

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA**



**AUTOEFICACIA DOCENTE Y HABILIDAD PARA LA
GESTIÓN EN MANEJO DE CONFLICTOS EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA FAP**

Milagros Rosa Bancayán Salinas

Tesis para optar al grado académico de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Mención en Gestión Educativa

LIMA - PERÚ

Dedicatoria

A Dios y a la Virgen, Madre nuestra, por brindarme la fortaleza de no desistir durante los momentos más importantes del desarrollo de mi trabajo de investigación.

A mi esposo Coco, por su apoyo y comprensión durante el tiempo que dediqué a mi trabajo de investigación.

A mi familia y amigos por su apoyo incondicional en la realización de esta investigación.

Agradecimientos

A Dios por su infinita misericordia, amor y por permitirme alcanzar la meta.

A mi esposo por comprender mis ausencias que estuvieron dedicadas a mis estudios y a la culminación de este trabajo de investigación.

A mi familia por seguir de cerca el proceso de mis estudios y trabajo de investigación.

A mi asesora por sus orientaciones para alcanzar esta meta con éxito.

Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1 Descripción del problema	16
1.2 Formulación del problema	20
1.3. Justificación.....	21
1.4 Limitaciones	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
2.1. Antecedentes	25
2.1.1. Investigaciones nacionales.....	25
2.1.2. Investigaciones internacionales.....	28
2.2. Bases teóricas	32

2.2.1. Autoeficacia docente.....	32
2.2.1.1. Definición de autoeficacia.....	32
2.2.1.2. Autoeficacia en el contexto educativo.....	34
2.2.1.3. Creencias de autoeficacia en el pensamiento docente.....	38
2.2.1.4. Variables que influyen en la autoeficacia docente..	42
2.2.2. Habilidades para la gestión de manejo de conflictos	48
2.2.2.1. Definición de conflicto	48
2.2.2.2. Manejo de conflictos	50
2.2.2.3. Los conflictos en la comunidad educativa	54
2.2.2.4. Gestión de los conflictos	61
2.2.2.5. Importancia de la comunicación en la resolución de conflictos	66
2.3. Definición de términos básicos	70
CAPÍTULO III: OBJETIVOS.....	72
3.1. Generales	72
3.2. Específicos	72
CAPÍTULO IV: HIPÓTESIS	74
4.1. Principal	74
4.2. Específicas	74
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA	76
5.1. Tipo de investigación	76
5.2. Diseño de investigación	76
5.3. Variables	77
5.4. Población y muestra	80

5.5. Instrumentos	81
5.6. Procedimientos	96
5.7. Técnicas de recolección de datos.....	97
5.8. Tratamiento estadístico	98
CAPÍTULO VI: RESULTADOS	101
6.1. Presentación de los resultados.....	101
6.2. Resultado general de la escala de autoeficacia percibida.....	102
6.2.1. Resultado de la escala de autoeficacia percibida por factores.....	106
6.3. Resultado general del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	113
6.4. Correlación entre la autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	117
6.4.1. Nivel de correlación general de la autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	117
6.4.2. Correlación entre la eficacia percibida en el ajuste del estudiante y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	119
6.4.3. Correlación entre la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	122
6.4.4. Correlación entre la eficacia percibida en el manejo del salón de clases y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	124

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN	127
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.....	134
CAPÍTULO IX. RECOMENDACIONES.....	136
REFERENCIAS	138
ANEXOS	145
Anexo 1	145
Anexo 2	148
Acta consentimiento informado	153
Matriz de consistencia	154

Lista de tablas

Número	Página
Tabla 1: Distribución de la población de una Institución Educativa FAP....	81
Tabla 2: Resumen de datos.....	86
Tabla 3: Estadísticos del dato Sexo.....	86
Tabla 4: Estadísticos del dato Nivel de enseñanza.....	88
Tabla 5: Estadísticos del dato Condición laboral.....	89
Tabla 6: Estadísticos del dato Tiempo de servicio.....	91
Tabla 7: Estadísticos del dato Edad.....	93
Tabla 8: Niveles de autoeficacia.....	94
Tabla 9: Niveles de habilidad de gestión de manejo de conflictos.....	94
Tabla 10: Escala – Coeficiente de correlación de Karl Pearson.....	95
Tabla 11: Estadísticos Autoeficacia percibida en maestros.....	103
Tabla 12: Estadísticos Autoeficacia percibida en maestros.....	104
Tabla 13: Tabla del factor eficacia percibida en el ajuste del estudiante.....	107
Tabla 14: Tabla del factor eficacia percibida en las prácticas instruccionales.....	109
Tabla 15: Tabla del factor eficacia en el manejo del salón de clases.....	111
Tabla 16: Resultado general del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	114
Tabla 17: Habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	115
Tabla 18: Correlación general de la autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	118
Tabla 19: Correlación entre la eficacia percibida en el ajuste del estudiante y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	120
Tabla 20: Correlación entre la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	123
Tabla 21: Correlación entre eficacia percibida en el manejo del salón de clases y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	125

Lista de figuras

Número	Página
Figura 1: Sexo.....	87
Figura 2: Nivel de enseñanza.....	88
Figura 3: Condición laboral.....	90
Figura 4: Tiempo de servicio.....	92
Figura 5: Autoeficacia percibida en maestros.....	105
Figura 6: Gráfico del factor eficacia percibida en el ajuste del estudiante....	108
Figura 7: Gráfico del factor eficacia percibida en las prácticas instruccionales.....	110
Figura 8: Gráfico del factor eficacia percibida en el manejo del salón de clases.....	112
Figura 9: Gráfico de las habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	116
Figura 10: Correlación general de la autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	119
Figura 11: Correlación entre la eficacia percibida en el ajuste del estudiante y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	121
Figura 12: Correlación entre la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	124
Figura 13: Correlación entre la eficacia percibida en el manejo de salón de clases y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.....	126

Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP. El estudio fue de tipo correlacional con diseño descriptivo – correlacional. Se trabajó con una muestra de 162 docentes de Educación Básica Regular de los tres niveles de estudio en una Institución Educativa FAP, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los veinticinco y setenta años de edad. Los docentes contaban con una experiencia laboral entre dos y treinta años de servicio en la institución. El tipo de muestreo fue probabilístico por lo que se seleccionó según los resultados obtenidos la aplicación de dos instrumentos: La Escala de Autoeficacia Percibida en Maestros de Lima y el Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos. Finalmente, se puede afirmar que existe una relación significativa entre la Autoeficacia docente y la Habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.

Palabras claves: autoeficacia docente - gestión - manejo de conflictos

Abstract

The aim of the research was to establish the relationship between teachers' self-efficacy and the ability to handle conflict management in an Institution from the Educational System of the Peruvian Air Force. The research was correlational with descriptive design - correlational. We worked with a sample of 162 teachers of Regular Basic Education of the three levels of study at an Institution of the Educational System of the Peruvian Air Force, of both sexes, ranging in age from twenty-five to seventy years old. Teachers have been working from two to thirty years in the institution. The type of sampling was probabilistic that is why according to the results obtained two instruments were selected to be applied: Perceived Self-Efficacy Scale in teachers from Lima and the Skill Test for the management in Conflict Negotiation.

Finally, we can say emphatically that there is a significant relationship between teacher self-efficacy and ability to handle conflict management in an institution from the educational system of the Peruvian Air Force.

Keywords: Teachers' Self-efficacy - Management - Conflict Management

Introducción

Los cambios científicos, culturales y tecnológicos de nuestra época han propiciado el progreso de las organizaciones, las empresas y el trabajo, así como también el desarrollo del perfil profesional de la persona; sin embargo, de la misma manera en que la sociedad brinda oportunidades, igualmente presenta incertidumbres. Por ello mismo, sería pertinente comenzar a generar alternativas de solución a los desafíos que presenta la modernización; de allí que, se hace necesario que las instituciones educativas participen en la formación de los recursos humanos para fortalecer el desarrollo profesional e institucional.

Al respecto, es oportuno señalar que para que el sistema educativo se mantenga firme, sólido, y el logro de sus objetivos y metas se mantenga en constante mejora, es necesario fortalecer la calidad profesional del personal docente; es decir, desarrollar sus capacidades al máximo a fin de convertirlo en un educador eficiente.

Asimismo, la variable psicológica de la autoeficacia docente es fundamental para el desarrollo de la personalidad y, por ende, determinante en la conducta, pues el docente debe poseer seguridad en sí mismo, como

también debe adueñarse de la situación con serenidad. Este sería un factor que favorecerá al proceso educativo y garantizará un desempeño de calidad. Ahora bien, existe un componente que atenta contra la calidad docente: los conflictos, y, sin embargo, es importante considerarlos porque -de una u otra forma- constituyen parte inevitable de todo grupo social, de todo ser humano y -en consecuencia- del ámbito educativo.

En este contexto, resulta un factor importante y necesario promover en la institución educativa un clima de convivencia pacífica a través de la aplicación de estrategias o habilidades y del manejo adecuado de los conflictos que se presenten, convirtiéndose -de este modo- en una herramienta eficaz para que el proceso educativo se desarrolle de manera eficiente y armoniosa, y sea determinante en la calidad del servicio educativo que brinda.

Además, la organización educativa, como colectivo, evidencia con frecuencia conflictos de distinta índole; por lo tanto, el personal directivo y jerárquico, los docentes, asesores y coordinadores de grado deben atender y resolver los conflictos no solo a nivel del alumnado, sino incluso entre los mismos docentes o entre ellos y los padres de familia. Hay que tener presente que en la interrelación entre los miembros de la comunidad educativa; una opinión, una idea o un criterio pueden generar un desacuerdo que posteriormente originaría un conflicto.

Lo importante no es eliminar o prevenir el conflicto; al contrario, es mejor asumirlo y enfrentarlo con los recursos necesarios, de tal manera que las partes implicadas puedan salir beneficiadas. Aunque resulta complejo y

difícil abordar el conflicto son los directivos, los docentes y hasta los mismos supervisores quienes deben tener consciencia colectiva de estos hechos. La tarea de todos será tratar las causas, reconocer el conflicto y afrontarlo en su conjunto.

Por otro lado, es sabido que desde el punto de vista de la gestión educativa, los conflictos dañan las relaciones interpersonales, por tal motivo se requiere que todos los agentes educativos no solo cuenten con años de servicio o la experiencia adecuada, sino que tengan desarrollada su capacidad de liderazgo, sean creativos, motivadores, que inspiren confianza y tengan visión de futuro para poder cambiar los paradigmas tradicionales, y -de esta manera- se conviertan en promotores de los cambios que requiere la institución para mejorar la autoeficacia de sus docentes y desarrollar su capacidad de resolución de conflictos.

En tal sentido, el presente informe representa un trabajo de investigación correlacional que planteó como propósito determinar el nivel de autoeficacia del personal docente del Sistema Educativo Escolar de la FAP y su capacidad para el manejo eficiente de conflictos dentro del ámbito educativo, luego del cual se sugirieron algunas orientaciones y propuestas de mejora.

De igual modo, el contenido de la presente investigación se desarrolló en siete capítulos, los cuales hacen referencia a los siguientes aspectos:

CAPÍTULO I. Se hace referencia al planteamiento del problema incluyendo la descripción y la formulación del problema, justificación y las limitaciones.

CAPÍTULO II. Presenta el marco teórico, considerando los antecedentes de estudios relacionados con la línea de investigación asumida, así como las bases teóricas en las que se sostiene el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO III. Describe los objetivos que dirigen la investigación.

CAPÍTULO IV. Se describe la hipótesis principal y específicas.

CAPÍTULO V. Se detalla la metodología, en ella se determinan el tipo y diseño de la investigación, las variables, población y muestra, los instrumentos y procedimientos del estudio de investigación.

CAPÍTULO VI. Se valoran e interpretan los resultados de la investigación.

CAPÍTULO VII. Se da a conocer la discusión de los resultados del estudio.

CAPÍTULO VIII. Se consignan las conclusiones a las que se llegan a partir de los datos obtenidos.

CAPÍTULO IX. Se especifican las recomendaciones que surgen a partir de las conclusiones obtenidas.

Finalmente se presentaron las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

La institución educativa es una microsociedad en la que se establece interrelaciones personales; es una entidad de poder en la que confrontan intereses opuestos y conviven personalidades disímiles, dando lugar a los conflictos. Actualmente, a nivel mundial, los estudios referentes a problemas sociales son variados; tal es el caso de la violencia, el abuso infantil, la pobreza, el hambre o los conflictos que preocupan no solo a la educación pública sino también a la educación privada.

El sistema educativo requiere de cambios y de transformaciones propios a las exigencias de un mundo globalizado acorde con la realidad y las necesidades de un país preocupado de mejorar la calidad de la educación. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y Educación, (UNESCO 2003) sostiene que la convivencia democrática y la cultura de paz es un medio para mejorar las relaciones humanas, solucionar conflictos o prevenir la violencia pero, sobre todo, el

fin primordial de toda acción educativa es fortalecer las habilidades o destrezas de los profesionales docentes y de los responsables de la gestión institucional con el fin de lograr que las competencias tales como liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas y conflictos contribuyan a mejorar la gestión de las instituciones educativas. En tal sentido, se hace necesario afianzar el desarrollo de la estima, la interiorización de los valores y la convivencia dentro de la institución educativa; por ello, no cabe duda que la encargada de cumplir con esta misión del ser, hacer y convivir recae en la comunidad educativa, quien debe hacer frente de manera eficiente, equilibrada y racional.

En los tratados realizados por Bandura (1999) se señala como una debilidad la falta de competencias de los docentes para manejo de conflictos, originando un problema que aqueja a las instituciones educativas, y que resulta preocupante para los responsables del sistema educativo. Además, muchos de ellos centran su interés en las competencias o habilidades del docente para manejar los conflictos, en las conductas inadecuadas, en las malas relaciones entre el personal, en la falta de comunicación, diferencias, agravios o en todo aquello que genere un mal ambiente de trabajo.

De ahí que, si se busca convivir en un espacio de respeto y armonía es necesario contar con docentes con un alto nivel de autoeficacia y con un buen manejo de conflictos. La autoeficacia docente es de importancia no solo para el desempeño del profesor sino también para el directivo, si éste no se planifica, no se organiza ni dirige, en mejora de la educación y a

nivel gerencial, la gestión se verá afectada; y por ende, también la Calidad de la Educación.

Conducir una escuela resulta complejo no solo por las múltiples funciones que se deben cumplir sino también por los cambios que están orientados a mejorar las acciones y a los actores del sistema educativo.

Tal es así que todo el personal del centro educativo debe poseer un pensamiento abierto a observar los conflictos y sus necesidades pero de manera integrada, con el fin de que las partes involucradas cumplan las funciones en base a objetivos claros que la gestión necesita para mejorar la eficacia y la calidad de la educación.

Atendiendo a estas inquietudes, fue de interés de la investigadora que los docentes de una institución educativa de la Fuerza Aérea del Perú, adquieran competencias que les faciliten principalmente escuchar, manejar la negociación o la mediación de los conflictos, que se esfuercen para enseñar a pensar y actuar teniendo presente los derechos de los demás; que intervengan en el tratamiento de la autoeficacia docente para que se obtenga resultados significativos y un mejor rendimiento del desempeño personal con el fin de lograr mayor productividad; esto pareciera ser una forma de incursionar, participar o tener la capacidad para resolver las diferencias que puedan presentarse en el contexto educativo.

Los docentes de una institución educativa FAP demuestran poseer las características antes mencionadas pero se han visto deterioradas por las relaciones interpersonales, la poca tolerancia, el desánimo por el trabajo,

el inadecuado control de las emociones, la falta de manejo de grupo, que se manifiesta en la baja autoeficacia para resolver conflictos.

Ante este panorama es necesario que el docente FAP reconozca cuál es el sentido de eficacia con respecto a las diversas situaciones que ameritan el manejo de conflictos en el centro educativo. De esta forma, la gestión educativa contribuirá a enriquecerse con métodos y estrategias que permitan ejercer un manejo adecuado y profesional de la gestión de conflictos logrando así que los docentes también posean las habilidades que conducirán a fortalecer el desarrollo personal, profesional e institucional.

Es por eso, que se centró el interés en investigar la relación de autoeficacia docente y las habilidades para la gestión en manejos de conflictos en una institución educativa de la Fuerza Aérea del Perú, partiendo de la premisa que la autovaloración del profesor, según su capacidad para manejar los conflictos, influirá positivamente en el alumno para solucionarlos, generará alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico, mantendrá el orden de clase y conservará la disciplina. Igualmente, para una resolución de conflictos se tuvo en cuenta las dimensiones de habilidad de comunicación, compromiso, cognición interpersonal y control emocional y empatía.

Muchos autores señalan que si se desea convivir en un ambiente de respeto y armonía el docente requerirá de un nivel superior de autoeficacia en cuanto a manejo de conflictos demostrando dominio de la misma, produciendo también cambios urgentes dentro del entorno

educativo y controlando la situación con serenidad y entereza. Finalmente, la transformación de los conflictos deja un enorme aprendizaje a la sociedad educativa que de hecho constituirá el impulsor en la mejora de la misma.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP?

Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el *ajuste del estudiante*?
- ¿Cuál es el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según las *prácticas del estudiante*?
- ¿Cuál es el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el *manejo del salón de clases*?

- ¿Cuál es la habilidad para la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes de una Institución Educativa de la FAP?
- ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente, factor: *ajuste del estudiante* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP?
- ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente, factor: *prácticas instruccionales* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP?
- ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente, factor: *manejo del salón de clase* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP?

1.3. Justificación

El presente trabajo de investigación permitió descubrir la importancia que representa la autoeficacia docente en una Institución Educativa de la FAP y su relación con la habilidad para la gestión en manejo de conflictos.

La autoeficacia docente considera al ser humano organizado, reflexivo, y comprometido con su desarrollo, y en cuanto a sus creencias, permite que el docente ejerza cierto control sobre sus pensamientos, sentimientos y

acciones; eso significa que los comportamientos del individuo serán influenciados por las habilidades que posee cada uno y por las acciones que éste realiza. La autoeficacia es una variable importante en el desempeño profesional del docente, que radica en la influencia, en el rendimiento, la perseverancia y la motivación. Tal es así que la autoeficacia se convierte en un elemento revelado del comportamiento humano.

Otra variable que está referida a la capacidad para el manejo eficiente de conflictos y que cobra importancia dentro del ámbito educativo es el conflicto, parte inevitable del proceso de crecimiento y desarrollo del ser humano.

En el ámbito educativo, el profesional es el encargado de asumir el reto de afrontarlos para crear un clima armonioso que favorezca la convivencia. Solo de este modo, se procura que el docente con superior autoeficacia, demuestre ser competente para conducirse con éxito cuando deba arbitrar los conflictos, existiendo la garantía de seguridad, de serenidad y de dominio de la autoeficacia.

