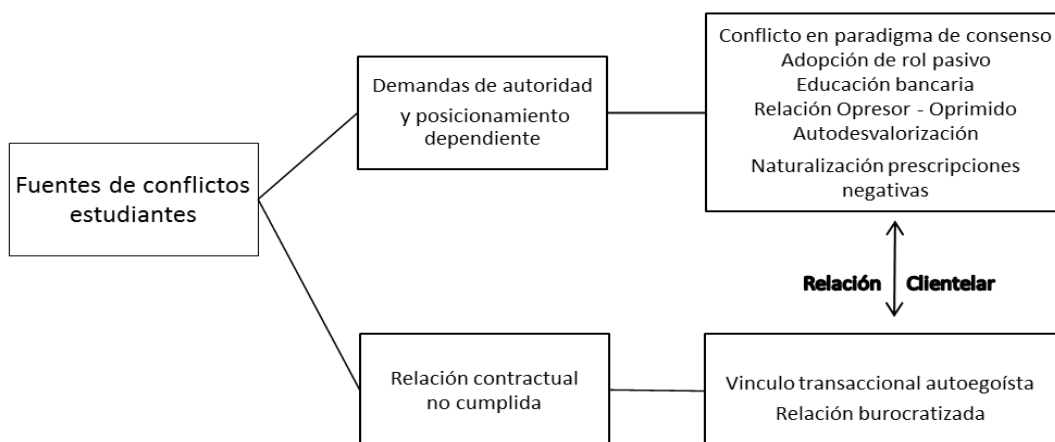


Figura 2: Fuentes de conflicto estudiantiles

Fuente de conflictos desde la perspectiva de los docentes

1. Alumnos en busca del cartón: Desde la perspectiva de Bourdieu el término capital hace referencia a cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales (Carrasco, 2008). Aporta ventajas sociales y culturales a los individuos conduciéndolos a niveles socioeconómicos más elevados. El capital cultural está constituido por un conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes y posturas que vienen a ser responsables por las diferencias en rendimiento entre los alumnos (Cervini, 2002). Para los docentes entrevistados, la carencia de capital cultural constituye una fuerte barrera para desarrollar su labor y una fuente importante de conflicto.

“Yo encuentro que estos cabros vienen de un colegio donde las familias no funcionan mucho, donde están más preocupados de lo que pasa en Rojo, o de ver en Morandé con Compañía lo que pasa en el mundo. Entonces no creo que se pueda conversar con gente que no va a escuchar”. (ED2, 316)

“Si hay dos alumnos inteligentes, esos dos te dan pie para que potencies más un ejercicio, veas una temática con más profundidad. Subes el nivel de una clase gracias a esos dos alumnos. Pero, cuando hay un grupo que no sabe escribir, que te hace una pregunta y no pronuncian bien las palabras y les dices que modulen, entonces te echan tallas y te dicen esto no es clase de castellano, porque no soy profe de castellano, no se puede hacer casi nada...eso claramente es un conflicto para varios de los profesores de esta universidad”. (ED3, 17)

Desde la perspectiva de los docentes los alumnos con los cuales mayormente tienen conflictos son aquellos que se orientan exclusivamente hacia la obtención de lo que Bourdieu (1979), denomina “Capital Cultural en su estado Institucionalizado”. Existen para Bourdieu distintos tipos de capital cultural, siendo el capital cultural en su

estado institucionalizado aquel que se materializa a través de la adquisición de un título o certificación, designada metafóricamente por los entrevistados como “cartón”.

“Lo único que quieren ellos es que me entreguen luego el cartón y uno le puede explicar que tienes un cartón, pero el que aprobaste todas estas asignaturas signifique que sabes ...no necesariamente. Pero ellos dicen no, si a mí me interesa el puro cartón, si total ese es el requisito para un pega, es el cartón y el resto afuera son puros pitutos”. (ED3, 43)

“La mayoría de los alumnos con los que tengo problemas son esos que lo único que quieren es ir aprobando rápidamente los ramos para terminar luego la carrera. Si aprenden no les interesa mayormente. Es que si lo piensas son la primera generación de profesionales de su familia y la carrera la pagan con becas y eso implica que no pueden tener promedio bajo 5.0. Entonces les interesa ese promedio como sea para poder sacar el título y punto. Ellos evitan todo tipo de dificultades para sacar el título..es realmente agotador tratar con esos alumnos” (ED1, 68).

Para los docentes entrevistados, los estudiantes desean conseguir un título profesional sin necesariamente comprometerse con los estudios o nuevos aprendizajes. El profesor se encuentra frente a un estudiante que se resiste a enfrentar desafíos cognitivos y que desvaloriza las estrategias que apunten a crear una cultura de aprendizaje en el aula.

“Tú le dices baja tal guía de ejercicios, después les preguntan, oye bajaron la guía y te dicen, no profe nos da lata, vamos a traer la guía y la hacemos en clases. La idea no es perder materia, les respondo yo, si empezamos a dedicarnos hacer los ejercicios de la guía nos vamos a atrasar y después no se va a poder cubrir mucho los tópicos con profundidad, nos va a pillar la máquina y ellos me dicen no, no, no. Yo les digo hagan ustedes los ejercicios porque equivocándose aprenden, cosa que cuando llegue lo hagan en la pizarra y mi tarea sea corregir lo que ustedes ya hicieron. Pero no, lo que quieren, es que uno lo haga y a si al final no aprenden. Lo digo porque en clases, yo lo hago en

la pizarra, ellos lo copian y como lo copian se lo conversan todo con el compañero. No están atentos, si no que sólo se pasan el cuaderno, copian y se apuran en escribir, para cuando el profesor borra el ejercicio, no ponen atención y con eso no aprenden.” (ED3, 6)

La pasividad, pereza y bajo nivel de involucramiento con la educación serían una consecuencia de esta búsqueda por acumular capital cultural solamente bajo su forma institucionalizada. La posibilidad de alcanzar ventajas culturales y sociales a través del esfuerzo, la inversión de tiempo y compromiso no forman parte de la caracterización que los docentes entrevistados hacen de los alumnos.

D: Yo les digo chiquillos preocupense de esto, sabes que termino muchas veces enviándoles las diapositivas y todas las materias por correo, todo. Por ejemplo, no había ninguna excusa para que les fuera mal en la primera prueba porque tenían todo y la final reprobaron todos.

E: ¿A qué atribuyes esto?

D: Sabes, yo lo he pensado tiene que ver con el perfil del alumno de xxxxx (menciona la universidad) ellos quieren que todo te salga rápido y fácil. Sacar el título en un dos por tres. En mi generación nosotros aprendíamos que cuando queríamos algo teníamos que ser disciplinados y había que esforzarse. Estos alumnos evitan trabajar.

(ED4, 123: 125)

D: Es que los conflictos que yo veo que se provocan, cuando se provocan con los alumnos, es cuando los cabros ya se echaron hartos ramos, y como consecuencia te echaste años de la carrera, entonces el cabro te pide a ti que le soluciones eso y que en el fondo aunque te echaste dos años él quiere terminar la carrera igual, en los cuatro o en los cinco que corresponden. Entonces yo veo que los conflictos se provocan cuando los cabros no son capaces de ver los costos de las decisiones que tomaron antes, o de las decisiones que no tomaron antes.

E: Y por qué les pasa eso, a qué le atribuyes esa incapacidad de percibir costos de las decisiones o asumir el costo..

D: ¡A que no hacen el esfuerzo que tienen que hacer! Yo cuando era alumna si tenía la prueba de los métodos de la carrera o ponte tú de los escenarios sociales, donde no cachaba el ramo, no sabía para dónde iba, yo estudiaba el doble, entonces yo por ejemplo, era súper disciplinada y yo era capaz de estudiar encerrada toda una semana completa, pero los cabros no son capaces de hacer eso, la forma de estudiar ahora es leer el cuaderno.

E: ¿Y cómo explicas eso?

D: Creo que lamentablemente, esos cabros tienen mala base, salvo el cabro típico que nosotros vemos, que de repente era hijo de un pescador, se ganó beca y llegó hasta la Pontificia en Santiago, pero sabemos que son excepciones, pero en general los cabros tienen una mala base también en lo sociocultural. Eso también se asocia con las expectativas que ellos tienen de su vida académica y de los esfuerzos que ellos son capaces de hacer..osea no tienen muchas expectativas y no se esfuerzan, se conforman con aprobar el ramo ojalá no ir a tercera. Aunque igual te encuentras con cabros que el papá igual es comerciante, la mamá igual es empleada doméstica, pero los cabros tienen expectativas súper altas. Por ejemplo yo tengo alumnas que ahora pasaron a tercero y hay una niña que tu le has hecho clases que lo único que quiere es titularse por que quiere irse al extranjero o cabros que les interesa el tema del conocimiento..

E: ¿Pero esos alumnos, tienes conflictos también?

D: Con esos cabros no hay ningún conflicto. (ED5, 27:31)

D: Los problemas más frecuentes que yo veo, es cómo motivar a los alumnos, a veces me siento como papá de alguna manera, porque uno les da tareas y ellos, pero siempre alegan que nosotros como profesores hay que estar motivándolos, entregándoles herramientas.

E: ¿Qué adjetivo les pondrías?

D: La comodidad, la flojera, uno le puede decir en internet están las herramientas, les puedes dar en la pizarra las páginas web para navegar, pero no lo hacen, lo que quieren que uno como profesor llegue con el data show, lo ponga y lo explique.

(ED3, 2:4)

Este perfil de alumno está supeditado a la procedencia del estudiante, estableciéndose una relación con los estudiantes de universidades privadas.

“Yo también tengo la impresión de que el alumno de las nuevas generaciones de universidades privadas sería feliz si uno les pasara un CD donde pudieran ver una película así como unas cinco horas, pero una película entretenida porque ojalá que no sea aburrida. Donde uno les fuera explicando con peritas y manzanas y ellos pudieran parar la película cuando quieran. O sea, en el fondo como que no estuvieran en clases, estarían felices con una máquina y cuando les da sueño, ya mejor paremos la maquina vamos a tomar un café, vamos a tomar aire y después seguimos escuchando porque como que todo es lata como que la clase fuera lata, como que estudiar es lata, pero..pa las fiestas...están todos muy entusiasmados”.

(ED 2, 46)

La actitud de los alumnos sería el resultado de la mercantilización de la educación, en la cual el alumno es un cliente, que busca la rentabilidad inmediata, satisfacción a corto plazo al mínimo costo.

“A ver los cabros de la universidad tradicional, son más autónomos para resolver sus conflictos, los cabros de acá son como más dependientes, ya, porque acá el sistema es más paternalista.....además, el cabro de la universidad privada te lanza la cosa de que está pagando. De repente lo veía con los administrativos, el cabro les decía has tu pega y que tanto si pasa la materia, si total, yo le pago el sueldo. Los cabros juran que como me voy a echar un ramo si estoy pagando po, entonces si yo les decía que yo en la

tradicional igual pagué y también me podía echar ramos, claro que no me eché ninguno (risas) ...es la concepción de cliente”. (ED5, 128:129)

Para algunos docentes la actitud clientalista y de pobre esfuerzo del estudiante está vinculada a lo que Leyton et. al (2012) denominan una “cultura credencialista” en la cual la institución educativa subraya el compromiso con el logro de un título y sus posteriores ganancias. En este contexto, los alumnos difícilmente se comprometen con sus propios procesos de aprendizaje especialmente cuando no ven el vínculo directo entre los sacrificios desplegados y los logros inmediatos buscados.

“Y lo peor es que estamos en una universidad que tiene como discurso principal el preocuparnos por la inserción laboral del estudiante, por aumentar las tasas de retención...que el perfil de egreso tiene que ajustarse sí o sí a los requerimientos del mercado...¿Y dónde está la preocupación por la capacidad para reflexionar, para criticar , para enfrentar desafíos...asumir compromisos...? No está en ninguna parte...lo que encuentras es publicidad tipo: “saca doble titulación con universidad extranjera”...”estudia y trabaja sin hacer mayores sacrificios”....A veces como profesor me encuentro como fuera de cacho...pidiéndole a los estudiantes que sencillamente reflexionemos sobre algo...que lean para después en clases criticar y dialogar sobre algo interesante..Me encuentro con la típica respuesta del alumno “¿Entra en la prueba?”..”¿Es con nota?”....y obviamente molesta les digo que no..y hasta allí no más llegó el compromiso. Por lo tanto, uno termina entregando justamente lo mínimo...porque sino reprueba todo el curso y la tasa de retención disminuye todo por tu culpa....y después el jefe de carrera te envía un archivo Excel lleno de cifras, números y promedios el pone en rojo que la cantidad de aprobados no cumple con las estándares de Vicerrectoría Académica ..cómo se te ocurre enseñar para que aprendan de verdad...lo importante es que aprueban luego y el alumno sigue esta corriente y piensa cómo se le ocurre obligarme a pensar!” (ED1, 85)

2. Aula trivializada: Para los docentes la disposición actitudinal de los alumnos en el aula trivializa, hace insignificante, lo que ocurre en ella. Desde la perspectiva de los entrevistados, lo que le otorgaba estatus y valor a la universidad es despojado del aula universitaria al ser situada por los alumnos como una mera extensión de la escuela y como un derecho clientelar. Como explica Sisto (2005) la trivialización se produce al mercantilizar la formación universitaria, pues el estudiante debilita su propia formación, rebajándola a un servicio clientelar.