Igualmente sería una ventaja para las instituciones educativas que conozcan y potencien la autoeficacia docente permitiendo el logro de objetivos institucionales, la mejora en las relaciones de grupo, los esfuerzos para resolver los conflictos y el aumento del entusiasmo por la tarea educativa.

Justificación teórica

La presente investigación sobre autoeficacia docente en una Institución Educativa de la FAP y su relación con la habilidad para la gestión en manejo de conflictos se justificó en el hecho de buscar conocer el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de la institución educativa escolar FAP, como lo es también la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes, ello permitió contrastar la realidad observada y reorientar la planificación educativa buscando tener profesores más integrales y que las escuelas establezcan la inducción laboral como estrategia de interacción, integración y socialización de sus integrantes.

Los datos obtenidos permitieron conocer las valoraciones de nivel de autoeficacia y manejo de conflictos que presentan los docentes de la Institución Educativa FAP, esto sin duda, brindó información valiosa sobre lo que está produciéndose en nuestro contexto educativo FAP.

Justificación práctica

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se buscó determinar la relación entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP, con la finalidad de transformar las formas de actuar y de pensar de los actores de la comunidad educativa, mejorar el desempeño profesional del docente y, por ende, crear un clima armonioso que favorezca la convivencia y la interacción con su entorno.

En tal sentido, los datos obtenidos en la presente investigación permitieron aportar información empírica de importancia a la autoeficacia docente en el manejo de conflictos, determinantes en su desarrollo profesional y que supone así un mejor ambiente de trabajo y un referente en la calidad del sistema educativo FAP. Dicha información tiene relevancia teórica, práctica y social.

La información brindada permitió reconocer cuál es el sentido de eficacia con respecto a las diversas situaciones que ameritan el manejo de conflictos en las instituciones educativas de la Fuerza Aérea del Perú.

1.4.Limitaciones

- Para el desarrollo del presente informe el factor tiempo fue un obstáculo por cuanto como profesionales en la docencia nuestras actividades laborales nos absorben la mayor cantidad de tiempo.
- La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo después de dos intentos en la coordinación con el personal encargado.
- Dificultad para concertar el día, hora y el momento de la aplicación de los instrumentos ya que la Institución Educativa FAP donde se aplicaron los instrumentos debe cumplir con los lineamientos emitidos por las autoridades pertinentes.
- Posible falta de veracidad en las respuestas de los docentes al responder los cuestionarios con el único fin de complacer con el trabajo de la investigadora.

CAPÍTULO II

Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Investigaciones nacionales

Fernández-Arata (2008) realizó el estudio sobre el Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. El objetivo fue estudiar la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 313 maestros de las diferentes UGEL (es) de Lima Metropolitana, de los cuales 224 son del sexo femenino y 89 del sexo masculino. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: el Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (1997, 2000), el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva (1991), la Escala de

Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfolk (2011) y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002). Los resultados indican la existencia de relación positiva entre las variables estudiadas. Asimismo se identifica la influencia de la variable prácticas de aprendizaje del maestro, sobre el desempeño docente según los niveles de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Se discuten los resultados en función de los objetivos del estudio.

Quintana y otros (2012) realizaron la investigación titulada: Percepción del *bullying*, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos, con el objetivo de explorar la relación entre las habilidades de gestión para la negociación de conflictos, la percepción del *bullying* y el clima organizacional en la escuela que presentan los directivos y docentes de centros educativos, se investigó a los estamentos directivo y docente de seis centros educativos. La obtención de datos se hizo a través de tres instrumentos: el Cuestionario de Clima Social Organizacional y otros dos que fueron especialmente adaptados a nuestro medio: la escala de percepción de *bullying* en docentes y directivos de Centros Educativos y el Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos. Se recogió la información mediante un diseño de tipo descriptivo-correlacional, con un muestreo no probabilístico circunstancial de la

población a estudiar. Para cuantificar los resultados se aplicó el estadístico no paramétrico Tau de Kendall para establecer las correlaciones entre las variables mencionadas. Finalmente, se concluye que cuando en el clima organizacional escolar los directores que se muestran autocráticos se presenta mayor prevalencia de acoso entre pares en los centros educativos; mientras que, cuando en el clima organizacional escolar surge una red permanente de amistad y apoyo entre el profesorado, se produce menor prevalencia de acoso entre pares en los centros educativos.

Fernández Arata y Merino (2012) desarrollaron la investigación titulada: Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima en donde reportan los hallazgos psicométricos preliminares de la aplicación de la Escala de Autoeficacia Percibida (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2011) en 313 maestros de enseñanza elemental y 352 de secundaria en Lima, Perú. Los resultados concernientes al análisis de ítems, confiabilidad y estructura interna respaldan la integridad psicométrica de este instrumento en ambos grupos de participantes. Estos resultados también sugieren la comparación intercultural de los constructos evaluados. Dada la relevancia de la eficacia percibida en la investigación y la intervención sobre el

estrés docente, el instrumento permite una vía métrica que puede dar información confiable y estructuralmente válida.

2.1.2. Investigaciones internacionales

Bermejo y Fernández (2010) realizaron la investigación titulada: Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). El presente trabajo exploró las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros de titularidad privada y privada concertada de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en materia de habilidades sociales, legislación y resolución de conflictos. Para su realización se ha empleado una metodología mixta, donde se desarrollaron dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo. La muestra estuvo conformada por 871 docentes distribuidos en 73 centros educativos. Los resultados evidencian, entre otras conclusiones, que a diferencia de otros estudios en centros de titularidad pública, el nivel de conflicto en estos centros educativos es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. A pesar de no existir un ambiente conflictivo, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en estos centros educativos, pudiéndose justificar esta afirmación por la influencia

que tienen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.

De Souza (2010) en su investigación titulada: Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula se planteó como objetivo conocer cuáles son las competencias emocionales que desarrollan los profesores en sus alumnos para resolver los conflictos interpersonales en el aula. Se trabajó con una muestra intencional, 62 profesores de primero, segundo y tercero de centros educativos de Barcelona, los cuales fueron seleccionados 193, en función del nivel socioeconómico del centro. A continuación presentamos los centros públicos y privados visitados en las clases sociales pertinentes (bajo, medio y alto). Está compuesto de 4 grupos, totalizando 67 alumnos. Se utilizó como instrumentos de recogida de los datos: sociogramas, entrevistas y dos test estandarizados: uno de ellos de estilos educativos (Magaz y García 1998) y el otro test de competencias emocionales (Bar-On, 2000). Teniendo en cuenta los resultados obtenidos cabe concluir que lamentablemente los profesores no aprovechan los momentos de los conflictos interpersonales para desarrollar las competencias emocionales del alumnado. Además las estrategias utilizadas para solucionar o prevenir los conflictos raramente contemplan la mediación del propio profesor, lo que nos

hace concluir que al no tenerlas tampoco puede desarrollarlas en el alumnado.

Orozco (2008) en su investigación titulada Trabajo en equipo y manejo de conflictos en instituciones educativas cuyo objetivo fue analizar la relación entre el trabajo en equipo y el manejo de conflicto en las instituciones educativas, de Colombia y Venezuela. El estudio de campo fue de carácter descriptivo, con diseño no experimental. La población estuvo constituida por 194 docentes y 16 directivos, a los cuales se les aplicó un cuestionario con escala Likert de cuatro alternativas. Después de validados por 5 expertos, se aplicó una prueba piloto para establecer la confiabilidad a través del estadístico Alpha de Cronbach cuyo resultado se obtienen para las variables trabajo en equipo de $r_{tt} = 0,91$ y manejo de conflicto de $r_{tt} = 0,93$, posteriormente se aplicó el instrumento, a la muestra y los resultados se tabularon y se analizaron a través del paquete estadístico SPSS versión 12, se construyó una tabla de distribución de frecuencia para cumplir dicho análisis. Se concluye que los dos países en mención se relacionan en el cumplimiento de los objetivos que persiguen, así como también en la toma de decisiones de la gestión y en el apoyo mutuo con sus compañeros de labores, indicando que el trabajo en equipo suele ser el mejor camino en la resolución de conflictos.

Sosa (2005) realizó una investigación denominada “Efecto de un programa de intervención en habilidades de resolución de conflictos en alumnos de la I Etapa de Educación Básica, cuyo propósito fue determinar Efecto de un programa de intervención en habilidades de resolución de conflictos en alumnos de la I Etapa de Educación Básica. Fundamentado en el autor Díaz (2001), entre otros. El estudio fue tipo experimental. La población estuvo conformado por 72 alumnos mientras que la muestra de 36 sujetos seleccionados al azar y distribuidos 18 alumnos para grupo control y grupo experimental. El diseño de investigación fue cuasi-experimental de pre y post prueba y grupos intactos; la información se compiló a través de cuatros cuestionarios de diez ítems relativos a la variable resolución de conflictos, aplicados dos antes y dos después del programa de intervención, con criterio de confiabilidad de juicios de expertos. Los datos se procesaron haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial. Los resultados obtenidos evidenciaron el incremento de habilidades en resolución de conflicto, presentados en respuestas más acertadas, cooperación, escucha activa, expresión de sentimientos e intervención del conflicto.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autoeficacia docente

2.2.1.1. Definición de autoeficacia

A continuación, cito algunas definiciones que aportan a la investigación:

Para Bandura (1999), autoeficacia son “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras (...). Influyen sobre la manera de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas” (p.23).

Tschannen-Moran y Johnson (2011), manifiestan que “la autoeficacia comporta una evaluación de las capacidades reales para lograr un rendimiento adecuado...” (p.113).

Según Prieto (2007), define en su tesis doctoral a la autoeficacia como “el grado en el que los profesores confían en su capacidad personal para ayudar en el aprendizaje” (p. 18).

Asimismo, para Sanjuán (2000), afirma que la autoeficacia es “fundamental en los seres humanos, ya que esta influye directamente en cómo una persona piensa, se siente y actúa” (p.509).

Se encuentra, por lo tanto, una diversidad de conceptos referidos a la autoeficacia que los autores deducen como la conducción para obtener capacidades y habilidades de las que depende el individuo de tal modo de lograr un propósito.

Es así que se ha llegado a un acercamiento de la definición como tal para luego hacer la comparación y tener una aproximación con otros términos que hacen referencia de un modo o de otro a la eficacia personal. A continuación se explica sucintamente:

Pajares y Schunk (2001), expresan que el autoconcepto es lo que el individuo cree que es él; en otras palabras, es la valoración cognitiva sobre las perspectivas que el individuo hace de sí mismo. Por consiguiente, la autoeficacia es un juicio de confianza que el individuo tiene de sus capacidades mientras que el autoconcepto solo describe lo que el individuo hace de sí mismo.

En segundo lugar, Torre (2007), contrasta el término autoeficacia con autoestima, donde manifiesta que el sujeto hace una valoración de sus propias características, y con ello, uno mismo asume una actitud de aprobación o desaprobación de su personalidad.

2.2.1.2. Autoeficacia en el contexto educativo

Para efectos del presente estudio, y para comprender el concepto de autoeficacia docente es importante tener en cuenta dos vertientes contrapuestas: la teoría del aprendizaje y la teoría social cognitiva.

Rotter (1966) plantea que la conducta se adquiere a través de experiencias sociales, y como seres responsables somos capaces de influir en nuestras propias decisiones y experiencias.

Aunque la teoría con mayor interés es el *Locus de Control*, definida como “la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control dentro o fuera de uno mismo” (Bandura, 1999, p. 191); con ello, se demuestra que la percepción es la que determina el estado emocional de cada persona, ya sea internalizándola o exteriorizándola según sea su comportamiento y su contexto determinado.

En consecuencia, Rotter (1966) propone dos tipologías: *el locus interno y el locus externo*. En la primera tipología, las personas creen que las responsabilidades están controladas por sus conductas y actitudes, en este caso, sienten que tienen la capacidad de dominar el acontecimiento. En la segunda propuesta, el individuo

está convencido que sus logros o vicisitudes son controlados por otras personas o fuerzas externas.

Por otro lado, en la segunda vertiente referida a la teoría social cognitiva, Bandura (2004), afirma que “las personas tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, auto-regulación y auto-reflexión. Es allí donde la autoeficacia influye en los objetivos y conductas, que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno” (p.113).

Por su parte, Pajares (2006) sostiene que la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logros de personas.

Desde una postura similar, Bandura 1997, citado por Chacón (2006), asegura que esta teoría se produce por la interacción recíproca de tres elementos: el ambiente, la persona y la conducta.

De lo expresado anteriormente se deduce que el éxito no está determinado por los conocimientos, las destrezas o las habilidades; si no que la persona debe tomar la iniciativa y no ser un ente pasivo, solo así se podrá cumplir con las metas trazadas, y afrontar nuevos retos.

Sin embargo, los enfoques de autoeficacia especifican que el individuo aunque pretenda desarrollar todas sus actividades, siempre tendrá un límite para llevarlo a cabo;

el logro de todas sus capacidades requiere de las habilidades y conocimientos para alcanzar el objetivo.

En vista de ello, la noción de autoeficacia puede aplicarse al plano educativo ya que supone que el alto nivel de autoeficacia percibida mejorará las habilidades y el conocimiento personal.

Autores como Tschannen-Moran y Wookfool (2011) señalan que la autoeficacia es la apreciación que uno tiene de sus propias capacidades con el fin de alcanzar las metas que uno se propone. Respecto a lo expresado, un profesor mostrará mayor apertura a lo novedoso, hará una mejor planificación de sus actividades e intentará nuevas metodologías de enseñanza. Siendo así, los docentes con creencias de autoeficacia, se encuentran motivados para una mejor labor en el aula con sus alumnos; y fuera de ella, con su entorno.

Asimismo, la autoeficacia docente también es conocida como las creencias pedagógicas del profesorado, este tipo de creencias se encuentran implícitas en el docente generando disposición para actuar de una forma establecida.

Según Woolfolk y Murphy 2001, citado en Chacón (2006) proponen que una vez que la autoeficacia se establece en el sistema de creencias de autoeficacia, será un factor

decisivo para el logro de las metas que cada uno se propone. Incluso, los autores manifiestan que este tipo de creencias intervienen en todas las etapas de la labor docente debido a que no hay desvinculación entre lo que las personas son capaces de hacer y las acciones que deciden ejecutar.

De otro lado, Prieto (2007) precisa que los docentes con un elevado sentimiento de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, están más dispuestos a tratar con métodos innovadores, adaptan mejor sus clases a la realidad escolar, dedican más tiempo y energía, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión; es decir los profesores confían en lo que saben y hacen dentro el ámbito educativo, así están asegurando el trinomio: *calidad de la enseñanza, el logro de los aprendizajes, y el compromiso con su profesión.*

Otra contribución es que los docentes tienen plena confianza en lo que hacen, se muestran abiertos a nuevas ideas y están dispuestos a experimentar nuevos métodos para mejorar las necesidades de sus estudiantes como parte sustancial de su quehacer pedagógico.

Resulta importante entonces hacer una distinción entre *autoeficacia personal y autoeficacia colectiva* (De Louis,

2007).

La primera es entendida como el convencimiento que tiene el docente de su capacidad para enseñar mientras que la segunda, es la capacidad del docente de trabajar en los cambios de actitudes de los estudiantes pero de manera conjunta.

Para Pantí (2008) queda demostrado que la autoeficacia colectiva se puede traducir en una mejora de la autoeficacia personal. En este sentido, la autoeficacia docente está influenciada por toda la organización educativa: personal docente, administrativo, de gestión, incluso la comunidad en general; pero el rol que juega mayor relevancia es la participación del profesor como un agente en el escenario de aprendizaje, como el organizador y el contribuyente de la sociedad.

2.2.1.3. Creencias de autoeficacia en el pensamiento docente

Si bien los docentes adquieren un alto nivel de confianza en sus capacidades y habilidades, también deben empezar a desarrollar una autoeficacia que les permita obtener mayor capacidad de innovar en futuros proyectos no solo en el campo personal sino incluso, en el profesional. Prieto (2007) manifiesta:

Los profesores con un alto sentimiento de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, están más dispuestos a probar métodos innovadores...manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión (p.83).

Por su parte, Woolfolk y Murphy 2001, citado por Chacón (2006) reiteran que la autoeficacia docente se determina en lo que se conoce como creencias, entendiéndose a ello como las teorías implícitas del docente que generan una disposición a actuar de una manera determinada. Tal es así, que los docentes que tienen bien definido el concepto de creencias de autoeficacia tienden a alcanzar altos niveles de planeamiento, de organización así como también muestran predisposición a innovar en la mejora de las necesidades en el campo académico.

De Louis (2007), propone la existencia de diversas fuentes a partir de las cuales los maestros construyen sus propias creencias:

- Experiencias directas de éxito o de fracaso.
- Las observaciones de otros contextos de enseñanza.
- La información teórica que se recaba de estudios y libros.

- Los estados emocionales ante una situación educativa.

De igual manera, Delgado (1999) toma el modelo de Bronfenbrenner (1975) y plantea que los maestros se desenvuelven en:

- Un microsistema:** se entiende como una actividad que ejerce el profesor dentro de la clase; es decir, es un entorno de mayor confianza, cercano, reducido y de acceso al individuo. El éxito de la actividad del docente se debe a algunas características propias del aula: características del estudiante, características del profesor, tamaño de clase, etc.
- Un mesosistema:** incluye las relaciones más amplias del profesor como son el hogar, las normas del centro, etc.
- Un exosistema:** comprende las estructuras sociales formales e informales que influyen en la actuación inmediata del docente como el nivel socioeconómico de la comunidad. De este modo, para el autor, la escuela es el ambiente donde se permanece gran parte del tiempo; donde se colabora con el desarrollo intelectual, social y afectivo de la comunidad educativa; la escuela es el lugar donde se promueve la protección del entorno en

forma íntegra, al igual que las relaciones de convivencia permitiendo de esta manera fortalecer de forma eficaz la educación en un clima seguro y estimulante.

d. Un macrosistema: está referido a las instituciones educativas, económicas, políticas, entre otros. Dicho de otro modo, la cultura es la que constituye este modelo.