“No es como uno cuando iba a la Universidad que decía ooh voy a ir donde el profesor de universidad. Para ellos es como un colegio, es como estoy pagando y bueno si yo quiero aquí llegar y tomarme 4 chelas, y entrar a clase curaos después da lo mismo entonces como ellos están pagando uno tiene que estar en obligación de aguantarles nomás”.

(ED3, 164)

“Se comportan como niños de colegio, haciendo torpedos, escondiéndolos, haciendo todo lo posible, incluso mintiendo para que no los pillen. Y lo pasan bien en ese juego, no toman en serio lo que significa estar en la universidad y formarse como profesionales. Nada es solemne como era antes..ni las pruebas porque ocupan torpedos y se copian unos a otros.”

(ED6, 23)

La trivialización, no sólo se asocia a la actitud de los alumnos en el aula sino también a la capacidad de estos para responder a las exigencias académicas. Como consecuencia el profesor percibe que su profesión se desvaloriza dado que ya no refleja su misma historia de sacrificio y capacidad.

“Después me di cuenta de otra falencias que se presentaban en el trabajo [haciendo referencia a un trabajo entregado por un alumno] , el índice escrito con “H”, bibliografía escrita con V y la segunda también con V, era todo mal y le dije este trabajo es asqueroso. Llego otro que me entrego el trabajo en hojas de cuaderno

corcheteado y ni siquiera le sacó el espiral, yo le dije esto es rasca, y él me dijo no, no, no, entonces, ahí yo me di cuenta que... me puse más severo y sentía rabia por eso. Yo jamás hubiese entregado un trabajo así en la universidad..no corresponde!...Me daba lata, yo decía, pensaba , estos cabros me van a decir colega, no, no, puede ser.”

(ED3, 11)

Esta desvalorización se extiende hacia identidad profesional del docente universitario entendida ésta como “El mecanismo mediante el cual el docente se reconoce a si mismo y es reconocido por otros como miembros de una determinada categoría social”, en este caso la de profesor universitario (Prieto, 2004). Este mecanismo está relacionado con las creencias, valoraciones, juicios imágenes y actitudes asociadas a la profesión del docente universitario. El análisis de las entrevistas da cuenta que es recurrente entre los docentes un cuestionamiento de esta identidad cada vez que se presenta un conflicto con sus alumnos.

“Yo tengo clase los lunes a las 8 de la mañana entonces, como que la clase el lunes a las 8 de la mañana es para contarse todo lo que hicieron el fin de semana en los carretes. Entonces yo reiteradamente en esa clase particular, tengo que decirle a los alumnos “oye si lo pasaron tan bien el fin de semana, vaya a tomarse un café y converse y cuénteles todo de que salió con no sé quien, pero esto es una hora de clases” o sea yo no no... no creo que un profesor de universidad tenga que estar callándolos como cabros chicos de colegio o sea ellas no entienden que ya son grandes y que ya son libres de entrar a clases o no entrar a clases y si ellos toman decisión de conversar de lo que hicieron el fin de semana es un tema que es absolutamente valido. Pero la sala de clases de una universidad no es la instancia para conversar superficialidades.”

(ED2, 156)

Se visualiza entonces el surgimiento de un conflicto a nivel intrapersonal, es decir del individuo consigo mismo. Este conflicto se manifiesta mediante pensamientos y sentimientos negativos hacia si mismo en su función como docente universitario.

“A veces me pregunto ¿Qué estoy haciendo aquí? Tengo un montón de alumnos que no logran entender cosas simples, que piensan y hablan como niños, concretísimos y que más encima algunos rayan en la mala educación, con actitudes infantiles y arrogantes al mismo tiempo...¿Qué saco con hacerlos reflexionar, con exigirles para que enfrenten su profesión con seriedad? Yo me imaginaba que como profesora universitaria me iba a sentir orgullosa, desafiada por alumnos adultos y exigentes y con reflexiones interesantes. Este llamado ambiente “académico” no se da en absoluto, es como enseñarle a niños que están en octavo básico...hay que premiarlos con puntitos y cosas por el estilo para que estudien. En las encuestas para la acreditación cuando te preguntan si estás orgullosa de enseñar en la universidad me da mucha lata pero, digo que no”. (ED1, 107)

Vemos como el profesor se siente despojado de aquello que le otorga estatus a su trabajo docente: un ambiente de exigencia y reflexión. Su función se asocia a la de un profesor del ámbito escolar generando sentimientos de frustración e incluso vergüenza.

3. Evaluación docente: Para los profesores la evaluación del desempeño docente se asienta como un ejercicio unilateral e impositivo de poder de parte de los estudiantes dado que se ocupa como una herramienta de coerción para asegurar el cumplimiento del contrato transaccional instalado en el aula. Los docentes se vinculan con los alumnos desde el temor, al suponer que si no responde a sus expectativas, ellos pueden amenazar con una mala evaluación.

“Todos se ponen nerviosos al final de semestre con la famosa evaluación docente. Si al alumno le caes mal lo más probable es porque tiene malas notas y habitualmente el alumno cree que la culpa de las malas notas esta en el profesor, no en ellos. Entonces,

los cabros evalúan pésimo a algunos profesores. La encuesta se usa como indicador del desempeño y hay varios que se han ido por eso. Al final, varios lo piensan dos veces antes de reprobado al alumno y terminan diciendo sí a todo para evitar problemas.”

(ED 7, 42)

Es así como la evaluación del desempeño docente se convierte para docentes universitarios en un imperativo que se debe seguir para mantener el trabajo llevándolos a priorizar o relegar ciertas prácticas en función de aquello que creen será valorado por los estudiantes.

“Ya aprendí que uno tiene que hacer lo que les gusta a los alumnos para que no te evalúen mal. Les hago hartos ejercicios grupales con notas..les doy la oportunidad de eliminar la peor nota, hasta me he flexibilizado con la entrega atrasada de trabajos. Y ya no me hago problemas..incluso les doy lectura fácil de digerir . Ya me pasó una vez que les di autores más complicados y me destrozaron en la evaluación.” (ED1, 105)

Esta relación se aleja de una relación horizontal, de un diálogo constructivo y de confianza donde al centro se encuentra el aprendizaje, más bien subyace en esta relación el miedo a ser mal evaluado.

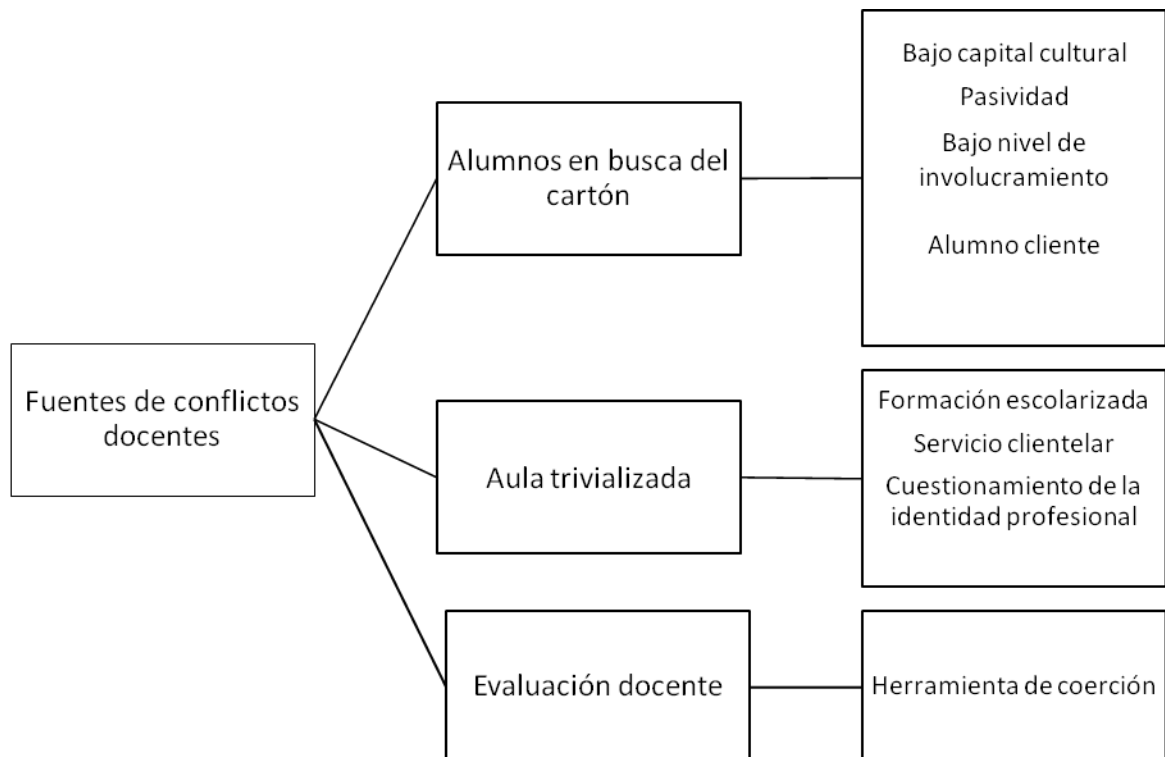


Figura 3: Fuentes de conflicto docentes

Estrategias de Afrontamiento de Conflictos

Las estrategias para afrontar los conflictos hacen referencia a las actitudes y conductas desarrolladas por las personas al enfrentar un conflicto. Los alumnos participantes de esta investigación demostraron utilizar básicamente dos estrategias: la evitación y la competición. Los docentes por su parte reflejan el uso de la competición, aunque siempre de un modo indirecto por lo que comparte características con la estrategia de la evitación.

Estrategias de afrontamiento de conflictos adoptadas por los estudiantes

1. Evitación del Conflicto: La evitación del conflicto se caracteriza por no afrontar y posponer los conflictos. Desde la perspectiva del alumnado, la posición desventajada de poder que ocupan los alumnos en la sala de clases cierra toda posibilidad de satisfacer sus propios intereses de modo tal que el afrontar directamente los conflictos con los docentes y/o con los pares solo trae consigo desventajas y resulta en la mayoría de las ocasiones infructuoso y frustrante. Así también, expresar desacuerdo no solo agrava los conflictos sino que aumenta la probabilidad de que sea catalogado como “el conflictivo”. En consecuencia, la actitud pasiva y la evitación del conflicto constituyen una estrategia válida para la mayoría de los alumnos.

“Yo creo que, de todas maneras igual a pesar de que nos molestaba la actitud del profesor en el momento, preferíamos guardarnos eso porque no queríamos echarnos al profesor encima, porque más encima lo veríamos de nuevo en las pruebas, en los exámenes orales y después en cursos superiores.” (EA6, 239:242)

“Yo tengo una personalidad fuerte y he tenido que muchas veces quedarme callada frente a algo que me molesta porque uno también tiene que tratar de manejar el conflicto, no saco nada con pelear. Eso sí, igual se sigue tocando el tema, o sea no es que el tema se terminó.” (AE4, 581:585)

En ciertos casos la estrategia evitativa se combina con una del tipo acomodaticia, es decir complaciente que en este caso toma la forma de una actitud de desinterés y obediencia a pesar de preferir no hacerlo. Para algunos alumnos la reputación social frente a los docentes es primordial, por consiguiente prefieren adaptarse a los intereses que creen los docentes poseen en desmedro de los propios. Las relaciones de poder asimétricas y el rol de oprimido asumido por los estudiantes potencian el uso de esta

estrategia pues el alumno considera que siempre estará en desventaja frente al docente y por lo tanto con mayores posibilidades de perder frente al conflicto.

“Para que oponerse, uno tiene que conocer al profe y seguir su estilo..listo se acabaron los problemas”. (EA8 298:299)

2. La competición. En algunos casos los alumnos asumen el rol de adversarios y ocupan diversas técnicas para doblegar la autoridad del docente, entre las cuales la evaluación docente es frecuentemente mencionada. Con todo, el enfrentamiento del conflicto sigue siendo indirecto donde el dialogo y la transformación de la relación no son posibles. Se sigue en la lógica de la relación opresor-oprimido, solo que ahora ellos buscan ser opresores.

“Cuando no solucionamos un conflicto nos desquitamos cuando tuvimos que evaluarla.”

(EA5, 192:193)

“Las encuestas para evaluar a los profes solamente sirven como para desquitarse un poco. Es el minuto en que uno como que tiene el poder y le puede como de alguna manera ganar al profesor que es malo, porque si hay suficientes evaluaciones malas algo se hace..igual hay profesores que después de las evaluaciones docentes se van.”

(EA3, 482:485)

Estrategias de afrontamiento de conflictos adoptadas por los docentes.

1. La competición: Los docentes participantes de esta investigación reflejaron utilizar predominantemente la estrategia de competición. En esta estrategia el resultado del conflicto – ganar o perder- y la imposición del poder es más importante que la relación educativa.

Esta competencia no se manifiesta de modo directo sino encubierto, utilizando el docente distintas “tácticas” para dominar en la relación educativa. En estas situaciones se producen repetidos momentos de incompreensión mutua y sentimientos de frustración que opacan el clima de la clase y tensionan la relación.

D: Yo les hago preguntas a ellos [refiriéndose a cómo enfrenta a alumnos que generan conflicto].

E: ¿De qué?

D: De la materia y me he dado cuenta que algunos son alumnos que siguen la corriente, que miran alrededor a ver, no sé si será por aceptación o por responderle al profesor y ahí dejan de molestar en clases y los otros, los que son líderes del grupo, los bien molestosos les hago también preguntas difíciles.

E: ¿Y cómo te resulta eso?