A su vez Bandura (1999), también presenta algunas fuentes como son:

- a. Experiencias anteriores:** el docente consigue una alta autoeficacia que la obtiene gracias al logro de su éxito; por el contrario, el docente alcanza una baja autoeficacia por las faltas que la debilitan, más aún si se dan antes de que la eficacia se establezca con firmeza.
- b. Las experiencias vicarias:** aprendizaje obtenido por observación. Se logra viendo a los demás alcanzar el éxito o el fracaso, solo así se consolida la creencia de eficacia.
- c. La persuasión verbal:** conocida también como persuasión visual. Chacón (2006) afirma “esta persuasión induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas (...) o poniendo mayor voluntad (...)” (p. 44). Lo que significa que para alcanzar el éxito, basta con los comentarios valorativos recibidos de otros

compañeros docentes.

d. Los estados fisiológicos: referido a cómo cada docente interpreta sus propias sensaciones emocionales y cómo a la vez afecta su conducta y a su creencia de eficacia. Dichos estados están relacionados con el estrés, la ansiedad o los temores.

En resumen, todo docente se proyecta a lograr el éxito o el fracaso. Si el docente es consecuente y retroalimenta sus patrones de conducta, las experiencias anteriores ayudarán a aumentar su autoeficacia.

2.2.1.4. Variables que influyen en la autoeficacia

En la práctica docente también se encuentran otras variables que pueden verse sometidas a variaciones de la percepción de eficacia personal del educador.

Ross (1994) propone las variables personales y las variables contextuales. A continuación se describen las dos dimensiones:

a. Variables personales

- **Con el género**, se ha demostrado que las mujeres son las que presentan puntuaciones más altas que los varones en cuanto a la profesión de docente.

Ross (1994) determina la razón por la que se produce la mayor percepción de autoeficacia de las docentes, apoyándose en el patrón cultural de que la enseñanza es esencialmente femenina. Sin embargo, Riggs (1991) destaca la excepción a la regla al afirmar que los docentes de género masculino se hallan más asociados a la enseñanza de las ciencias.

En definitiva, las mujeres se muestran más confiadas que los hombres en su acción docente.

- ***Atribuciones causales***

Hall, Burley, Villeme, y Brockmeier (1992) revelan que los docentes en proceso de formación atribuyen el éxito a factores que ellos pueden tener bajo su control, solo así se explica los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos mismos autores, investigan a profesores con cierto grado de experiencia y concluyen que los docentes con mayor autoeficacia confían en su propia capacidad.

Finalmente se determina que los docentes deben su éxito a causas controlables.

- ***Experiencia docente***

Aunque la confianza de los docentes y su capacidad para enseñar son predominantes, Wolters y Daugherty (2007) revelan contradicciones en sus resultados manifestando que en ocasiones la autoeficacia de ciertos docentes con

experiencia en la enseñanza en aula es baja a diferencia de otros docentes.

En otra investigación, Dembo (1985) asevera otra percepción distinta al sostener que profesores en formación obtienen puntuaciones altas de autopercepción y en otros, los profesores con mayor experiencia logran mejor autoeficacia.

De modo que, la autoeficacia en profesores en proceso de formación es mayor a los docentes con más tiempo de experiencia, aunque los resultados obtenidos en actividades de planificación y evaluación invierten los roles en el sentido que los profesores de diferentes áreas y con mayor experiencia logran las expectativas más altas en cuanto a eficacia.

El éxito o fracaso de las experiencias vividas como docente depende de la alta autoeficacia (acciones obtenidas con éxito) o baja eficacia (acciones resueltas con fracaso)

- ***Nivel de preparación y formación académica***

En cuanto a *la formación académica*, Hoy y Woolfolk (1993) señalan que esta variable es determinante gracias a la formación del docente ya que contribuye a la adquisición de mayores destrezas puestas en práctica.

Por su parte, Chester (1991) analiza las interacciones de

la edad y la experiencia afirmando que la autoeficacia se ve sometida a un incremento durante los primeros meses de actividad docente. Por otro lado, la edad no ejerce efecto alguno en la autoeficacia de los profesores expertos en cuanto a los contextos en que desarrollan su actividad docente.

Sobre el nivel de ***preparación docente***, Raudenbush y Brik (1992) expresan que los profesores conocedores de la enseñanza distinguen mayor compromiso de su propio aprendizaje en los alumnos más comprometidos. Sin embargo, ésta no constituye la razón fundamental para explicar el grado de autoeficacia del profesor, ya que una vez controlada la variable *implicación de los alumnos*, mantiene un efecto importante del sentimiento de preparación del profesor sobre su autoeficacia para enseñar.

La formación del docente en el aspecto metodológico y académico tiende a favorecer su capacidad de adaptación referente a asignaturas y niveles educativos independientemente de su formación e intereses profesionales.

b. Variables contextuales

- ***Nivel de enseñanza o nivel educativo***, es la variable con mayor influencia en cuanto a la perspectiva de autoeficacia ya que el docente es quien imparte educación.

La enseñanza básica (Baker, 2005; Wolters y Daugherty, 2007) tiene docentes con mayor autoeficacia que los docentes de enseñanza superior (Greenwood y otros, 1990).

Estos autores basan su postura al considerar que las escuelas básicas y superiores son organizaciones más grandes y con una población numerosa, lo que hace que los docentes no tengan mayor relación con su entorno y con las necesidades académicas requeridas, interpretándolo como un bajo sentimiento de autoeficacia para enseñar.

En el caso del nivel superior solo existe un estudio de investigación al relacionar el nivel de enseñanza y la autoeficacia del docente (Raudenbush y Brik, 1992).

Aun así, no existen resultados precisos para determinar conclusiones definitivas (Prieto 2007).

- ***Características del grupo***, es la variable con mayor interés debido a la relación con el sentimiento de eficacia (Prieto, 2007).

Dicho de otro modo, cuanto más favorables sean los

factores del grupo, las vivencias en clase, el entorno y la disponibilidad de recursos (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2011) la experiencia pedagógica del docente será mucho más relevante.

- ***Clima del centro o colaboración entre profesores***, son aspectos que hacen referencia al concepto de autoeficacia (Bandura, 1999; Hoy y Woolfolk, 1993). Se demuestra que al interactuar y coordinar entre sus colaboradores existirá un mayor sentimiento de eficacia entre el profesorado.

De la misma manera, Newmann y otros (1989) plantean que la capacidad para llevar a cabo acciones importantes respecto a la eficacia constituyen un anuncio importante para el colectivo profesional. Sin embargo, en ocasiones la colaboración puede perjudicar las creencias de autoeficacia de aquellos profesores que reciben una retroalimentación negativa por parte de sus compañeros tras su desempeño profesional.

Por lo tanto, la eficacia del profesor se percibe cuando ellos comparten sus actividades profesionales, o cuando brindan la ayuda mutua, así se incrementa la capacidad para fortalecer el aprendizaje; igualmente, cuando de colaboración se trata, los docentes se reafirman a sí mismos con respecto a la calidad de su trabajo y a su rendimiento.

2.2.2. Habilidad para la gestión de manejo de conflicto

2.2.2.1. Definición de conflicto

Hablar de conflictos es un tema que está presente en nuestra sociedad, es inherente al ser humano y se extiende a cualquier ámbito laboral.

Desde la antigüedad se ha tratado de resolver los conflictos según sus creencias y costumbres, de una forma violenta. El hombre tenía la concepción de que las disputas se solucionaban con las peleas, el combate o las guerras por lo que las civilizaciones llegaron a altos índices de violencia, sobre todo las que acontecieron durante la Primera y Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría; si bien es cierto, esta última detuvo las incidencias físicas no se pudo detener la guerra de la mente de los hombres, como lo manifiesta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995):

Puesto que las guerras se originan en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben construirse las defensas de la paz (p.95).

Es así que a partir de 1950, aparecen una serie de teorías cuyo eje central eran los conflictos. A partir de la Teoría del Conflicto, la sociedad es vista como un mundo sin conflictos, considerándolo además como un cambio social e innovador.

A comienzos del siglo XXI, el hombre ante los conflictos se muestra con capacidad de resolver situaciones difíciles, llevarlas a la reflexión y asumir las consecuencias de sus actos.

En la actualidad, Cabrera (2000) define el término conflicto como una necesidad en las relaciones humanas con posibilidad de crear una ciencia para la resolución del mismo.

Por lo que en el marco educativo, los conflictos deben fortalecer las relaciones interpersonales basadas en el respeto, la cooperación y la participación, así también la educación debe generar espacios de atención para transformar una pedagogía reflexiva, creativa y recreativa.

En este mismo orden de ideas, Muñoz (2003) manifiesta que el conflicto es una construcción social propia del ser humano con posibilidades de ser conducida, transformada y superada por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros.

Según Ferrigni y Guerón (1999), entienden el conflicto como una situación en la que dos o más actores, con intereses compatibles o disconformes, admiten incluso que los conflictos forman parte de la vida diaria de las instituciones y de las relaciones humanas; por lo que enfrentarlo de manera constructiva se convierte en la oportunidad de cambio.

Pero el conflicto conlleva también a que la incompatibilidad de las posturas, intereses, necesidades, propósitos u objetivos de las partes involucradas no se resuelvan a tiempo ni tampoco puedan lograrse satisfactoriamente haciendo más complejo la solución.

En relación a lo expresado, abordar el tema de conflicto permite transformarlo y resolverlo de forma positiva con la posibilidad de que siempre sea superada por las dos partes. Al formar parte de nuestra existencia, entonces la habilidad de manejar el conflicto será de valiosa importancia para el ser humano.

2.2.2.2. Manejo de conflictos

En los últimos tiempos y en todas partes el ser humano ha tenido que aprender a cómo manejar los conflictos. El manejarlos adecuadamente une a la comunidad, siempre y cuando los conflictos se conduzcan bajo la línea del

respeto a los derechos de todas las personas.

Fuentes (2004) manifiesta que los conflictos en vez de considerarse como algo que deba evitarse y que pueda resultar nocivo y destructivo para las organizaciones, se deben interpretar como un fenómeno normal, inevitable y que pueden constituir oportunidades si son manejados de forma productiva.

Por ello el manejo de conflictos es la actividad que está orientada a prevenir, solucionar el problema, evitar o reducir la acción conflictiva que se ha iniciado en una institución u organización.

Delors, (1996) enfatiza que entre el concepto de *Educación a lo largo de la vida* y *Sociedad educativa* existe una relación muy marcada en la que todo espacio social es oportuno para aprender y desarrollar las capacidades personales. La educación tiene la clave para construir una comunidad que genere calidad de vida y, en efecto, al encontrarnos en una sociedad de la información, de la tecnología, del aprendizaje, del conocimiento, todas estas dimensiones ayudarán a las personas en su realización, en el progreso de un mundo globalizado y por ende, en el bienestar de la humanidad.

Los aprendizajes fundamentales que se deben dar en Educación son:

- **Aprender a conocer** pilar que consiste en aprender a comprender y a interpretar el mundo que nos rodea, de tal forma de vivir honradamente, desarrollando las capacidades profesionales y lograr una comunicación eficaz con los demás.

- **Aprender a hacer** este pilar está relacionado con la capacitación para el trabajo, en donde la interrogante que sugiere una reflexión es ¿Cómo enseñar a poner en práctica lo que se aprendió?

Hoy en día el concepto clave es “*la competencia personal*”, es decir que la capacidad de las personas está en convertir los avances del conocimiento en innovaciones generadores de nuevos empleos.

El mundo laboral va más allá de impartir conocimientos que son necesarios para hacer un buen trabajo; lo que sí se debe destacar es la calidad profesional del trabajador con un sentido más humanista e integral.

- **Aprender a ser** este pilar está orientado a que cada uno se desarrolle en toda su complejidad: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, espiritualidad.

La educación impartida a temprana edad debe estar cimentada en una formación que prepare las personas a desarrollar su manera de pensar, de juzgar, pero de manera crítica de tal forma que uno decida por sí mismo

acerca de lo que es mejor en las diferentes circunstancias de la vida.

- **Aprender a convivir** pilar que está orientado a que cada uno aprenda a relacionarse con los demás para evitar los conflictos y la violencia, de manera que se pueda vivir en un entorno pacífico.

Para ello la educación debe adoptar dos perspectivas: *en la infancia*, la educación debe centrarse en descubrir a los otros; mientras que en *la educación para la vida* se debe inducir a la participación de actividades comunes que se caractericen también por tener intereses comunes.

Desde el punto de vista integral de la persona, los dos últimos aprendizajes incluyen factores reales y deseables, que permitirán lograr los cambios o una evolución positiva; de igual forma los aprendizajes estarán orientados a la solución de problemas o conflictos interpersonales.

Ser mediador ante el conflicto supone asumirlo como un elemento necesario de toda organización incluida la escuela.

Según Marchesi (2008) formula que la educación moral debe establecer relación con el otro y debe consolidarse con el cumplimiento de los principios que mejor regulan el comportamiento de las personas (...) La tolerancia, el

respeto, y los valores sociales se aprenden de la convivencia con el otro, pero también pensando juntamente (...)

Desde la gestión, los conflictos afectan las relaciones interpersonales entre los diferentes actores. Es pertinente señalar que los conflictos se solucionarán desde la mediación, buscando la mejor manera para resolverlos con eficacia.

Se recomienda reunir información para comprender “*el qué y cómo ha pasado*”, posteriormente planificar estrategias de solución con la intervención de las partes involucradas, y por último mediar el conflicto buscando soluciones para una mejor relación personal y profesional.

2.2.2.3. Los conflictos en la comunidad educativa

A diario la comunidad educativa y sus miembros se enfrentan a situaciones que confluyen en sentimientos de molestia y de saturación lo que conlleva a provocar los conflictos entre la comunidad. Tal es así que a los responsables educativos les resulta preocupante que los conflictos generen altos costos en las interrelaciones personales, causando entre sus miembros frustración, estrés o depresión que pueda perjudicar la productividad, el desempeño profesional o los resultados de las metas

institucionales. Es así que la responsabilidad de que los conflictos se prevengan o eliminen recae en manos de toda la gestión educativa, incluyendo al gerente o promotor quien como mediador debe proporcionar a los miembros de su organización un clima seguro, alentador para que toda la comunidad escolar pueda salir fortalecida.

En este mismo escenario, dicha figura se enfrenta frecuentemente con situaciones de conflicto pero a su vez tiene que detectar las causas, contar con las personas comprometidas y buscar las estrategias para evitar o contrarrestar las situaciones que suscita un conflicto. Al respecto el Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2002) reitera:

(...) los docentes, directivos y supervisores deben arbitrar conflictos, tanto a nivel de alumno como de docente, padres o comunidad educativa, en distintos grados de intensidad y de visibilidad.

Para abordar cualquier consecuencia dentro de la realidad educativa, los conflictos deben ser visualizados, reconocidos y abordados en profundidad. La sociedad

debe tomar conciencia de estos hechos y la administración educativa debe comprometerse y actuar.

Zaitegui (1999) señala que mientras más esfuerzos se realicen por integrar y adaptar los intereses y las necesidades de los docentes, menos frecuente será la aparición de situaciones conflictivas disfuncionales centradas en la convivencia.

Con ello está claro que no solo hay un único responsable para enfrentar y resolver los conflictos dentro de la comunidad educativa sino que también es necesaria la cooperación de los demás integrantes para superarlos, a través del diálogo para encontrar soluciones de mutuo acuerdo.

Una propuesta para enfrentar y resolver las situaciones de conflicto es el “método escalera”, tanto el gerente como la comunidad educativa pueden considerar estos pasos y convertirlos en normas para la solución de conflictos.

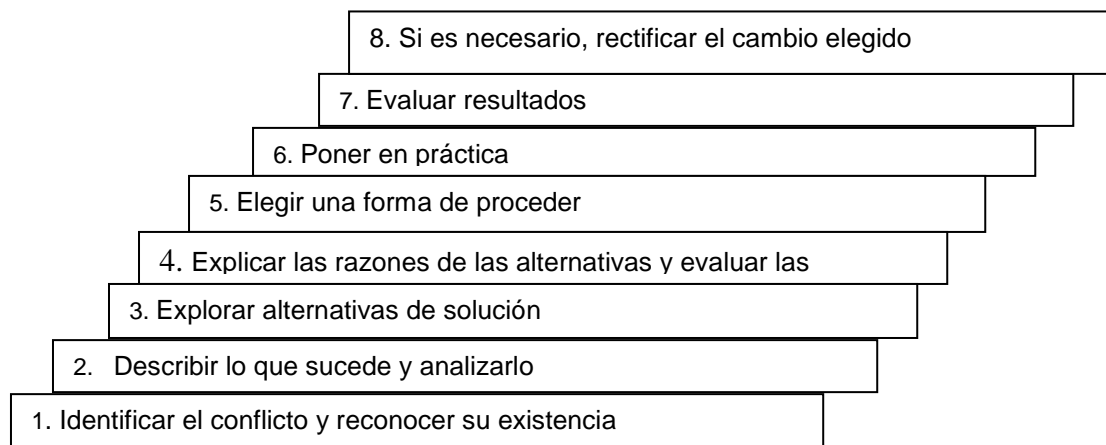


Figura 1. Método de la escalera (adaptado de los trabajos del centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. ABC, Enseñanza de los Derechos Humanos, NY, 1989)

Por otro lado, el recurso fundamental para que los conflictos se solucionen es el canal comunicativo y por ende para que éste sea efectivo se requiere que los integrantes de la comunidad logren que el mensaje llegue a todos sus miembros, de forma clara y precisa.

Por su parte, Jares (2001) propone una clasificación del origen de los conflictos en el contexto educativo donde revela que las causas de los mismos dependen del funcionamiento de la organización o puede que sean propios a la naturaleza de la institución. Dichos conflictos son:

a. Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencia

En el interior del sistema educativo es común la pluralidad de pertenencia porque forma parte y de manera simultánea

de múltiples funciones; pero en distintos niveles o modalidades.

Al ser habitual la pluralidad de pertenencia al interior de una institución educativa ocurre que el desempeño de múltiples funciones se convierte en una fuente de conflicto. Esto se manifiesta según los actores en grados de identificación, pertenencia y adhesión; y según las instituciones, en políticas internas.

b. Conflicto en torno a la denominación del proyecto institucional

Los actores no solo conviven con objetivos personales en cuanto al entorno educativo sino que conviven con las exigencias y requerimientos propios de la organización; estas exigencias suelen darse entre directivos cuando tienen diferentes proyectos y muchas veces se convierten en conflictos grupales generando obstáculos para el diseño y la elaboración del proyecto institucional.

Resulta importante destacar los intereses, las expectativas y las necesidades de los integrantes de la comunidad educativa para lograr la integración de los grupos, como también es importante reconocer la libertad de los actores para abordar sus responsabilidades sin sobrevalorarlos.

c. Conflicto en torno a operacionalizar y concretar el proyecto educativo

Este tipo de conflicto se origina cuando los acuerdos deben convertirse en objetivos más operativos, especificando tareas, funciones o responsabilidades. Puede darse el caso que los actores entren en conflictos cuando los objetivos condicionan la estructura, los procesos o las líneas de acción de una organización educativa evitando que se ejecute reajustes necesarios.