D: Bien, porque después de quedar en evidencias que no estaban tomando atención y que no pudieron responder de manera adecuada, ahí toman el cuaderno y empiezan a escribir.

(ED3, 29:31)

Por otra parte, en el relato de los profesores se desliza una subestimación de las habilidades de los estudiantes. El profesor se “prepara” para posibles ataques o críticas; les adelanta la respuesta correcta, prepara una pauta perfecta e incuestionable; les hace preguntas para demostrar la ignorancia. Desde la posición: “yo tengo la respuesta perfecta y esto es lo que debes responder” desaparece la posibilidad de encontrar aprendizajes en las dudas o inquietudes de sus alumnos y la posibilidad de cuestionamiento.

“Tú entregabas las pruebas y estos niñitos tienen memoria a corto plazo y se les olvidaba muchas veces lo que yo les decía y después venían a reclamar, y yo les decía: haber que es lo que yo les dije que era la respuesta entonces después tuve que empezar

a llevar la pauta impresa porque pensaban que la corrección es al azar, o sea, esto era lo que se pedía, esto era, estaba muy claro no había por donde discutir al respecto.”

(ED4, 12)

La enseñanza sin aprendizaje (Pozo, 1989) se presenta como un elemento de conflicto en el aula donde las partes no dialogan sobre cómo adecuar mejor esos procesos de enseñanza-aprendizaje, o de revisar o generar una nueva cultura de cómo aprendemos, sino más bien sostener y endurecer sus posturas, dinámica característica de la estrategia competitiva de resolución de conflictos.

Las estrategias competitivas no se presentan de manera abierta y evidente sino solapada y contenida por el temor a ser “mal evaluados” no solamente por los alumnos sino que por la institución y en consecuencia perder la fuente de trabajo. En algunos casos, la competitividad toma un matiz asociado a una estrategia de acomodación. La acomodación se caracteriza por ser una estrategia que descuida los propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona de un modo complaciente con el fin de evitar problemas personales.

“Me encuentro a veces más de una hora pensando en cómo pillar a los alumnos...me refiero a cómo pillar si están copiando textual de internet, o si están apoyándose en sus compañeros de grupo sin aportar al trabajo. Entonces, elaboro pautas de evaluación que miden todas las posibles “flojeras” y patudeses de los alumnos. Hago pruebas no pensando en qué es lo importante de aprender sino en que les puedo preguntar a los alumnos que no vinieron a clases para fregarlos. Por ejemplo, típico que los alumnos faltan a clases e inventan que estaban enfermos e incluso se consiguen un certificado médico falso. Solo complico más las cosas si los repruebo por inasistencia pues los jefes de carrera te llaman y te piden por favor que flexibilices por que el alumno fue a reclamar etc. Entonces, caes en esta cosa de no ser catalogado como el profesor conflictivo y buscas otras vías para ganar...aunque no te guste es tu pega la que está en juego! Si te evalúan mal los alumnos dos veces chao pescado y si repruebas mucho no

cumples con el “estándar de retención” de la escuela, te marcan con rojo en un archivo Excel! Después llegas a la casa sintiéndote mal contigo misma pues...estuve trabajando para fregar al alumno en lugar de estar conversando con ellos sobre temas importantes, sobre cómo aprender mejor. Sabes, también me he dado cuenta en algunas circunstancias sencillamente tiro la esponja, no vale la pena intentar conversar con el alumno, lo mejor bajar las exigencias, de todo tipo..de actitud y de rendimiento...y no hacerte problema...pero, lo peor es que incluso no hacerte problema se transforma en problema!” (ED1, 107)

El docente expresa que lo importante son estándares impuestos por la institucionalidad sintiendo que pierde el eje de lo importante en la relación educativa. Se enfrenta al conflicto de calidad, según sus propias teorías implícitas versus efectividad establecida institucionalmente. El estudiante al centro de esta conflictiva ocupa un lugar acomodaticio. El docente, muchas veces asume una posición también acomodaticia generándole al mismo tiempo incongruencias cognitivas que se manifiestan en una actitud desmotivada o abúlica.

“Es lo que pasa que yo he visto que en esta universidad cuando un profesor tiene muchas notas rojas se cuestiona al profesor y no se cuestiona al alumno lo he visto...uno se transforma en el profesor conflictivo, porque además los cabros te evalúan mal. Entonces qué es lo que pasó que si yo he visto que llevan puros rojos con este curso no me van a dar nunca más este ramo porque van a decir este ramo que no lo haga ella en esta carrera porque a lo alumnos no le van bien con ésta profesora porque ella es la que tiene problemas ¿Me entiendes? He caído incluso en , para evitar esto, en tonteras como darles un puntito en la prueba si traen una tarea...o una lectura leída..ridículo.” (ED4, 111)

En este contexto, la relación educativa se reduce a lo que el “contrato de trabajo” señala respecto a los deberes y derechos de cada actor y se pierde de vista la importancia de una relación educativa orientada a la construcción conjunta de un aprendizaje.

“La gran parte de las universidades privadas, instituciones privadas, que es lo que hacen ¿expulsarlo?, no porque después te llama el jefe de carrera para decirte la verdad este cabro es conversador, tú habla con él, trata de que no se arme tanto atado. Yo pienso que a mí me pagan por hora de clases, no me pagan para andar siguiendo los dramas o trancas que tienen, no soy psicólogo, ni su amigo, no es mi función, a mí me pagan de tal hora a tal hora punto, yo me puedo dar vuelta por la universidad, puedo contestar dudas de la gente, pero no es mi tarea, hacerles clases particulares fuera del horario de clases, no, si él tiene un problema en matemáticas que contrate un profesor particular”. (ED3, 79)

Las tácticas utilizadas por los docentes para enfrentar el conflicto con los alumnos manifiestan que el proceso básico que hunde sus raíces en la competitividad y la acomodación es la desconfianza. Como señala Redorta (2007), a medida que la confianza descende en una relación, las actitudes dejan de ser cooperativas y pasan a sustentarse en la desconfianza mutua. Para los docentes esta dinámica aunque asumida regularmente, resulta paradójica pues han sido formados en un modelo constructivista de la educación.

“Yo fui al diplomado al que hay que ir y allí, aprendí que el aprendizaje se construye, que yo debería guiar esa construcción. Pero, muchas veces no confío en que lo hagan...¿Cómo confiar si finalmente te entregan trabajos con copy-paste? Al final pierdo el tiempo buscando estrategias para que no copien. El otro día otra profe nos envió un programa para saber si habían copiado de internet..esas son las cosas que compartimos....como pillarlos en lugar de cómo hacer que aprendan mejor.” (ED6, 72)

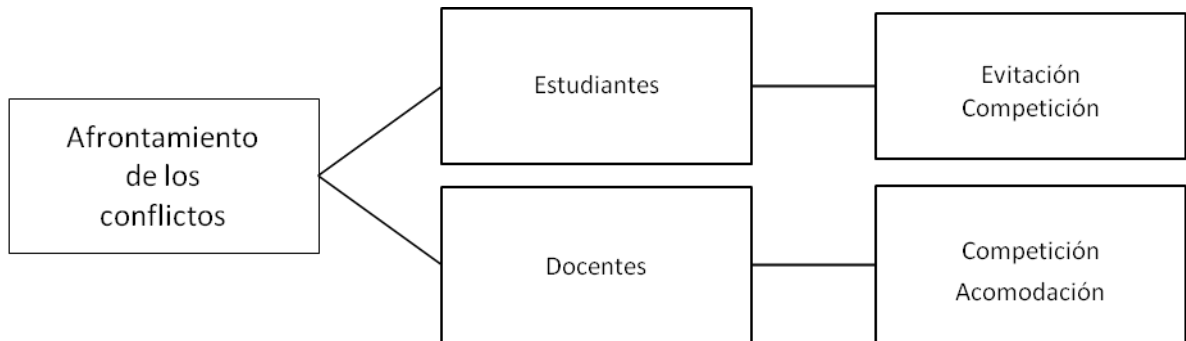


Figura 4: Afrontamiento de conflictos estudiantes y docentes

Conclusión

Los resultados de la presente investigación, se encuentran en línea con los postulados de la teoría sociológica del conflicto, toda vez que dan cuenta cómo el conflicto estudiante – profesor es un lugar común en las aulas de la universidad estudiada.

La forma que toman los conflictos difiere dependiendo de si se es docente o estudiante. En el caso de los estudiantes podemos visualizar un conflicto del tipo interpersonal, es decir un conflicto con un otro. Interesante resulta ser el carácter paradójico que toma este conflicto: aquello que el alumno demanda constituye al mismo tiempo aquello que reprocha. Las demandas de autoridad, suscitan sentimientos de opresión y la instalación del vínculo contractual transaccional origina procesos burocráticos que se critican y repudian.

Si bien, estos conflictos causan malestar en los estudiantes, los enfrentan con pasividad y enajenación. Enajenación, entendida como una pérdida de dominio sobre si mismo (Freire, 1985), en este caso sobre sus propios procesos de aprendizaje; aprendizaje que se vive como una actividad extraña, que incluso se le presenta como dirigida contra él. El estudiante, se sirve de su enajenación para justificar su pasividad y

su posición de víctima ante la imposibilidad de transformar lo que ocurre en el aula. El aula universitaria en vez de ser un lugar en donde el estudiante busque realizar su potencial, se constituye en un espacio al que se ven obligados comparecer para obtener el capital cultural institucionalizado que les permitiría la movilidad social aspirada. Estos resultados se encuentran en línea con estudios citados en el marco teórico de la presente investigación

En el caso de los docentes, el conflicto es más bien intrapersonal, consigo mismo. Cuestiona sus prácticas como docente y cómo estas reflejan una imagen negativa de sí mismo pero, acaba la mayor de las veces justificándolas pues se constituye como un sujeto despotenciado, indefenso y resignado.

Despotenciado (Kabeer, 2006), pues percibe que ha perdido su capacidad para elegir y por lo tanto el poder para cambiar lo que ocurre en el aula. Su actuar no es definido por el mismo, sino que viene estructurado por la dirección de la universidad y en último término condicionado por el contrato transaccional establecido con los estudiantes. Se autocensura y calcula las acciones dirigidas hacia los estudiantes y superiores. Con el tiempo, el docente aprende a tolerar las condiciones que la universidad y los estudiantes le imponen aunque en su fuero interno las rechaza.

Indefenso o desesperanzado (Martín Baró, 1998), pues cree que haga lo que haga su situación no cambiará. Aparece de este modo el conformismo frente a la pasividad, pereza y heteronomía que percibe en sus alumnos y la sumisión frente a los requerimientos administrativos a pesar de percibirlos como sin sentido. Se instala en los docentes la creencia de que solamente sometiendo a las normativas de la dirección universitaria podrán mantenerse en el sistema y asegurar su estabilidad laboral. Así también, se presenta otro factor señalado por Martín Baró (1998) como asociado a la indefensión denominado el presentismo, entendido este como una excesiva focalización en el presente y una ausencia de planificación en el futuro; se vive la clase a clase, no hay espacio para la reflexión de cómo mejorar para el futuro.

Asociado al presentismo, aparece en el docente el estado de ánimo de la (Echeverría, 2006) caracterizado por la visión del futuro como un espacio donde no se

puede intervenir. Por una parte, reconocen que la relación profesor – estudiante podría teóricamente ser diferente. Pero, por otra se encuentran poseídos por el juicio de que es ilusorio pensar en cualquier posibilidad de cambio dado que deben trabajar con estudiantes con muy bajo capital cultural, con profundas deficiencias cognitivas y que trivializan lo que ocurre en el aula. El contexto organizativo altamente estructurado que determina a priori las metas a alcanzar y los procedimientos para lograrlos cimienta la convicción de que el cambio no está en sus manos. Como resultado, se mantiene el statu quo y de este modo se refuerza la resignación.

En relación a las formas adoptadas para enfrentar el conflicto, los resultados reflejan que las estrategias de la evitación del conflicto y la competición son las más frecuentes. Esto resulta bastante esperable dado el carácter tecnocrático-positivista de la universidad estudiada, desde el cual los conflictos se consideran como elementos perturbadores de la consecución de la eficacia y no como agentes de transformación y oportunidad de desarrollo. Así también, tanto estudiantes como docentes, significan a las personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como personas o grupos que serán catalogados peyorativamente como “conflictivos”, y por lo tanto evaluados negativamente por los demás. Estos resultados son coherentes con otras investigaciones llevadas a cabo en el contexto norteamericano en las cuales se concluye que la evitación del conflicto se instaura en las universidades como una norma implícita y una forma profesional para enfrentar los conflictos (Barsky et al., 2005).

El posicionamiento tanto de los estudiantes como de los docentes no es casual sino funcional pues responde a las características propias de la universidad bajo estudio. El tipo de modelo educacional instalado en esta universidad – modelo de empresa- funda una relación educativa caracterizada por la adopción de un contrato de tipo transaccional entre estudiantes y docentes. En este contrato, la transacción educativa toma la forma de una operación “económica” concluida por un acuerdo – no explícito- entre estudiantes y docentes sobre la base de una complementariedad de ventajas mutuas. El docente provee de contenidos a cambio de la estabilidad laboral y el estudiante espera y exige una autoridad que le pavimente el camino hacia la acreditación académica y legitimización

profesional. Como retribución acepta la instalación de una relación educativa limitada, superficial y trivial.