Los temas que aportan a la mejora de este conflicto son la conciliación, la negociación y el consenso.

d. Conflicto entre la autoridad formal y la autoridad funcional

Los actores al asumir múltiples funciones se generan tensiones por lo que los conflictos toman fuerza en la estructura organizativa; pero puede ser relativo a medida que las autoridades fortalezcan su experiencia. Algunas actitudes frecuentes son:

- Ignorar el conflicto
- Reconocerlo y resolverlo rápida y autoritariamente
- Producido el conflicto se buscan los culpables
- Los conflictos no son de la escuela
- Los conflictos sí son de la escuela

De la misma manera, para Cabrera 2000, citado en Salinas, Posada & Isaza (2002), los conflictos se asumen de forma tácita, conviven con uno sin resolverlos o enfrentarlos, lo cual tiende a generar ambientes de profunda tensión.

Los docentes asumen el rol de tomar partido cuando de decisiones drásticas se trata, a ello se suma la intolerancia, el abuso de poder, la firmeza para querer acabar con los conflictos de forma definitiva.

Cuando las personas suelen enfrentarse a alguna situación de conflicto con un estilo que no se puede considerar como único ni mejor que otro, se considera que cada uno posee su propia personalidad manifestada en sus comportamientos situacionales y según el tiempo que será el predominante.

Es por ello que Thomas & Kilmann 1997, citado en Torrego (2000), propone cinco actitudes o estilos de enfrentamientos posibles ante a un conflicto:

- a. **Competir:** es decir asume la idea que sus metas son la prioridad y no la de los demás.
- b. **Colaborar:** el docente es quien apoya, es cooperativo y asertivo en situaciones de enfrentamiento. La colaboración necesita del compromiso de todos.

c. *Compromiso*: estilo basado en lograr que las partes, voluntariamente, busquen una salida al conflicto.

La negociación y la búsqueda de soluciones son oportunidades de llegar a un acuerdo satisfactorio para todos, con el fin de no dañar la relación existente entre los integrantes de la comunidad.

La solución del compromiso resulta eficiente cuando los involucrados defienden su postura para llegar a un acuerdo conveniente para todos.

d. *Evitar*: posición que busca evitar el conflicto solo cuando sea insignificante, o en todo caso, cuando al ser abordado no contribuye de ninguna forma al logro de los objetivos.

e. *Acomodar*: se refiere a la cooperación de la persona en la búsqueda de las necesidades de otros, dejando de lado los propios. Frente a alguna situación adversa que se presente es recomendable ceder o, en todo caso, reconocer que se cometió un error o que nos equivocamos.

2.2.2.4. Gestión de los conflictos

La gestión de conflictos es un reto para todos los que dirigen responsablemente una institución educativa, además que supone llevarlo a cabo en respuesta a una

necesidad; para afrontar la problemática se debe iniciar por conocer, comprender, analizar el origen y desarrollar el conflicto.

Six (1997) destaca que los equipos de gestión son los mediadores para establecer acuerdos que resolverían cualquier diferencia, gestionarían y solucionarían conflictos con el fin de facilitar la administración.

Es por ello que la gestión de conflictos en las organizaciones educativas es muy valiosa ya que los conflictos inciden y determinan la conducta de todos sus miembros, tal es así que se debe proponer estrategias que contribuyan al diálogo, la confianza, la justicia, la armonía de toda la comunidad educativa.

Los integrantes de la organización educativa, con características inherentes de su personalidad, con métodos propios para educar o dirigir, hasta con su propia ideología, permitirán manejar las situaciones conflictivas en mejora de la calidad de las decisiones.

Autores como Torrego (2000), Rodríguez (2004) se han ocupado desde la gestión de conflictos a abordar métodos y técnicas con términos como negociación, mediación, conciliación o el diálogo sincero para asegurar un clima de confianza.

Dos de los métodos que los organizadores de la ejecución

de una organización educativa utilizan en su gestión para dar solución a las situaciones difíciles son la negociación y la mediación.

a. La negociación

A través de las partes se acuerda el consenso y el diálogo respectivamente para dar solución al conflicto.

Cuando nos encontramos en conflicto por diferencias o discrepancias y no se llegan a una solución en el proceso de negociación, las partes enfrentadas son quienes deben tratar de solucionar o apaciguar los conflictos. Con la negociación, ambas partes deben considerar sus intereses o necesidades, deben informarse y también actuar con objetividad en las decisiones que va enfrentar.

Según Torrego (2000) sostiene que un buen negociador debe tener la habilidad para comprender y llevar a la otra parte por el camino más conveniente para ambos, manejando la relación interpersonal de la forma más propicia y adecuada. Es decir, los negociadores no deben imponer las decisiones, al contrario, para fomentar un diálogo alturado y democrático se debe contar con la participación y la colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, muchas personas son reacias a negociar a pesar de que conocen las

ventajas y beneficios que posee todo proceso de negociación.

Kart (1999), citado por Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000) sostiene que las actitudes que bloquean la disposición de negociar son:

- Necesidad de agradar
- Necesidad de ser aceptados y aprobados
- Temor a la confrontación
- Venganza, temor a los propios intereses
- Miedo a ser engañados
- Falta de confianza
- Tendencia a sentirse víctima de las situaciones
- Tendencia a creerse más listo que los demás
- Necesidad a ganar siempre
- Necesidad de manipular, denigrar, despreciar
- Dificultades para aceptar diferencias y diversidad

b. La mediación

Este método consiste en que una o más personas, principalmente con autoridad, actúen como facilitadores de la comunicación frente al conflicto con el fin de apoyar a las partes involucradas.

Es importante entender que el mediador no es quien tiene la solución sino las partes involucradas. El mediador en su papel de cooperador y colaborador prepara el encuentro para que las partes puedan dialogar y tomar acuerdos.

El *aprender a vivir juntos*, uno de los pilares del siglo XXI, es un aprendizaje que manifiesta que los centros educativos deben ser espacios de enseñanza y reflexión para fomentar las buenas relaciones interpersonales entre todos los integrantes de la comunidad educativa; pero muy a pesar de ello, la institución educativa no siempre es un espacio socializador por excelencia.

A pesar de que los conflictos son parte de nuestra vida y del entorno del centro educativo, al imponerse el autoritarismo y el maltrato a los derechos del personal, los conflictos se ven totalmente alterados en el logro de los objetivos, desatendiendo fundamentalmente las tareas o actividades propias de la enseñanza - aprendizaje.

En el centro educativo, la mediación incluye la participación activa de las partes, conocer y analizar el conflicto; incluye la comunicación abierta para encontrar intereses en común; así como también implica un clima de confianza y de tomar acuerdos en los que todos salgan beneficiados tal como lo manifiesta, Koch (1997).

Es decir el objetivo principal es llegar a un acuerdo entre las partes logrando el desarrollo ético, profesional e institucional.

2.2.2.5. Importancia de la comunicación en la resolución de conflictos

El hombre como ser social tiene la necesidad de relacionarse y la comunicación es el medio en donde las partes interactúan, al mismo tiempo, que la comunicación puede ocasionar una ruptura llegando a personalizarse el conflicto.

Desde épocas anteriores, la sobrevivencia humana ha generado malentendidos, discusiones o discrepancias de interacción a nivel de grupo pero a larga ellos mismos también buscaron encontrar la solución al conflicto.

Viñas (2007) destaca que muchos de los conflictos que se producen en las organizaciones educativas tienen su mal desarrollo en una deficiente comunicación. Por lo que mejorar la comunicación es una posibilidad directa de enriquecer la convivencia en el centro educativo.

Lograr una comunicación fluida dentro de la organización permitirá disminuir los conflictos, mejorará el clima organizacional, el sentido de pertenencia y optimizará a que el centro educativo sea un espacio de convivencia

armónica, de compromiso, y de eficiencia para lograr los objetivos entre los miembros que la integran.

Por otro lado, el tipo de comunicación entre las partes es un indicio del comportamiento negociador. Dicho comportamiento se manifiesta en la utilización de diversas tácticas comunicativas como *los elementos verbales* (contenidos, preguntas), *los elementos no verbales* (gestos, postura, expresión facial) o *los elementos paraverbales* (tono de la voz, fluidez).

El empleo de estos tres elementos determinarán las conductas comunicativas dentro de nuestra relación y en las impresiones que causamos en los demás al momento de comunicarnos con ellos:

1. En la comunicación agresiva las conductas suelen ser unidireccionales, al considerar que al interlocutor no se le tiene que escuchar, además es considerado como la única persona importante con opinión independientemente del contexto y de sus oyentes.

- Los elementos verbales frecuentes en estos casos se manifiestan en términos imperativos, de críticas y de amenazas.

- Los elementos no verbales se reflejan en una expresión rígida, gestos amenazantes y posturas intimidatorias.
- Los elementos paraverbales están determinados en una fluidez muy rápida y poco clara, el tiempo para hablar es excesivo evitando la participación de las demás personas.

2. En la conducta de comunicación pasiva, las personas no demuestran seguridad en sus sentimientos, lo que genera incomprensión, depresión, baja autoestima.

- Estas personas no verbalizan en demasía, solo hacen uso de monosílabos.
- Los elementos no verbales, en este caso las miradas, no están dirigidas al interlocutor, utilizan la automanipulación y la postura distante.
- Los elementos paraverbales presentan intervenciones breves, tono bajo y la fluidez verbal escasa.

3. En la conducta de comunicación asertiva, las personas se comunican de la mejor forma posible, expresando sentimientos u opiniones; ellos mismos están seguros que lo que se afirma es con respeto. Las personas se adaptan al contexto, y como

resultado los conflictos se solucionan. Manejan con cuidado que no surjan nuevos conflictos, por lo que minimizan el riesgo.

En su relación con los demás, el colectivo social maneja las situaciones difíciles, reduciendo el estrés y facilitando la comunicación.

- Los elementos verbales, los interlocutores utilizan el plural, invitan a la participación de los demás.
- Los elementos no verbales, inducen al contacto directo y frontal, a la postura erguida y a los gestos ligeros.
- Los elementos paraverbales, facilitan la comunicación efectiva que se ve reflejada en el volumen de voz adecuado; por otro lado, la fluidez verbal es clara.

Sobre los estilos de comunicación, León y Medina (1998) expresan que no son patrones estrictos, más bien son métodos que se presentan en diferentes situaciones, esto quiere decir que las personas pueden cambiar su estilo comunicativo en función del conflicto y del interlocutor siempre y cuando se ponga en marcha la resolución del conflicto.

Aun así, todas las organizaciones y en particular la educativa presentan problemas comunicativos, pero el proceso de negociación tiene a este medio como el

nexo vinculante y eficaz de los interlocutores.

Según Luhmann (1993) en la escena organizacional, para que la comunicación sea efectiva se debe contemplar tres cuestiones:

- Que se comprenda lo que se quiere decir, teniendo en cuenta los diferentes códigos que pueden estar conviviendo en un mismo centro.
- Que la comunicación tenga acceso a personas que no se encuentran presentes, para lo cual habitualmente se utilizan circulares, memorándums o comunicados.
- Que las otras personas acepten la comunicación recibida, en el sentido de que efectivamente le otorguen un sentido, la acepten y la incorporen como información valiosa.

2.3. Definición de términos básicos

a. Autoeficacia

Creencia en las propias capacidades para movilizar los recursos cognitivos, la motivación y los cursos de acción requeridos para ejecutar una tarea determinada en circunstancias determinadas con el propósito de lograr un fin (Prieto, 2001).

b. Autoeficacia docente

Creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones (Prieto, 2002).

c. Autoeficacia percibida

Capacidad que cree tener una persona para llevar a cabo las competencias impartidas (Bandura, 1999).

d. Conflicto

Divergencia percibida de intereses o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente (Barrientos, 2010).

e. Docente

Mediador o facilitador del aprendizaje que asume la completa responsabilidad de su labor educativa. Poseedor de concretas habilidades pedagógicas que lo convierten en un agente efectivo del proceso de aprendizaje (Vélaz y Vaillant, 2009).

f. Manejo de conflicto

Actividad que está orientada a prevenir, evitar que empeore y reducir la naturaleza destructiva del conflicto con el fin de llegar a una situación de diálogo (Jabif, 2004).

CAPÍTULO III

Objetivos

3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el *ajuste del estudiante*.
- Identificar el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según las *prácticas instruccionales*.

- Identificar el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el *manejo del salón de clases*.
- Identificar la habilidad para la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- Establecer la relación entre la autoeficacia docente, factor: *ajuste del estudiante* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- Determinar la relación entre la autoeficacia docente, factor: *prácticas instruccionales* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- Establecer la relación entre la autoeficacia docente, factor: *manejo del salón de clase* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.

CAPÍTULO IV

Hipótesis

4.1. Hipótesis principal

- **H1** Existe relación significativa entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.
- **Ho** No existe relación significativa entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.

4.2. Hipótesis específicas

- **H1** Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: *ajuste del estudiante* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.

- **Ho** No existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: *ajuste del estudiante* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- **H2** Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: *prácticas instruccionales* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- **Ho** No existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: *prácticas instruccionales* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- **H3** Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: *manejo del salón de clase* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.
- **Ho** No existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: *manejo del salón de clase* y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.

CAPÍTULO V

Metodología

5.1. Tipo de investigación

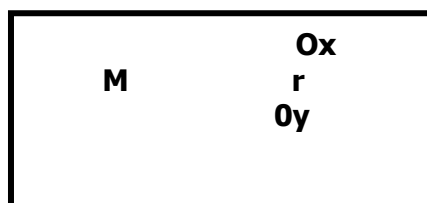
La presente investigación se consideró de tipo Correlacional; debido a que permite medir el grado de relación entre dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En esta investigación se planteó conocer la posible relación que existe entre la autoeficacia del docente y la resolución de la gestión de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.

5.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación que se utilizó corresponde al descriptivo- correlacional, en la medida que se trató de establecer la existencia de asociaciones significativas entre las variables autoeficacia docente y resolución de manejo de conflictos de una Institución Educativa de la FAP.

Según Sánchez y Reyes (2015) este diseño presenta la relación entre dos o más variables con una misma muestra de sujetos. Este tipo de estudio observa la presencia o ausencia de las variables a relacionar a través de la técnica estadística de análisis de correlación.

Este diseño se esquematiza bajo el siguiente diagrama:



En el esquema:

M = Muestra de investigación

Ox, Oy = Observaciones de las variables

r = Relaciones entre variables

5.3. Variables

- **Variables a correlacionar**

V1 = Autoeficacia

V2 = Habilidad para el manejo de conflictos

- **Variables intervinientes**

- Edad: entre 25 y 70 años

- Sexo: masculino y femenino
- Nivel de enseñanza: Inicial – Primaria - Secundaria
- Condición laboral: contratados y nombrados
- Tiempo de servicio: entre 2 y 30 años

▪ **Definición conceptual de las variables**

a. Autoeficacia: Creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea. (Zimmerman, Kitsantas & Campilla, 2005).

b. Habilidad para el manejo de conflictos: Conjunto de estrategias y actividades que procuran prevenir tensiones, evitar que empeore, reducir la naturaleza destructiva del conflicto y transformar relaciones de confrontación en relaciones de colaboración y confianza para la convivencia pacífica, justa y equitativa. (Mendoza, 2004).

▪ **Operacionalización de las variables**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
V1: Autoeficacia docente	— Ajuste del estudiante	Respuestas a los ítems de la Escala de Autoeficacia Percibida (EAP, TschannenMoran y Woolfolk, 2001), ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
	— Prácticas instruccionales	Respuestas a los ítems de la Escala de Autoeficacia Percibida (EAP, TschannenMoran y Woolfolk, 2001), ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
	— Manejo del salón de clases	Respuestas a los ítems de la Escala de Autoeficacia Percibida (EAP, TschannenMoran y Woolfolk, 2001), ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21
V2 Habilidad para el manejo de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> — Habilidades de comunicación — Compromiso — Cognición interpersonal — Control emocional y empatía 	Respuesta a los ítems del Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos de Vicuña, Hernández, Paredes y Ríos, 2008

5.4. Población y muestra

- **La población**

Para la realización de la presente investigación se consideró como población de estudio a 162 docentes de Educación Básica Regular de los tres niveles de estudio de una institución educativa FAP del distrito de Surco.

La población reúne las siguientes características: Estuvo constituida por docentes titulados de ambos sexos cuyas edades están comprendidas entre los 25 y 70 años de edad aproximadamente. Estos sujetos cuentan con una permanencia laboral en el sistema educativo FAP entre dos y treinta años de servicio. De igual forma, la condición laboral del personal es de contratado y nombrado respectivamente.

- **La muestra**

Para el estudio no fue necesario delimitar una muestra; ya que, se realizó la investigación en toda la población docente; pues fue indispensable conocer la opinión de todos los integrantes que laboran en la institución educativa (ver tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la población de una Institución Educativa FAP

Área	Nivel	H	M	Total nivel	Total H	Total M	Total
Docentes	Inicial	1	15	16	48	114	162
	Primaria	11	58	69			
	Secundaria	36	41	77			

- Para efectos de la investigación se trabajó con todos los sujetos, siendo 162 los que conformaron la población de estudio.

5.5. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la presente investigación fueron la Escala de Autoeficacia Percibida en Maestros de Lima de Manuel Fernández Arata y César Merino Soto (2012) y el Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos de Luis Vicuña, Héctor Hernández, Mildred Paredes y José Ríos (2008).

- a. **La Escala de Autoeficacia Percibida** está conformada por 24 ítems propuestos en un formato tipo Likert de 5 puntos (desde Nada hasta En gran medida). Estos ítems están distribuidos en 3 factores de 8 ítems cada uno: *Eficacia percibida en el ajuste del estudiante* (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), que se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos; *Eficacia percibida en las prácticas instruccionales* (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24), que evalúa la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico; y *Eficacia percibida en el manejo del salón de clase* (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), que explora la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. Todas las subescalas se interpretan en la misma orientación: a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia en cada una de las áreas evaluadas. Para la presentación del instrumento a los examinados, los ítems se distribuyen aleatoriamente; y las instrucciones enfatizaron en que el objetivo del instrumento se orienta hacia la comprensión de las dificultades en la actividad docente. En reportes psicométricos previos de origen anglosajón, se hallaron niveles satisfactorios de consistencia interna para las subescalas y puntaje total, los cuales fueron

elevados (de .86 a .90). También se halló una estructura factorial replicable de tres factores (Heneman, Kimball & Milanowski, 2006).