Estos hallazgos son coherentes con los de otros estudios llevados a cabo en el contexto universitario europeo. En general, se ha concluido que la instalación del estudiante universitario como cliente desencadena en la implementación de prácticas de enseñanza orientadas exclusivamente hacia la gratificación emocional del alumnado (Conradie, 2011), relaciones educativas caracterizadas por intereses particulares en oposición de necesidades colectivas, la adopción de estrategias de aprendizaje superficiales de parte de los estudiantes (Naidoo et al., 2005) y la presentación de comunicación jerárquica y unidireccional entre docentes- estudiantes (Mintz, 1996).

La forma de relación instaurada entre docentes y estudiantes resulta funcional para esta organización educativa pues permite mantener un estilo de gestión basado fuertemente en una racionalidad eficientista, en la cual se privilegia el logro de los objetivos organizacionales sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien tanto los docentes como los estudiantes participantes de la presente investigación colaboran en el asentamiento de la relación educativa descrita, esto no impide que se vivencie como una fuente de conflicto generadora de incomodidad en algunos y una sensación de total rechazo en otros. Sin embargo, no se refleja un discurso dominante que exija un cambio de esta situación; más bien pareciera que prevalece la naturalización de estos hechos. En cierto grado, estaríamos frente a lo que Arendt (1963, citada en Estrada, 2007) denominó la “banalización del mal”, en el sentido de que no existe pensamiento crítico suficiente – ni en docentes ni en estudiantes - para activar un juicio reflexionante que condene aquello que se juzga moralmente reprochable. La racionalidad eficientista, que enfatiza lo oportuno y lo conveniente como criterios para la toma de decisiones, no hace más que potenciar esta situación al no crear espacios de reflexión en que la comunidad educativa pueda libremente examinar y criticar sus prácticas y las consecuencias de las mismas.

¿Qué podemos hacer frente a esta situación? La presente investigación busca aportar a la toma de conciencia de lo que ocurre en las aulas universitarias y a

reflexionar sobre ello de un modo crítico. Se postula que la organización educativa debe abordar los conflictos de modo tal de transformarlos en instancias de legítima resistencia, participación y construcción. Por consiguiente, recogemos lo que nueva pedagogía crítica plantea al declarar que al pensar en educación, resulta relevante atender a los procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos se enfrentan al conflicto impulsando el cambio. (Gvirtz et al, 2011).

Se recoge lo que afirma Martín Baró (1998), en el sentido que

“Los seres humanos somos seres capaces de construir nuestra propia realidad. Los docentes y los estudiantes deben concientizarse con respecto a su capacidad de determinar su desarrollo y los procesos sociales que ocurren al interior de la universidad. Solo a través de la reflexión y la autoevaluación será esto posible.” (p. 293)

Limitaciones y sugerencias

La presente investigación se vio enfrentada a una limitación relacionada con la imposibilidad práctica de incluir en el estudio una muestra de todas las carreras pertenecientes a la universidad investigada. Resultaría interesante realizar futuras indagaciones que permitan dar cuenta de cómo los ethos particulares de cada carrera pudiesen eventualmente determinar formas distintas de enfrentar la relación educativa y los conflictos surgidos en ellas.

A lo largo de la investigación se presentó en más de una oportunidad la creencia de parte de los entrevistados que existen diferencias en la cualidad de las relaciones educativas dependiendo de si esta se estableció en una universidad privada no tradicional o en una universidad privada o pública tradicional. Dado que no fue el propósito de la presente investigación llevar a cabo un estudio comparativo no se profundizó en esta temática.

Por lo tanto, se plantea la conveniencia de realizar estudios comparativos que aborden la relación educativa establecida en universidades privadas no tradicionales en

contraste con aquellas instauradas en universidades tradicionales tanto públicas como privadas.

Por esta razón, se sugiere posibilidad de realizar en el futuro estudios utilizando otro tipo de metodologías que permitan una generalización estadística, tales como estudios cuantitativos que permitan acceder a poblaciones mayores y a otras organizaciones de educación superior.

Referencias Bibliográficas

Ahola, S. (2000, 30 agosto – 12 septiembre). *Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?* Paper presentado en Innovations in Higher Education 2000 Conference. Helsinki, Finland.

Arellano, N. y Tinedo, Y. (2011). Asimetría Comunicativa: fuente generadora de conflictos interpersonales entre docentes y estudiantes. En *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 7 (19), 121-147. Recuperado de:

Barrueco, A., Régnier, B. y Vejarano, B. (2001). *Conflict Analysis and Resolution Glossary*. Recuperado de: scar.gmu.edu/glosarioespanolingles2.pdf

Barsky, A. y Wood, L. (2005). Conflict avoidance in a university context. *Higher Education Research & Development*, 24 (3), 249-264 .

Batanaz, L. (1997). Las variables de profesor alumno en el contexto universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, (0), 1 – 5. Recuperado de : <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

Boardman, S. K., y Horowitz., S. (1994). Constructive conflict management and social problems: an introduction. *Journal of Social Issues* , 50 (1), 1-32. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb02394.x

Bórquez, M. (2011). Conformación de identidades sociales en jóvenes universitarios: tensiones entre los planos individuales, colectivos y sociales. *Cygnus: Revista de investigación interdisciplinaria para la mejora de la calidad de la educación* , 11 (1), 53-72.

Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, (5), pp. 11-17. Recuperado de http://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc_ghopt06PER21_01/documentos/Tema_4/informacion.html

Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba: Editorial Brujas.

Brunner, J. (1993). La Reforma de 1980 diez años después. En Bernasconi, A. (Editor) *Informe de la Educación Superior* (pp. 229-238). Santiago de Chile: Foro de la Educación Superior.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carrasco, G. (2008). Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo. *Consortio de Investigación Académica*. Recuperado de: <http://cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/influencia-del-capital-cultural-economico-y-capital-social-basado-en-la-familia-sobre-el-rendimiento-de-los-estudiantes-un-analisis-comparati.pdf>

Carreño, M. (2009/2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas* (20), 195-214.

Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en la educación primaria de Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (7), 445-500. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001604.pdf>

Conradie, E. (2011). Knowledge for sale? The impact of consumerist hermeneutics in higher education. *Koers*, 73 (3), 423-446.

Consejo Nacional de Educación (s,f). Sección Índices Estadísticos. En *CNED*. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/Estadisticas_Ficha_Institucion.aspx?idinstitucion=1046

Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.

Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (1), 47-84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>

- Deutsch, M., y Coleman, P. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass Publishers .
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica* , 7 (2), 162-167.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación* (26), 205 -241. Recuperado de: http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/cse_articulo606.pdf
- Dunn, M., Gokee, J. y Tantleff-Dunn, S. (2002). Understanding Faculty–Student Conflict: student perceptions of precipitating events and faculty responses. *Teaching of Psychology* , 29 (3), 197 - 202. doi:10.1207/S15328023TOP2903_03
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica S.A.
- Egaña, J. (2004). *Manual de tratamiento de conflictos organizacionales*. Instituto Profesional DuocUC, Santiago, Chile. Recuperado de: http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/Libros_electronicos/302/16143.pdf
- Estrada, M. (2007). La normalidad como excepción: la banalidad del mal, la conciencia y el juicio en la obra de Hannah Arendt. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* , XLIX (201), 31 - 53.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación* (32), 78-108.
- Girard, K., & Koch, S. (2003). *Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para Educadores*. Barcelona: Ediciones Gránica.
- González, M. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En Q. Martín Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas* (pp. 122-156). Madrid: UNED.
- Guzmán, C., & Barnett, R. (2013). Academic fragilities in a marketised age: the case of Chile. *British Journal of Educational Studies* , 1-18.

Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2011). *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

Harre, R. y Slocum, N. (2003) Disputes as complex social events. On the uses of Positioning Theory. *Common Knowledge*, 9 (1), 100-118. doi:10.1215/0961754X-9-1-100

Harrison, T. (2007). My professor is so unfair: Student attitudes and experiences of conflict with faculty. *Conflict Resolution Quarterly* , 24 (3), 349-368. doi: 10.1002/crq.178. ISSN: 1536-5581
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70919155007>

Ibarra, E. (2002). La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 7 (14).

Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización. *Revista Iberoamericana de Educación* (15), 53 -73. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

Kabeer, N. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. México: Plaza y Valdés Editores.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación* (7), 19-39.

Larrondo, V. (2000). *Análisis de los discursos sobre calidad de la educación universitaria de los distintos estamentos involucrados en la educación universitaria de la V Región*. Tesis para optar al título de Psicólogo y al Grado de Licenciado en Psicología. Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Leyton, D., Vasquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad de la Educación* , 2 (37), 62-97. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>

Lombardo, P. (2003). La resolución de conflictos en las relaciones internacionales : el debate pendiente. *Estudios Internacionales* , 36 (143). 69-89. doi:10.5354/0719-3769.2003.14658

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research* , 1 (2), Parrafo 4. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Revista Calidad en la Educación* , 20 (1), 77-84.
- Meyers, S., Bender, J., Hill, E. y Thomas, S. (2006). How do faculty experience and respond to classroom conflict? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 18(3), 180-187. Recuperado de: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE115.pdf>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (s.f.). *mifuturo.cl*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/donde-y-que-estudiar/universidades>
- Mintz, S. D. (1996). Principles of good practice in service-. En B. Jacoby, *Service-learning in Higher Education* (págs. 26-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, C. (1995). *El proceso de la mediación: métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Granica.
- Naidoo, R., & Jamieson, I. (2005). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy* , 20 (3), 267-281.
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare* , XIV 2010, 7-20. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1524>.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. .España: La Muralla.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* , 6 (1), 29-49.
- Redorta, J. (2007). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Reimann, C. (2004). Assessing the State of the Art In Conflict Transformation. En *Berghof Handbook for Conflict Transformation*. Recuperado de: <http://www.berghof-handbook.net/>

- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de estudios educativos* , 40(3-4), 105-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>
- Rodriguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rubin, J. (1990). *Cuando las familias se pelean: cómo resolver conflictos*. . Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4 , 21 - 27. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/4/004_RED_completa.pdf
- Santos, C., & Soares, S. (2011). El aprendizaje y la relación profesor-alumno en la universidad: dos caras de una misma moneda. *Est. Aval. Educ. [online]*. , 22 (49), 353-369. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312011000200008&lng=pt&nrm=iso
- Sisto, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest (ac) ión de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral dle docente en condiciones de precariedad. En P. Genteli, & B. Levy, *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (págs. 523-574). Santiago, Chile: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Snyder, B. (1973). *The Hidden Curriculum* . Cambridge, Mass: MIT Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2004). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Ediciones Paídos.
- Tenti, E. (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología* (1), 161-172.
- Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. En M. D. Houg, *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 651-717). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Torrego, J. (2007). *Los conflictos en el ámbito educativo. Aportación para la cultura*. Madrid: Editorial Cideal.

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos : estudio psicosociológico*. Barcelona : Herder.

Van de Vliert, E. (1997). *Complex Interpersonal Conflict Behaviour: Theoretical Frontiers*. London: Psychology Press

Vander, J. (1994). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Vélez, O. (Noviembre de 2006). La relación profesor-alumno como espacio de formación en la Universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 2 (1). Recuperado de:
http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1OV.pdf

Villalobos, A., Melo, Y., & Pérez, C. (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 241-249.

Vinyamata, E. (2003). *Aprender del Conflicto: Conflictología y Educación*. Barcelona: Editorial Grau.

Williams, K. (1998). Teacher-student conflict: an exploration of student perceptions [Abstract]. *Disertación doctoral no publicada, University of Missouri*. Columbia, Estados Unidos.

Anexos

Anexo n° 1 Pauta entrevista grupal estudiantes

A. Presentación del objetivo de la entrevista

Conocer sus vivencias como estudiantes en la universidad

Conocer los principales conflictos que tienen lugar con los docentes y cómo los enfrentan

Aclarar la confidencialidad de la entrevista

B. Presentaciones: datos de los entrevistados

Carrera de pertenencia

Semestres cursados

C. Contenido

1. Identificar y describir la presencia/ausencia de conflicto entre estudiantes y profesores

¿Cómo describirían la relación entre estudiantes y alumnos en esta universidad?

¿Qué aspectos positivos pueden comentar?

¿Qué aspectos negativos pueden comentar?

2. Identificar y describir las fuentes del conflicto y la modalidad de enfrentamiento del mismo en la interacción profesor – estudiante.

¿Cuáles han sido los principales conflictos que han tenido con los profesores?

¿Por qué creen que se producen estos conflictos?

¿Qué hacen cuándo tienen los conflictos con los profesores?

Anexo n° 2 Pauta entrevista semiestructurada docentes

A. Presentación del objetivo de la entrevista

Conocer sus vivencias como docentes en la universidad

Conocer los principales conflictos que tienen lugar con los estudiantes y cómo los enfrentan

Aclarar la confidencialidad de la entrevista

B. Presentaciones: datos de los entrevistados

Carrera y nivel donde dictan clases

C. Contenido

1. Identificar y describir la presencia/ausencia de conflicto entre estudiantes y profesores

¿Cómo describirían la relación entre estudiantes y alumnos en esta universidad?

¿Qué aspectos positivos pueden comentar?

¿Qué aspectos negativos pueden comentar?

2. Identificar y describir las fuentes del conflicto y la modalidad de enfrentamiento del mismo en la interacción profesor – estudiante.

¿Cuáles han sido los principales conflictos que han tenido con los estudiantes?

¿Por qué creen que se producen estos conflictos?

¿Qué hacen cuándo tienen los conflictos con los estudiantes?