Para valorar **la fiabilidad** (consistencia interna) de la escala se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach, este estadístico es suficientemente elevado (.92) Los intervalos de confianza (I.C.al 95%) calculados para cada subescala, dan cuenta de la potencial variabilidad de las confiabilidades obtenidas en la población. Es decir resultan excelentes la confiabilidad de las tres subescalas: *Eficacia percibida en el ajuste del estudiante* (.81), *Eficacia percibida en las prácticas instruccionales* (.81) y *Eficacia percibida en el manejo del salón de clase* (.86). El valor límite inferior en cada una de las subescalas es superior a 0.73, resultados que sugieren que las respuestas de los examinados fueron adecuadamente consistentes en relación con los constructos medidos. Las correlaciones ítem-test sugieren también elevados niveles de discriminación en los ítems. Esta escala se ha mostrado con excelente **validez** (Klassen, 2009) ya que describe la autoeficacia autopercebida en profesores peruanos, igualmente la estructura interna y la consistencia interna mostraron propiedades satisfactorias para orientar el uso del instrumento hacia la investigación aplicada, que es justamente el contexto de la actual investigación.

b. Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de

Conflictos: (Adaptada y validada a partir de la prueba de Vicuña, Hernández, Paredes y Ríos, 2008). Cuenta con 50 ítems de respuesta tipo Lickert que mide 5 habilidades, siendo estas las siguientes: *Comunicación*, Capacidad para usar eficazmente herramientas de comunicación verbal y no verbal, que se expresan en cómo se escucha, cómo se responde gestual, posturalmente y verbalmente; *Compromiso*, Capacidad para involucrarse con el conflicto, en el sentido de sentirse cómodo participando en su solución, identificándose con el papel de negociador; *Cognición Interpersonal*, Capacidad de conocer las causas, generar alternativas de solución y planificar su ejecución, considerando las consecuencias en los participantes en conflictos interpersonales; *Control emocional*, Capacidad para usar sus recursos personales o potenciales para evitar que la carga emocional que le llega, termine por bloquearlo emocionalmente, irritándolo o asumiendo posturas preferenciales, o estresándolo, y por ende disminuyendo su eficiencia y eficacia negociadora; y, *Empatía*, Capacidad para abandonar sus puntos de vista y asumir en cada instante los puntos de vista de la persona o las personas en conflicto.

La **validez** del instrumento fue obtenida por criterio de expertos con un Coeficiente Aiken de 0.85. Asimismo, el test se determinó mediante el constructo orientado al conocimiento de la

variabilidad y la estructura de los componentes para lo cual se correlacionó cada subtest con la puntuación total y con cada uno de ellos, lo cual permite a través de la norma interpretativa elaborar el perfil diagnóstico de la habilidad para la gestión en la negociación del conflicto. El test presenta un índice de **confiabilidad**, es decir un Alfa de Cronbach de .833.

En la tabla 2, titulada Resumen de Datos, nos muestra los datos válidos y perdidos sobre los items sexo, edad, nivel de enseñanza, condición laboral y tiempo de servicio; de un total de 162 encuestados se han obtenido los siguientes resultados: 160 encuestados hacen referencia a su Sexo, mientras que 2 encuestados no lo especifican; 126 encuestados han registrado su Edad, mientras que 36 encuestados no lo especifican; el total de encuestados que son 162 han especificado su Nivel de Enseñanza; 142 encuestados hacen referencia a su condición laboral mientras que 20 encuestados no lo registran; 156 encuestados han registrado de su Tiempo de servicio, mientras que 6 encuestados no lo especifican.

Tabla 2

Resumen de datos

	Sexo	Cuál es tu edad	Cuál es su nivel de enseñanza	Condición laboral	Tiempo de Servicio
N Válido	160	126	162	142	156
Perdidos	2	36	0	20	6

En la Tabla 3 se observa que el 69,1% de la población en general es femenino, y de los datos válidos constituye el 70%; y el 29.6% lo constituye el sexo masculino de los datos en general y de los datos válidos el 30%, concluyendo que la mayoría de la población encuestada es de sexo femenino.

Tabla 3

Estadísticos del dato Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	M	48	29,6	30,0	30,0
	F	112	69,1	70,0	100,0
	Total	160	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,2		
Total		162	100,0		

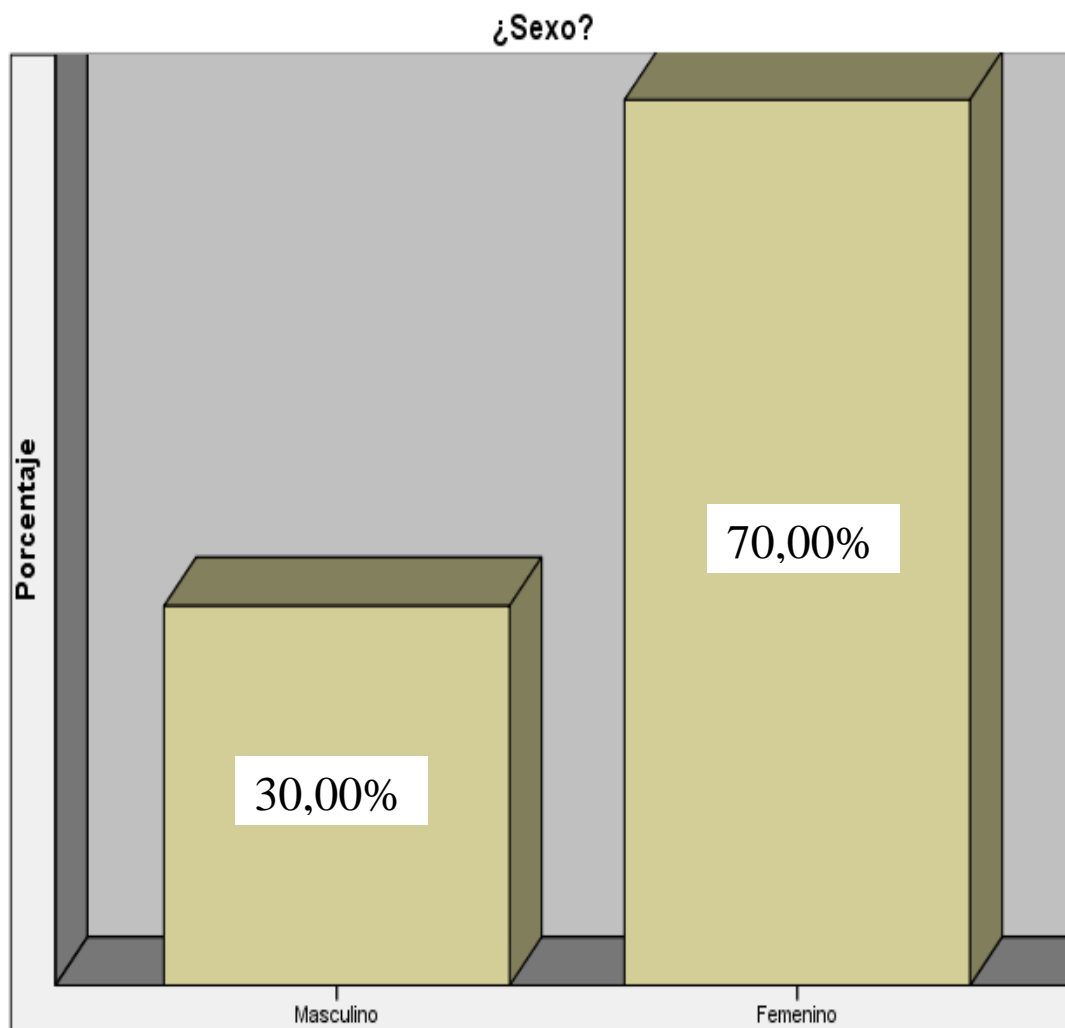


Figura 1. Porcentaje según dato Sexo

En la Tabla 4 se observan que el 9,9% de la población en general pertenece al nivel de Inicial, y de los datos válidos constituye el 9,9%, el 42,6% corresponde al nivel de Primaria de los datos en general y datos válidos; y el 47,5% al Nivel de Secundaria de los datos en general y de los datos válidos, concluyendo que la mayor población encuestada se encuentra en el nivel de Secundaria.

Tabla 4

Estadísticos del dato Nivel de Enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicial	16	9,9	9,9	9,9
	Primaria	69	42,6	42,6	52,5
	Secundaria	77	47,5	47,5	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

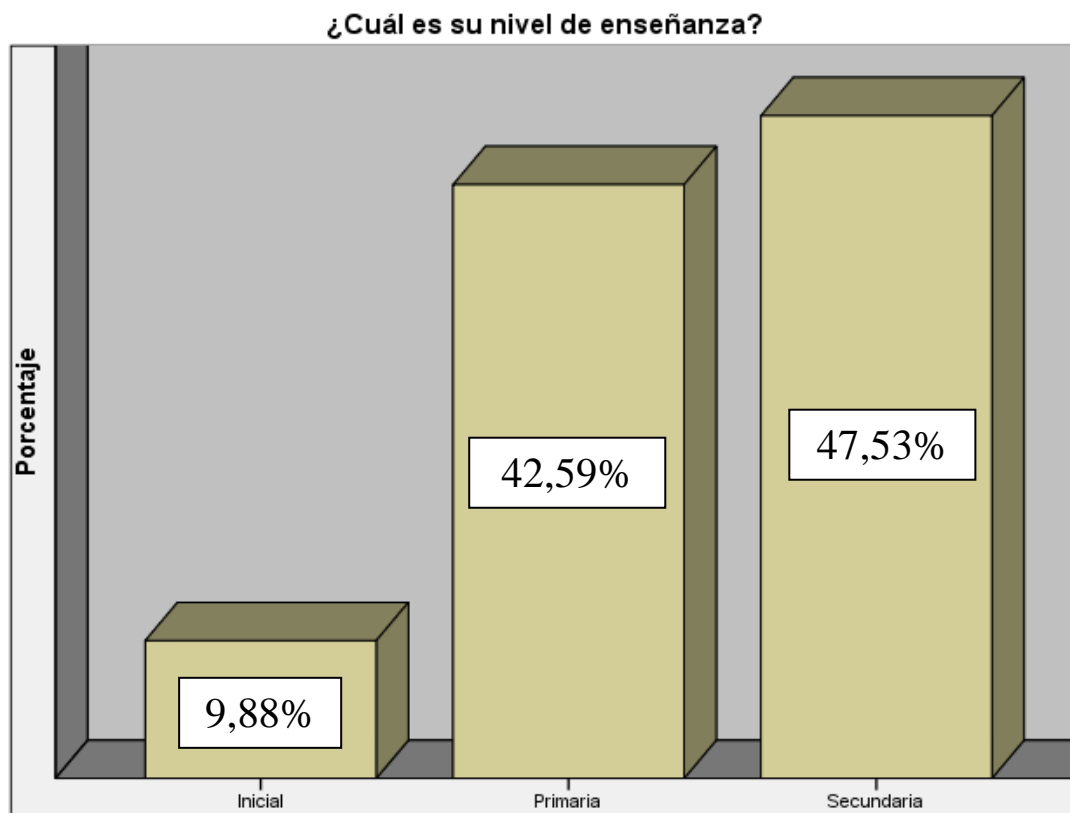


Figura 2. Porcentaje según dato Nivel de Enseñanza

En la Tabla 5 se observa que el 49,4% de la población en general es Nombrado y de los datos válidos constituye el 56,3%, el 38,3% de la población en general es Contratado y de los datos válidos constituye el 43,7%, concluyendo que la mayor población encuestada es Nombrado.

Tabla 5

Estadísticos del dato Condición Laboral

		Frecuen- -cia	Por- centaje	Porcen- taje válido	Porcentaje acumulado
	Nombra- do	80	49,4	56,3	56,3
Válido	Contra- tado	62	38,3	43,7	100,0
	Total	142	87,7	100,0	
Perdi- do	Sistema	20	12,3		
Total		162	100,0		

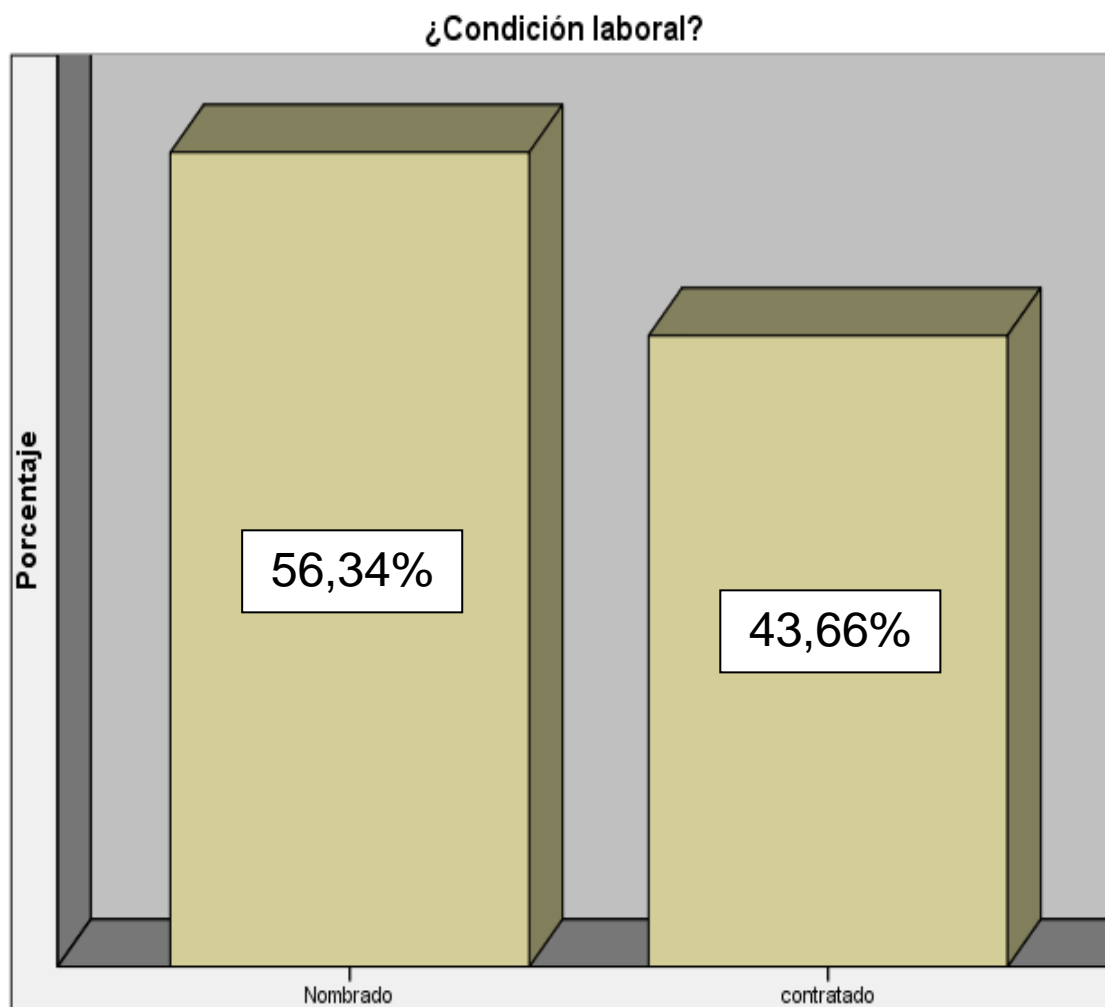


Figura 3. Porcentaje del Dato Condición Laboral

En la Tabla 6 se puede observar que la frecuencia más alta se encuentra en el rango de 21 a 25 años y que el mayor número de encuestados se encuentra entre 8 y 23 años.

Tabla 6

Estadísticos del dato Tiempo de Servicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 - 5	9	5,6	5,8	5,8
	6 -10	27	16,7	17,3	23,1
	11 -15	32	19,8	20,5	43,6
	16 - 20	28	17,3	17,9	61,5
	21 - 25	36	22,2	23,1	84,6
	26 - 30	17	10,5	10,9	95,5
	31 - 35	7	4,3	4,5	100,0
	Total	156	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	3,7		
Total		162	100,0		

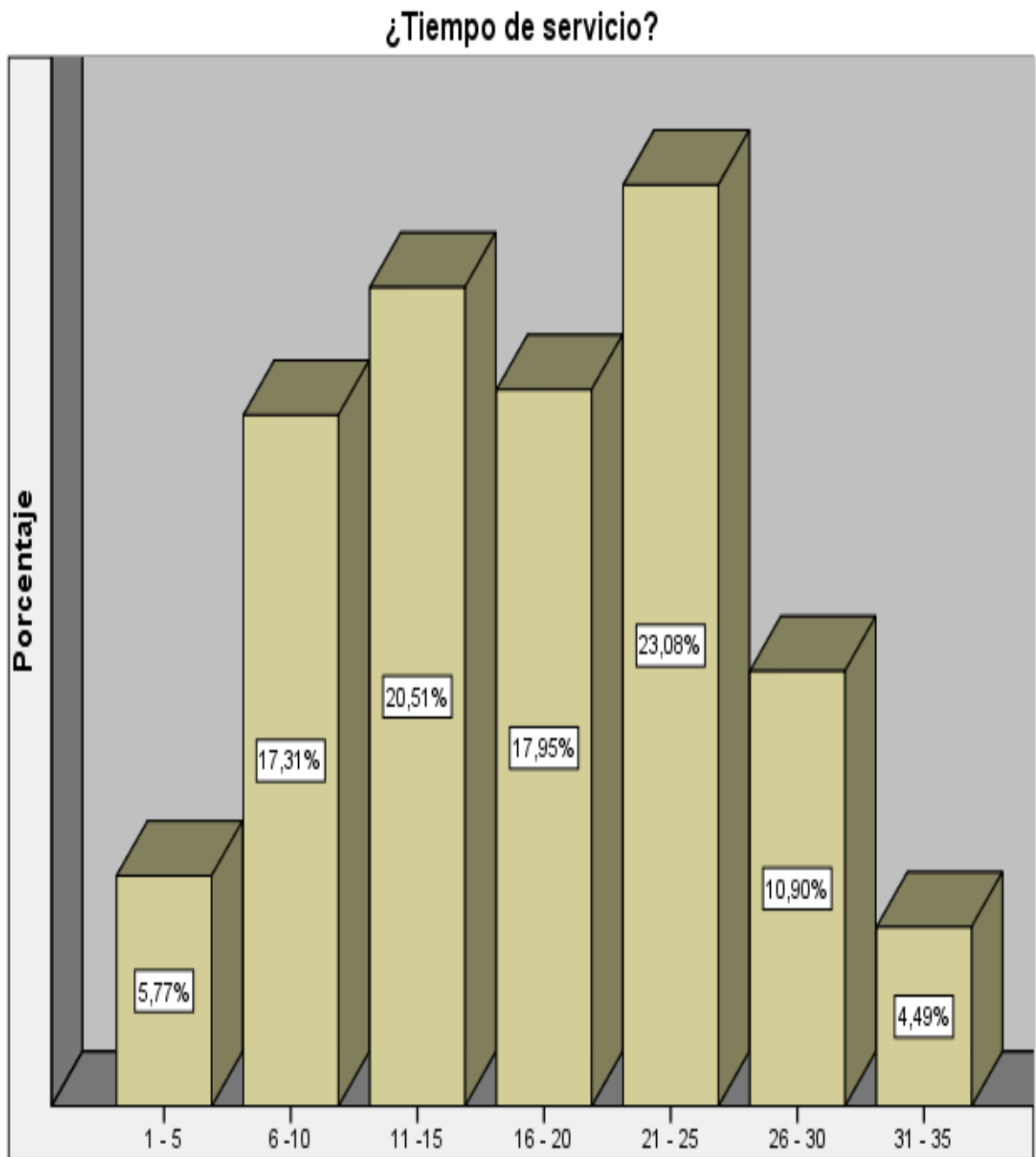


Figura 4. Porcentaje del Dato Tiempo de Servicio

En la Tabla 7, se aprecia que la media es de 46 años con una desviación estándar de 8 años lo cual ubica a la mayoría de la población entre los 36 y 54 años.

Tabla 7

Estadísticos del dato Edad

N	Válido	126
	Perdidos	36
Media		46,85
Error estándar de la media		,747
Mediana		46,50
Moda		48
Desviación estándar		8,388
Varianza		70,353
Asimetría		,427
Error estándar de asimetría		,216
Curtosis		,335
Error estándar de curtosis		,428
Rango		44
Mínimo		25
Máximo		69
Suma		5903

En la tabla 8, se considerarán los siguientes rangos de clasificación de niveles de autoeficacia:

Tabla 8

Niveles de Autoeficacia

Nivel	Puntaje
Muy Eficaz	96 – 120
Eficaz	72 – 95
Poco Eficaz	48 – 71
Ineficaz	24 – 47

En la tabla 9 para la Habilidad de Gestión de Manejo de Conflictos se considerarán los siguientes rangos:

Tabla 9

Niveles de Habilidad de Gestión de Manejo de Conflictos

Nivel	Puntaje
Alta habilidad	239 - 300
Aceptable habilidad	176 - 238
Baja habilidad	113 - 175
Muy baja habilidad	50 - 112

En la tabla 10, para interpretar el coeficiente de correlación utilizamos la siguiente escala:

Tabla 10

Escala – Coeficiente de correlación de Karl Pearson

Valor	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a -0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

5.6. Procedimientos

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó el permiso respectivo a la autoridad competente, en este caso el Director de la Institución Educativa FAP. Posteriormente, por intermedio de las subdirecciones de cada nivel se tomó como acuerdo que la aplicación de los dos instrumentos sería el día de reunión semanal que programan las áreas y niveles con todos los docentes.

En dichas reuniones, la investigadora detalló la información sobre los fines de la investigación e invitó a colaborar con el estudio, llenando los cuestionarios que en su momento se les entregó a cada docente para su desarrollo individual.

La investigación es Correlacional, es decir, este estudio tiene el propósito de evaluar la relación entre las creencias propias acerca de las capacidades para aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea con las estrategias y actividades que procuran prevenir tensiones y transformar relaciones de confrontación en relaciones de convivencia pacífica, justa y equitativa.

Este estudio utilizó dos cuestionarios: el primero para lograr un mejor entendimiento de los factores que crean dificultades a las actividades de los maestros en la escuela y el segundo para conocer la forma cómo abordar las situaciones donde se participará de manera activa en el abordaje y solución de conflictos.

Los dos instrumentos formularon 24 y 50 ítems respectivamente usando el formato tipo Likert.

Para el instrumento Escala de Autoeficacia Percibida (EAP, Tschannen Moran & Woolfolk, 2001), los ítems se distribuyeron aleatoriamente; y las instrucciones enfatizaron en que el objetivo del instrumento se orienta hacia la comprensión de las dificultades en la actividad docente.

Para la aplicación del Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos, se midió las habilidades de comunicación, compromiso, cognición interpersonal, control emocional y empatía. Se obtuvo la validez por criterio de expertos usando el **Coefficiente Aiken** y la confiabilidad fue mediante el **Alfa de Cronbach** de .833.

5.7. Técnicas de recolección datos

Para el estudio se utilizó la siguiente técnica:

- **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizarán los test sobre *Autoeficacia percibida* y *Habilidades para la gestión y negociación de conflictos* los cuales serán elaborados bajo criterios psicométricos de validez y confiabilidad.

5.8. Tratamiento estadístico

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos aplicadas fueron las de tipo descriptivo e inferencial, como *la media aritmética*, *el coeficiente de correlación lineal de Pearson*, prueba de elección para determinar relaciones significativas entre las variables cuantitativas estudiadas, de acuerdo a la distribución de datos, y la *prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov (KS)* que se utilizó para probar hipótesis acerca de la distribución de la población, de la cual se extrae una variable aleatoria. La hipótesis nula para la prueba de bondad de ajuste es que la distribución de la población es una distribución dada frente a la alternativa de que los datos no se ajustan a la distribución dada.

Para esta última prueba se considera una muestra de variables aleatorias $X: x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ que define la función de distribución empírica de la muestra:

$$F(X_i) = \begin{cases} 0 & , X < x_{(1)} \\ \frac{i-1}{n} & , x_{(i-1)} \leq x < x_{(i)} \\ 1 & X \geq x_{(n)} \end{cases} \text{ para } i=1,2,\dots,n$$

Donde $x_{(1)}, x_{(2)}, x_{(3)}, \dots, x_{(n)}$ constituyen la muestra ordenada de menor a mayor.

De acuerdo al resultado de la prueba de Ajuste de bondad se determinó si se emplea los estadísticos paramétricos o no paramétricos de correlación.

- **Media Aritmética**
$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

- **Coefficiente de Correlación de Pearson**

$$r = \frac{n \sum_{i=1}^n x_i y_i - \sum_{i=1}^n x_i \sum_{i=1}^n y_i}{\sqrt{\left[n \sum_{i=1}^n x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2 \right] \left[n \sum_{i=1}^n y_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n y_i \right)^2 \right]}}$$

Donde:

N : Tamaño de la muestra

x : Puntaje en la variable x

y : Puntaje en la variable y

- ***Prueba de distribución normal de Kolmogorov – Smirnov (KS)***

$$D = F_t - F_{obs}$$

D : Discrepancia

F_{obs} : Frecuencia observada

F_t : Frecuencia teórica

CAPÍTULO VI

Resultados

6.1. Presentación de los resultados

En el marco de esta investigación de tipo descriptivo correlacional, y luego del recojo de información mediante los instrumentos de medición considerados para el estudio, se procedió a realizar el procesamiento de los datos con el programa estadístico SPSS 24

A continuación se muestran los resultados de la Escala de Autoeficacia Percibida en maestros de Lima y su relación con los resultados del test de habilidades para la gestión de manejo de conflictos en una institución educativa de la FAP para contrastar las hipótesis de la presente investigación.

6.2. Resultado general de la escala de autoeficacia percibida

Como es observable en la Tabla 11, la población encuestada presenta una autoeficacia general de 96,78, desviándose en promedio 10,470 puntos de la media. El menor puntaje que obtuvieron las personas encuestadas es de 72 y el máximo es de 120, donde el 50% de la población se encuentra entre los puntajes de 72 (en el límite inferior del nivel Eficaz) y 94 (muy cercano al límite Superior del nivel Eficaz) y el otro 50% de la población se encuentra entre 94 (límite Superior del nivel eficaz) y 120 el cual es el máximo puntaje, ubicando a este 50% entre los niveles Eficaz y Muy eficaz.

La puntuación más recurrente fue de 94 puntos, ubicado cerca al límite superior del nivel Eficaz. Por lo tanto se puede observar que la tendencia de la muestra es hacia categorías más altas (Eficaz y Muy eficaz) en la medición de autoeficacia percibida en los maestros.

Tabla 11

Estadísticos - Autoeficacia percibida en maestros

N	Válido	157
	Perdidos	5
Media		96,78
Error estándar de la media		,836
Mediana		96,00
Moda		94 ^a
Desviación estándar		10,470
Varianza		109,623
Curtosis		-,258
Error estándar de curtosis		,385
Rango		48
Mínimo		72
Máximo		120
Suma		15194

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

En la Tabla 12, se observa que el nivel de Muy eficaz presenta un porcentaje de 52,5% del total de encuestados, y de 54,1% de los datos válidos; el nivel de Eficaz presenta un porcentaje de 44,4% del total de encuestados y 45,9% de los datos válidos, no se registran puntuación en los otros criterios, también se puede apreciar que las puntuaciones perdidas están en un 3,1% del total de encuestados. Sumando los porcentajes de los criterios más altos tenemos que un 96,9% de los encuestados se encuentran entre los criterios Eficaz y Muy eficaz.

Tabla 12

Estadísticos - Autoeficacia percibida en maestros

		Frecuen- cia	Porcen- taje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Eficaz	72	44,4	45,9	45,9
	Muy eficaz	85	52,5	54,1	100,0
	Total	157	96,9	100,0	
Perdi- dos	Siste- ma	5	3,1		
Total		162	100,0		

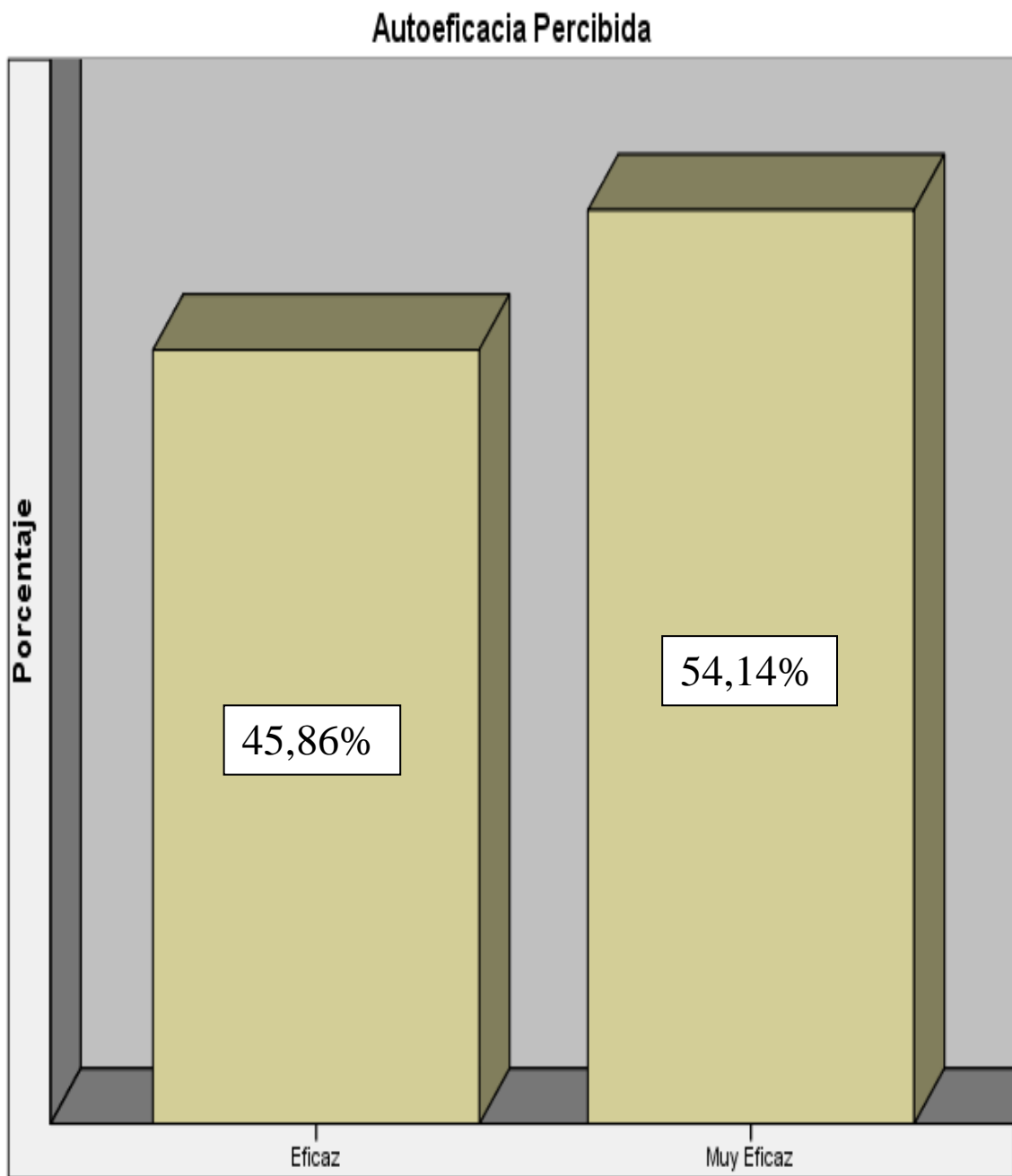


Figura 5. Porcentaje respecto a la Autoeficacia percibida en maestros

6.2.1. Resultado de la escala de autoeficacia percibida por factores

En la Tabla 13, se observa que la Eficacia percibida en el ajuste del estudiante muestra un porcentaje de 59,3% en el criterio de mayor valoración (Muy eficaz), con respecto al total de encuestados, pero un 60,8% con respecto a los datos válidos; mientras que en el criterio Eficaz el porcentaje es de 37,7% del total de encuestados y 38,6% de los valores validos; así mismo en el criterio Poco eficaz el porcentaje es de 0.6% del total de encuestados y 0.6% de los valores válidos; no se registran puntuación en los otros criterios; igualmente se puede apreciar que las puntuaciones perdidas están en un 2,5% del total de encuestados. Sumando los porcentajes de los criterios más altos tenemos que un 97% de los encuestados se encuentran entre los criterios Eficaz y Muy eficaz.

Tabla 13

Tabla del factor Eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22)

		Frecuen- -cia	Porcen- -taje	Porcenta- -je válido	Porcenta- -je acumu- -do
Váli- do	Poco eficaz	1	,6	,6	,6
	Eficaz	61	37,7	38,6	39,2
	Muy eficaz	96	59,3	60,8	100,0
	Total	158	97,5	100,0	
Perdi- dos	Sistema	4	2,5		
Total		162	100,0		

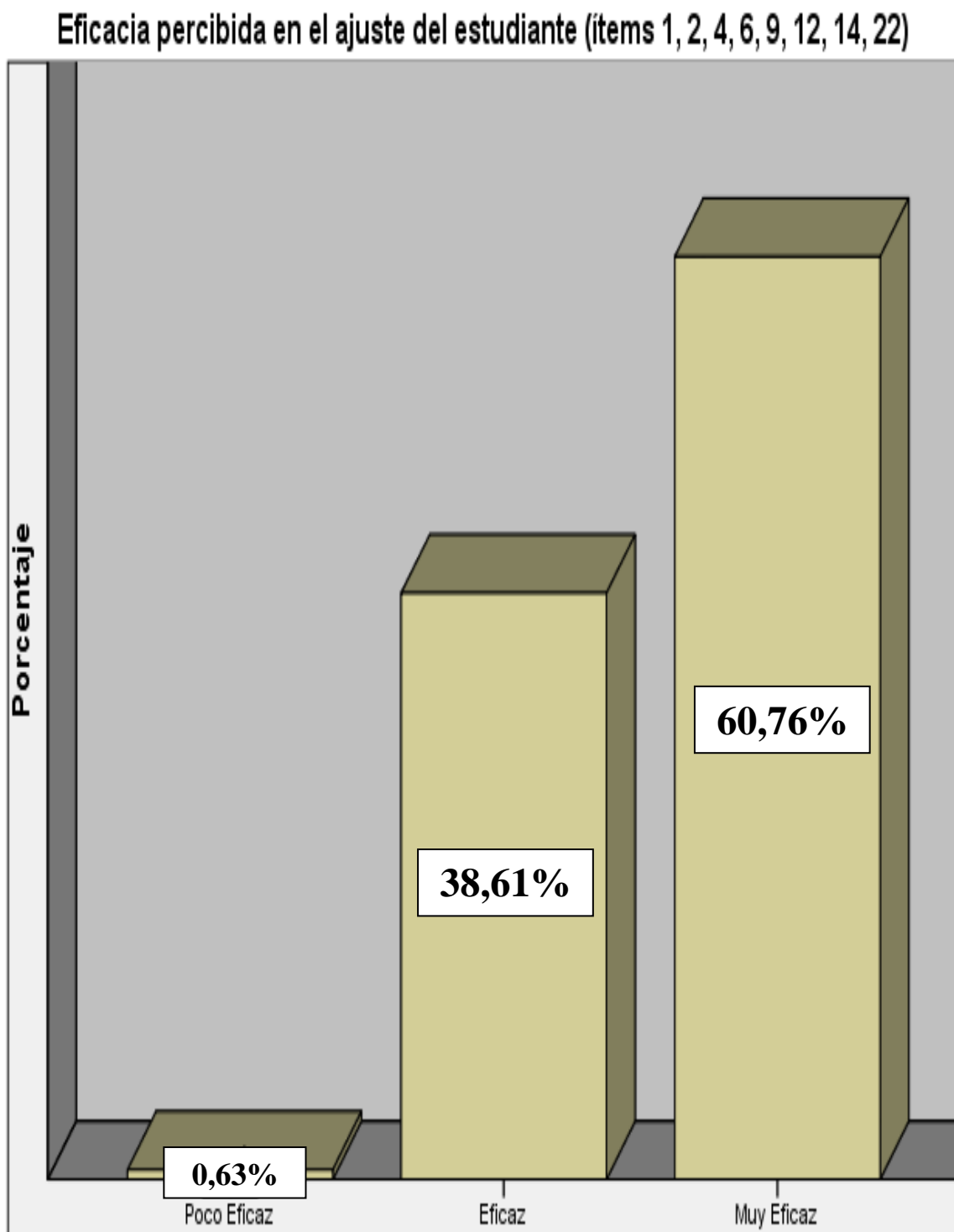


Figura 6. Factor Eficacia percibida en el ajuste del estudiante

En la tabla 14, se verifica que la Eficacia percibida en las prácticas instruccionales muestra un porcentaje de 63,6% en el criterio de mayor valoración (Muy eficaz), con respecto al total de encuestados; pero un 65,6% con respecto a los datos válidos; el criterio Eficaz presenta un porcentaje de 33,3% del total de encuestados y 34,4% de los valores válidos, se puede apreciar que las puntuaciones perdidas están en un porcentaje de 3,1% del total de encuestados y la suma los porcentajes de los criterios más altos nos da un resultado 96,9% del total de encuestados que se encuentran entre los criterios Eficaz y Muy eficaz.

Tabla 14

Tabla del factor Eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24)

		Frecuen- cia	Porcen- taje	Porcen- taje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Eficaz	54	33,3	34,4	34,4
	Muy eficaz	103	63,6	65,6	100,0
	Total	157	96,9	100,0	
Perdi- dos	Siste- ma	5	3,1		
	Total	162	100,0		
Total					

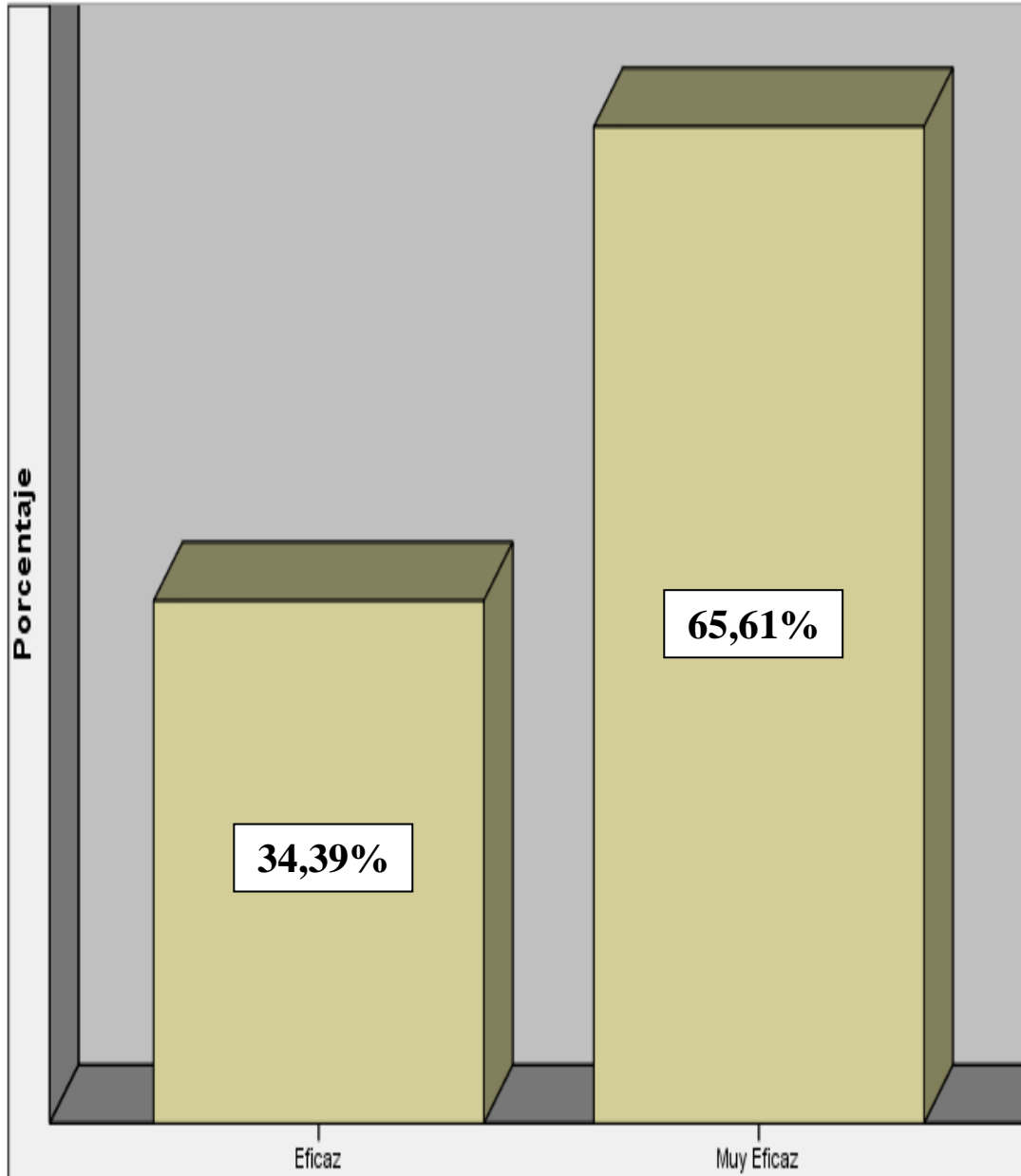
Eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24)

Figura 7. Factor Eficacia percibida en las prácticas instruccionales

Como es observable en la Tabla 15, la Eficacia percibida en el manejo del salón de clases muestra un porcentaje de 59,9% en el criterio de mayor valoración (Muy eficaz), con respecto al total de encuestados, pero un 61,4% con respecto a los datos válidos; el criterio Eficaz presenta un porcentaje de 36,4% del total de encuestados y 37,3% de los valores válidos y el criterio Poco eficaz, presenta un porcentaje de 1,2% con respecto al total de encuestados y de 1,3% con respecto a los valores válidos, se puede apreciar que las puntuaciones perdidas están en un porcentaje de 2,5% del total de encuestados; aun así, la suma los porcentajes de los criterios más altos nos da un resultado 96,3% del total de encuestados que se encuentran entre los criterios Eficaz y Muy eficaz.

Tabla 15

Tabla del Factor Eficacia percibida en el manejo del salón de clases (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco eficaz	2	1,2	1,3	1,3
	Eficaz	59	36,4	37,3	38,6
	Muy eficaz	97	59,9	61,4	100,0
	Total	158	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,5		
Total		162	100,0		

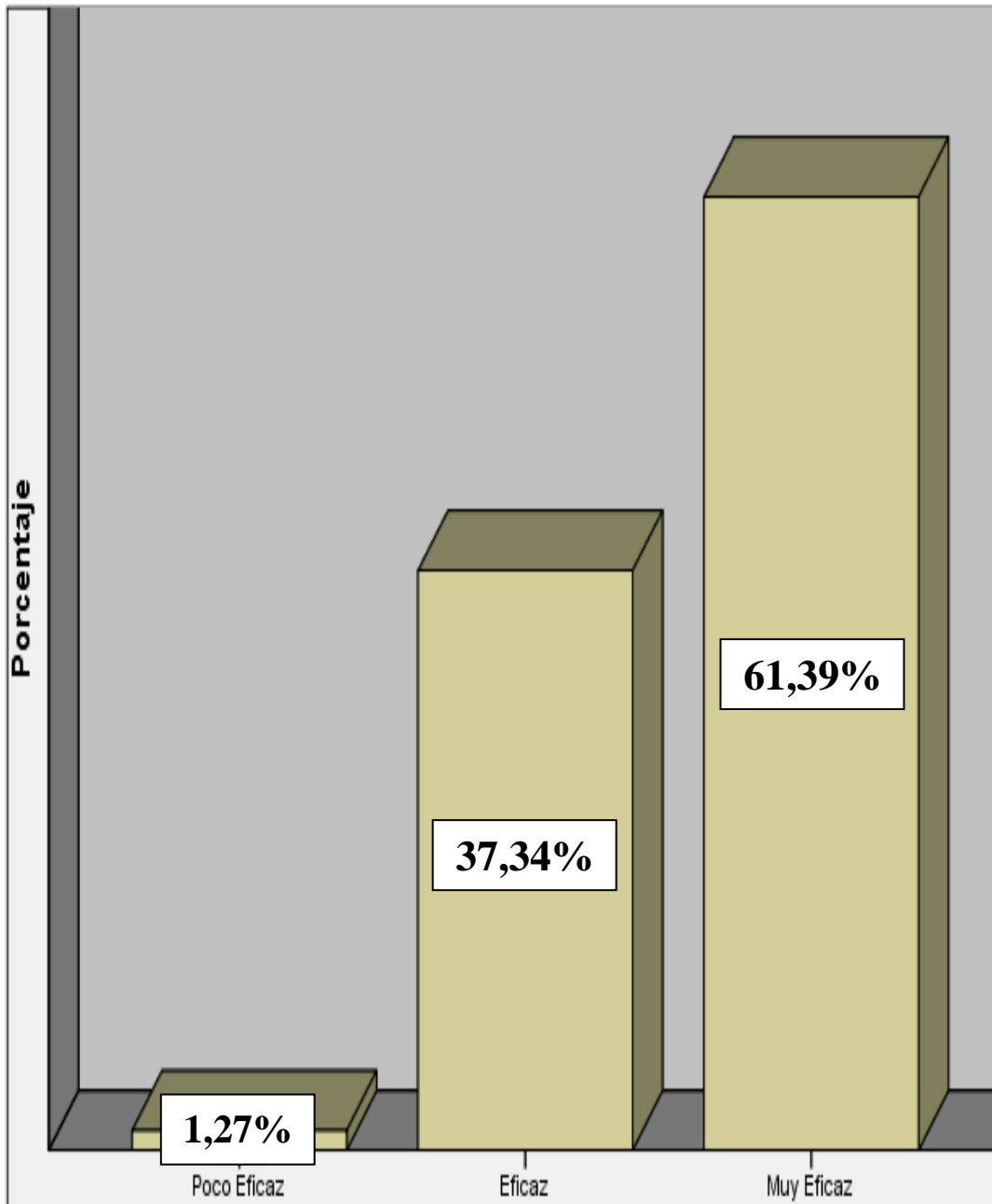
Eficacia percibida en el manejo del salón de clase (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)

Figura 8. Factor Eficacia percibida en el manejo del salón de clases

6.3. Resultado general del test habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

Como se analiza en la Tabla 16, la población encuestada presenta una Habilidad general de 200,21, desviándose en promedio 19,098 puntos de la media.

El menor puntaje que obtuvieron las personas encuestadas es de 159 y el máximo es de 274, donde el 50% de la población se encuentra entre los puntajes de 159 (En el nivel de Baja habilidad) y 197 (dentro del Nivel de Aceptable habilidad) y el otro 50% de la población se encuentra entre 197 (dentro del nivel de Aceptable habilidad) y 274 el cual se encuentra en el nivel superior de Alta habilidad, ubicando a este 50% en los niveles de Aceptable habilidad. La puntuación más recurrente fue de 195 puntos, ubicado en el nivel de Aceptable habilidad.

Tabla 16

Resultado general del Test Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos

N	Válido	157
	Perdidos	5
Media		200,21
Error estándar de la media		1,524
Mediana		197,00
Moda		195
Desviación estándar		19,098
Varianza		364,718
Curtosis		1,842
Error estándar de curtosis		,385
Rango		115
Mínimo		159
Máximo		274
Suma		31433

En la Tabla 17, se observa que el nivel de Alta habilidad presenta un porcentaje de 6,2% del total de encuestados, y de 6,4% de los datos válidos; el nivel de Aceptable habilidad presenta un porcentaje de 87,7% del total de encuestados y 90,4% de los datos válidos, y en el nivel de Baja habilidad se presenta un porcentaje de 3,1% del total de encuestados y 3,2% de los datos válidos.

Tabla 17

Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos

		Frecuen- cia	Porcent aje	Porcen- taje válido	Porcen- taje acumulad o
Válido	Baja habilidad	5	3,1	3,2	3,2
	Aceptable habilidad	142	87,7	90,4	93,6
	Alta habilidad	10	6,2	6,4	100,0
	Total	157	96,9	100,0	
Perdi- dos	Sistema	5	3,1		
Total		162	100,0		

Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos

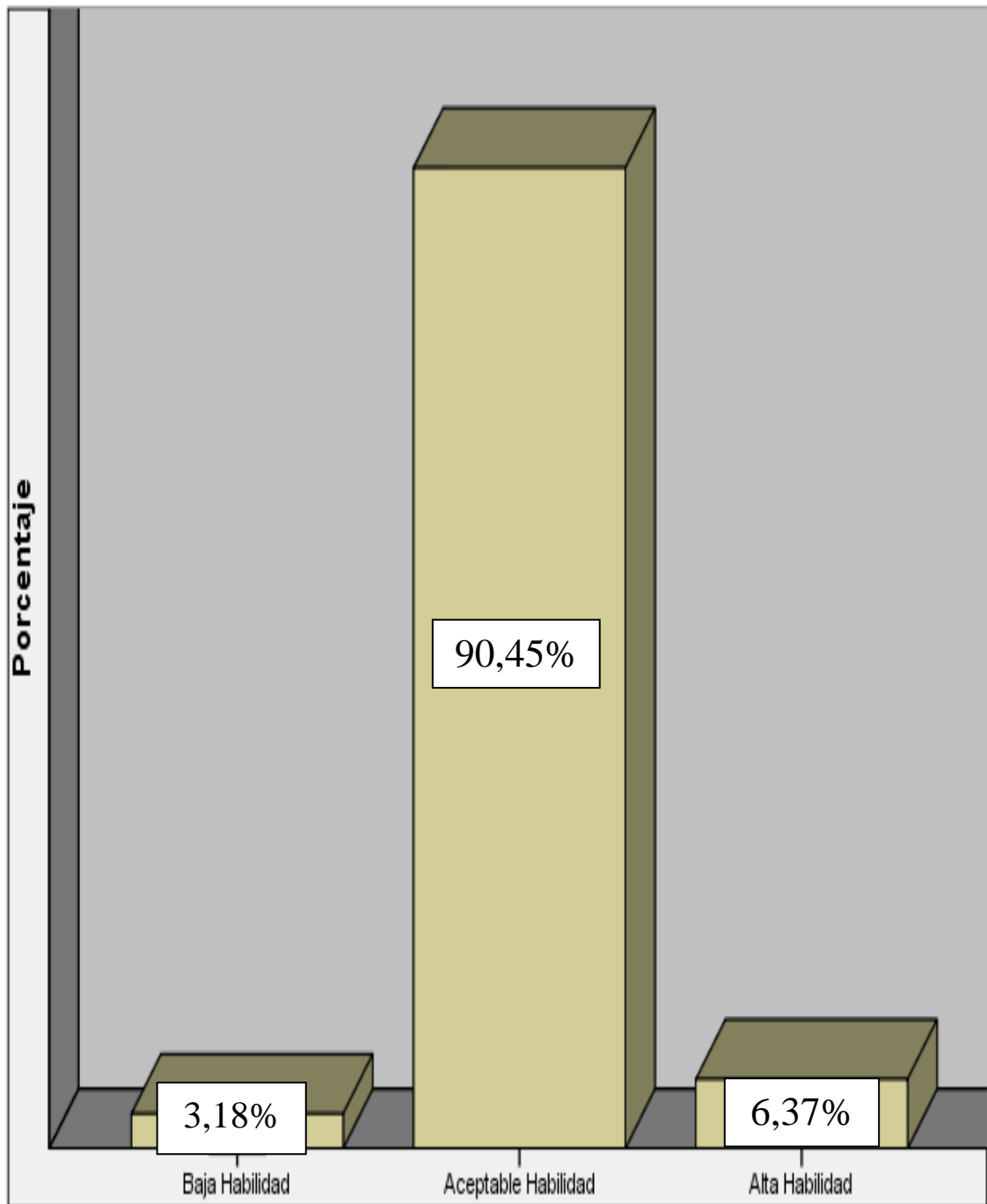


Figura 9. Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos

6.4. Correlación entre la autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de Conflictos.

6.4.1. Nivel de correlación general de la autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos.

Como es observable en la Tabla 18, después de calcular el coeficiente de correlación de Pearson para verificar la correlación entre las variables Autoeficacia percibida por el docente y la Habilidad para la Gestión en la Negociación de Conflictos, el valor del índice de correlación es de 0,488 y el nivel de significancia es muy cercano a 0, el cual es menor a 0,05 y menor que 0,01; dada la alta significancia se puede señalar que existe una correlación, aunque este sea una Correlación Positiva Moderada (Tabla N°10).

Tabla 18

Correlación General de la Autoeficacia percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de Conflictos

		Autoe- ficacia Perci- bida	Habilidades para la Gestión en la Negocia- ción de Conflictos
Autoeficacia Percibida	Correlación de Pearson	1	,488**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	157	157
Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos	Correlación de Pearson	,488**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	157	157

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

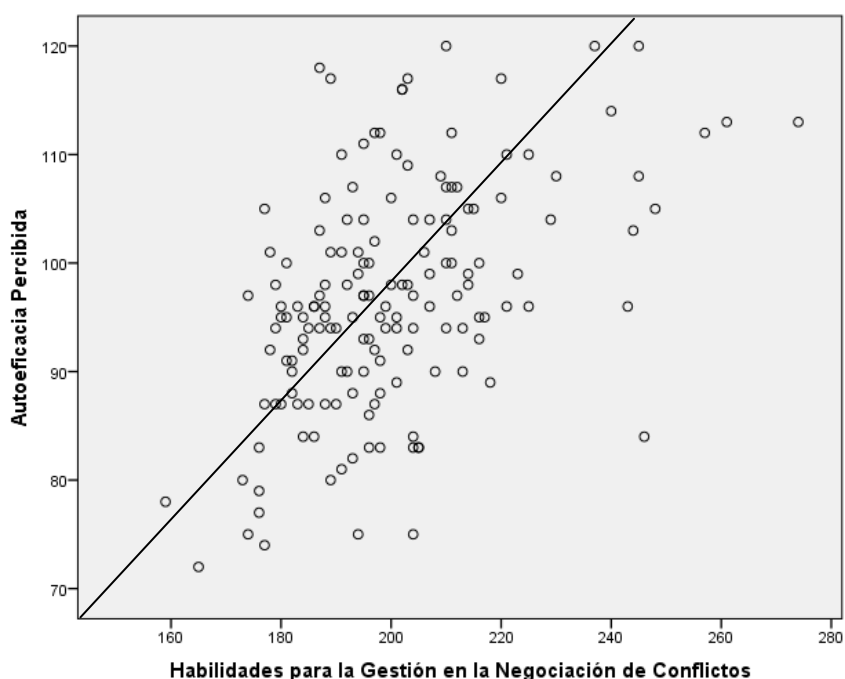


Figura 10. Correlación General de la Autoeficacia Percibida por el docente y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de Conflictos

6.4.2. Correlación entre la eficacia percibida en el ajuste del estudiante y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

La Tabla 19, después de calcular el coeficiente de correlación de Pearson para verificar la correlación entre las variables Eficacia percibida en el ajuste del estudiante y la Habilidad para la Gestión en la Negociación de Conflictos, el valor del índice de correlación es de 0,442 y el nivel de significancia es muy cercano a 0, el cual es menor a 0,05 y menor que 0,01, dada la alta significancia se puede señalar que existe una correlación, aunque este sea una Correlación Positiva Moderada (Tabla N^a 10).

Tabla 19

Correlación entre la Eficacia percibida en el ajuste del estudiante y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

		Eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22)	Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos
Eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 158	,442** 157
Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,442** 157	1 157

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

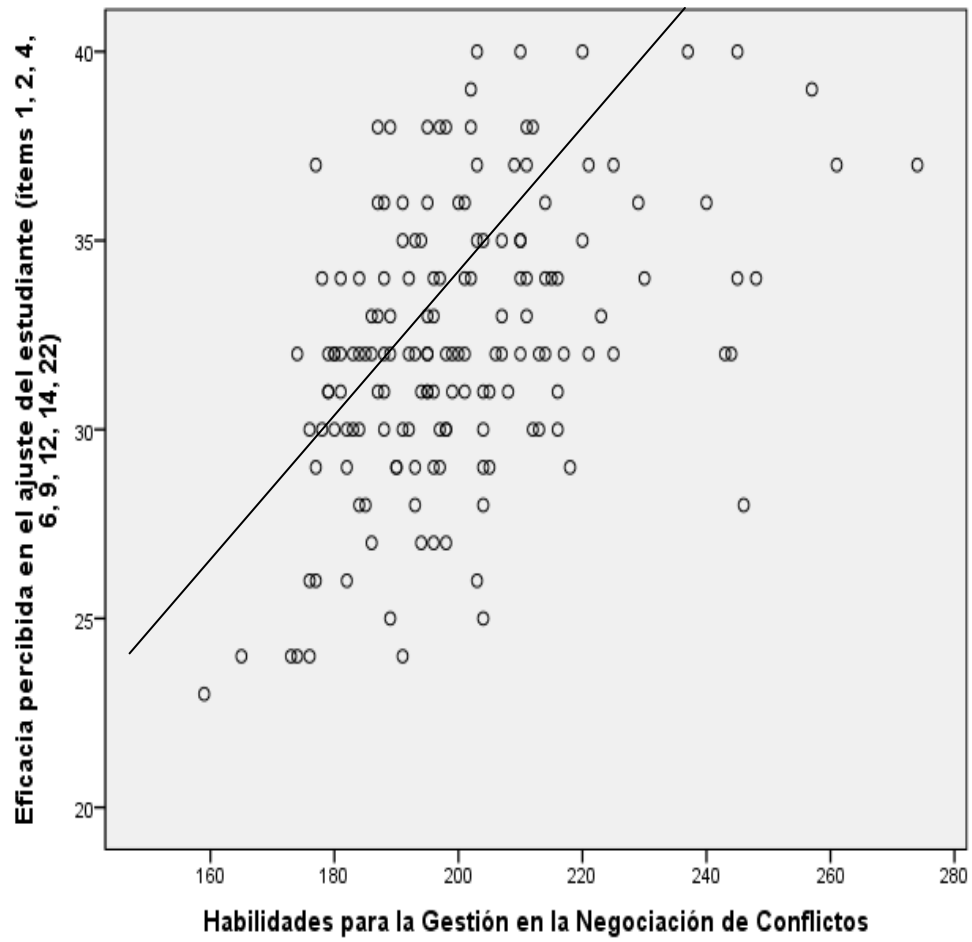


Figura 11. Correlación entre la Eficacia percibida en el ajuste del estudiante y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

6.4.3. Correlación entre la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

La Tabla 20, después de calcular el coeficiente de correlación de Pearson para verificar la correlación entre las variables Eficacia percibida en las prácticas instruccionales y la Habilidad para la Gestión en la Negociación de Conflictos, el valor del índice de correlación es de 0,498 y el nivel de significancia es muy cercano a 0, el cual es menor a 0,05 y menor que 0,01, con lo cual se puede señalar que existe una correlación, aunque este sea una Correlación Positiva Moderada (Tabla N^a 10).

Tabla 20

Correlación entre la Eficacia percibida en las prácticas instruccionales y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

		Eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24)	Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos
Eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 157	,498** 157
Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,498** 157	1 157

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

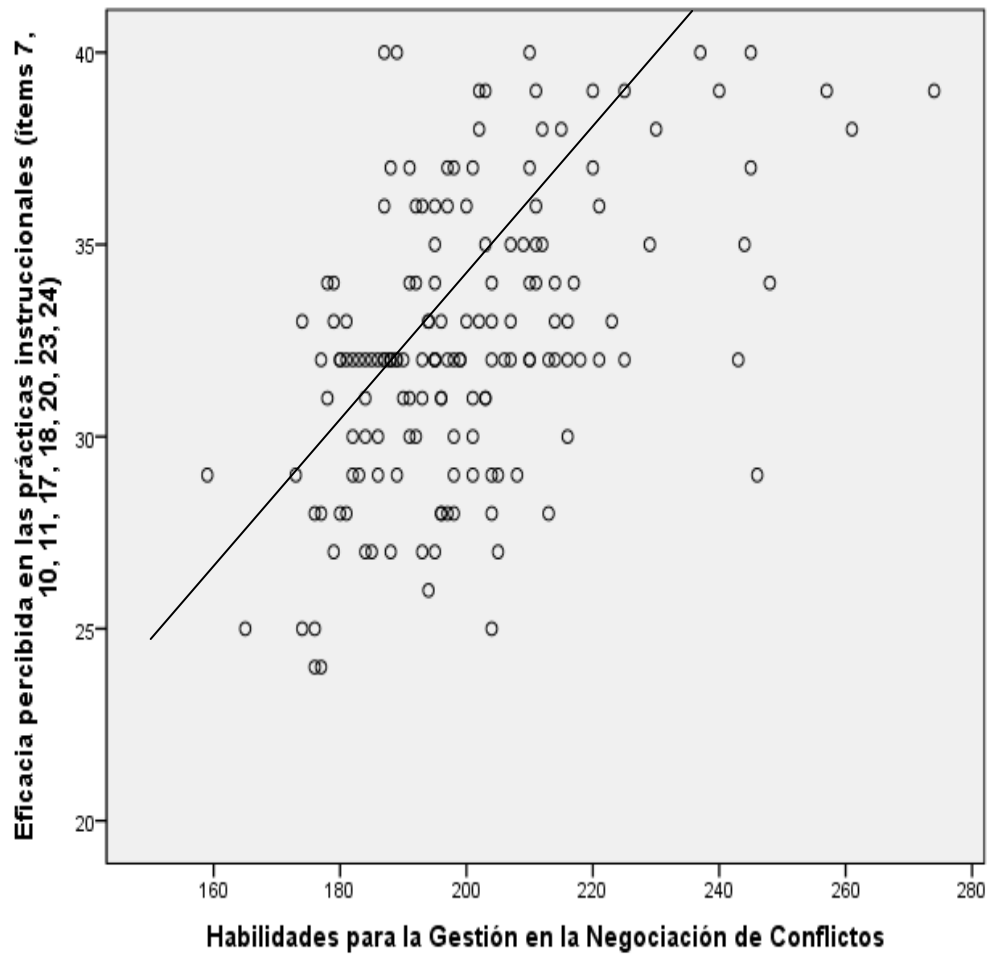


Figura 12. Correlación entre la Eficacia percibida en las prácticas instruccionales y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

6.4.4. Correlación entre la eficacia percibida en el manejo del salón de clases y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

La Tabla 21, después de calcular el coeficiente de correlación de Pearson para verificar la correlación entre las variables Eficacia

percibida en el manejo del salón de clases y la Habilidad para la Gestión en la Negociación de Conflictos, el valor del índice de correlación es de 0,434 y el nivel de significancia es muy cercano a 0, el cual es menor a 0,05 y menor que 0,01, con lo cual se puede señalar que existe una correlación, aunque esta sea una Correlación Positiva Moderada (Tabla N^a 10).

Tabla 21

Correlación entre la Eficacia percibida en el manejo del salón de clases y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

		Eficacia percibida en el manejo del salón de clases (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)	Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos
Eficacia percibida en el manejo del salón de clases (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 158	,434** 157
Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,434** 157	1 157

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

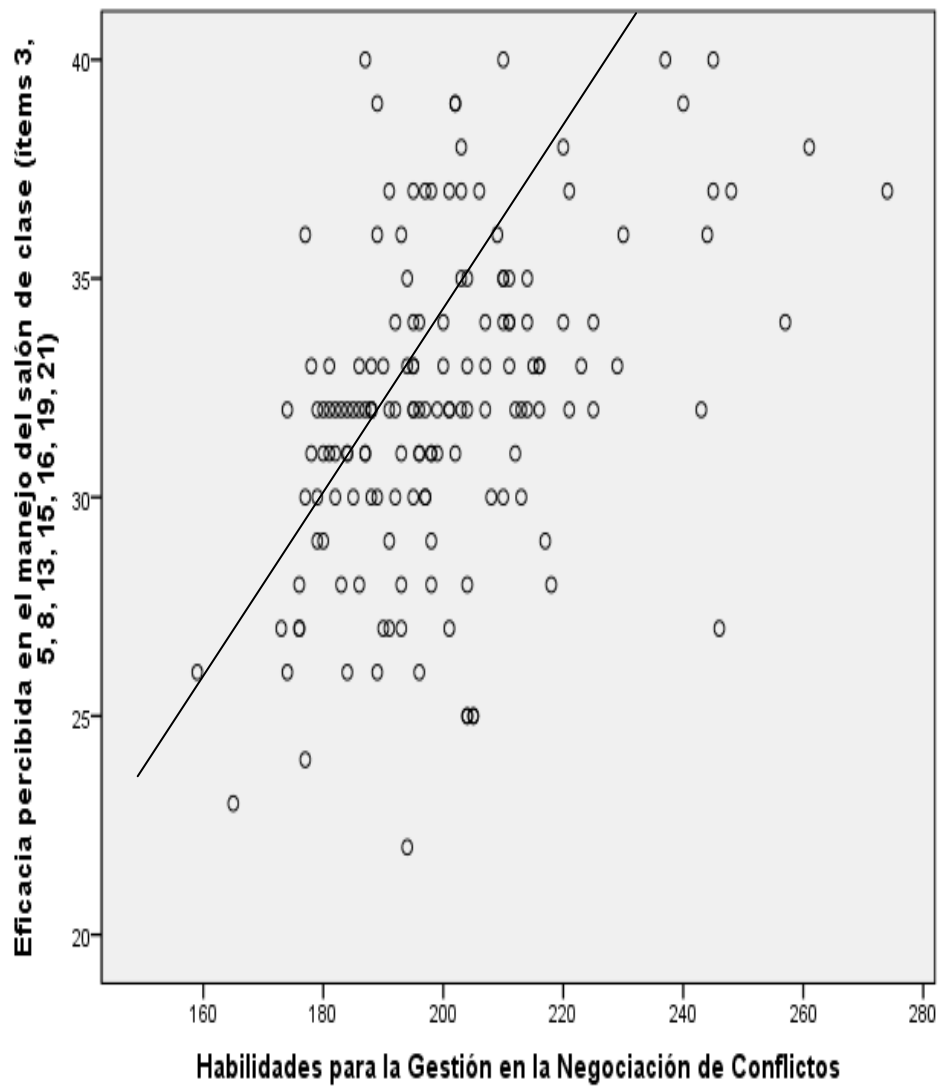


Figura13. Correlación entre la Eficacia percibida en el manejo del salón de clases y el nivel de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos

CAPÍTULO VII

Discusión

El presente estudio ha sido dirigido para determinar la relación entre la Autoeficacia docente y la Habilidad para la Gestión de Manejo de Conflictos en los docentes de una de las Instituciones Educativas de la FAP, para ello se eligió una población de 162 Docentes de la I.E FAP “Manuel Polo Jiménez”, siendo 16 docentes del nivel de Inicial, 69 Docentes del nivel de Primaria y 77 Docentes del nivel de secundaria. Ross (1994) menciona que la enseñanza se vincula esencialmente con el sexo femenino, lo que se contrasta con la cantidad mayoritaria de mujeres que hay en la población, siendo el número de hombres 48 y 112 mujeres de los tres niveles educativos. A esta población se le aplicó dos Instrumentos: un Test para medir la Autoeficacia percibida por el docente y un test que miden las Habilidades para la gestión y negociación de conflictos; estos test son instrumentos psicométricos, cuyos resultados permiten medir la correlación existente entre las variables planteadas; por

tal razón este estudio de investigación obedece al tipo descriptivo-correlacional.

Como objetivos específicos, este estudio se planteó identificar el nivel de Autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el ajuste del estudiante, según las prácticas instruccionales y según el manejo del salón de clases.

En cuanto a la Autoeficacia de los docentes, los resultados muestran que los encuestados se reconocen como Muy Eficaces y Eficaces para influir positivamente en los estudiantes de su institución, para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico y para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. Tal como lo señalan Tschannen-Moran y Wookfool (2011) y Woolfolk y Murphy 2001, citado en Chacón (2006), mencionan que la Autoeficacia es la apreciación de sus propias capacidades, en tal caso esta apreciación es alta, es decir, se aprecian suficientes para alcanzar sus metas y realizar lo que se propongan. En base a lo citado anteriormente, los docentes que se aprecian con elevada Autoeficacia tendrán mayor apertura a lo novedoso, harán un mejor trabajo pedagógico; y como lo menciona Prieto (2005), los docentes con un elevado sentimiento de Autoeficacia se muestran más dispuestos a probar métodos innovadores, entonces se reconoce que estos resultados son muy positivos para el desempeño laboral y personal de los encuestados. También, como lo menciona Ross (1994), quien propone que las variables personales y las variables contextuales pueden

influir en la Autoeficacia de los docentes; las variables intervinientes de este estudio pueden influir en los resultados de la Autoeficacia, tales como: la edad de los encuestados, el tiempo de servicio y condición laboral.

Según los resultados presentados, la media de edades es de 46 años, ubicando a la mayoría de la población entre los 36 y 54 años y con un tiempo de servicio 18 años en promedio, ubicando a la mayoría de encuestados entre los 8 y 23 años de servicio; también, se debe tener en cuenta que la mayoría de los encuestados tienen la condición laboral de Nombrados; entonces se infiere que el elevado nivel de autoeficiencia puede estar influenciado por la experiencia que tienen los docentes, su edad y la condición laboral que gozan.

Igualmente para esta investigación se planteó el objetivo de identificar la habilidad para la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes de una Institución Educativa de la FAP. En cuanto a las habilidades para la gestión de los conflictos, los resultados muestran que los docentes reconocen que tienen habilidades aceptables para la gestión de conflictos, pero no se aprecian con Alta habilidad para gestionar conflictos, es decir, no se reconocen como totalmente hábiles para manejar los conflictos que se presentan. Estos resultados son interesantes, ya que uno de los factores para desarrollar las habilidades es el adquirir el conocimiento pertinente, tal como lo menciona el informe Delors, UNESCO (2006), en uno de los Pilares de los Aprendizajes: “el Aprender a Ser”; aprendizaje que en este caso les ayudarán a prevenir,

evitar que empeore y reducir la naturaleza destructiva del conflicto con el fin de llegar a una situación de diálogo; por lo tanto es necesario para futuras investigaciones medir también el nivel de conocimiento que tenga la población encuestada y relacionarlo con su nivel de habilidad; en este caso, para la gestión de conflicto.

Los resultados obtenidos de Autoeficacia y de Habilidades para la gestión de conflictos, fueron comparados de tal manera que se permita comprobar las hipótesis planteadas. La hipótesis general refiere que existe relación significativa entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos. Al respecto, trabajos previos como el de Fernández-Arata (2008) quien realizó el estudio sobre el Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia, los resultados indican la existencia de relación positiva entre las variables estudiadas; Orozco (2008) en su investigación propuso analizar la relación entre el trabajo en equipo y el manejo de conflicto en las instituciones educativas concluyendo que el trabajo en equipo suele ser el mejor camino en la resolución de conflictos; en este caso se puede relacionar el trabajo en equipo con la variable de habilidades en la gestión del conflicto. Por otro lado Bermejo y Fernández (2010) realizaron la investigación titulada: Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). Los resultados evidencian, que a diferencia de otros estudios en centros de titularidad pública, el nivel de conflicto en estos centros educativos es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo

socioeconómico y cultural. A pesar de no existir un ambiente conflictivo, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en estos centros educativos, explicando este comportamiento a la influencia que tienen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.

Con respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se compararon las variables de la hipótesis general a través del cálculo del índice de Pearson el cual mostró el resultado del coeficiente de significación con un valor muy cercano a cero (ver Tabla N^o 18) siendo menor a 0,01 o 1% de significación, permitiendo rechazar la hipótesis nula, y tomando como cierta la hipótesis General que menciona la existencia de una correlación significativa entre las variables de Autoeficacia y de Habilidades para la gestión del conflicto, con un índice de 0,488 el cual indica una correlación positiva y moderada entre ambas. Por lo tanto se puede decir que existe una correlación significativa entre la autoeficacia percibida por los maestros y sus habilidades para gestionar conflictos coincidiendo con los resultados de las investigaciones arriba señaladas.

De la misma manera se compararon los factores: Eficacia percibida en el ajuste del estudiante, Eficacia percibida en las prácticas instruccionales y Eficacia percibida en el manejo del salón de clases con la habilidad para gestionar conflictos en los docentes, en respuesta a las hipótesis específicas. Con respecto a la Eficacia percibida en el ajuste del estudiante y la habilidad para gestionar conflictos, se encuentra un índice

de significancia muy cercano a cero, lo cual permitió rechazar a la hipótesis nula, y con un índice de Pearson de 0,442; igualmente muestra una correlación positiva moderada, permitiendo concluir la hipótesis planteada: Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: ajuste del estudiante y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.

Al comparar el factor de prácticas instruccionales y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos, se obtuvo un valor de significancia cercano a cero, lo cual permitió rechazar la hipótesis nula y con un índice de 0,498 se obtuvo una correlación positiva moderada entre las dos variables concluyendo la segunda hipótesis específica: Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: prácticas instruccionales y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP. Por último, al comparar el factor de manejo del salón de clase y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos se obtuvo un valor de significancia cercano a cero, lo cual permitió rechazar la hipótesis nula y con un índice de 0,434 se obtuvo una correlación positiva moderada entre las dos variables concluyendo la tercera hipótesis específica: Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: manejo del salón de clase y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.

Para finalizar, queda decir que la mayor limitación para el desarrollo de esta investigación fueron los obstáculos para la aplicación de los instrumentos ya que las recargadas actividades de los docentes y los trámites para poder aplicar los instrumentos, restaron tiempo valioso para la culminación de la presente investigación.

CAPÍTULO VIII

Conclusiones

Al finalizar la presente investigación se presentan las siguientes conclusiones:

- Se ha establecido que el nivel de Autoeficacia docente en general y con respecto a los factores ajuste del estudiante, prácticas instruccionales y manejo del salón de clases son elevados, calificándose como Eficaces y en su mayoría de Muy Eficaces.

- Se ha establecido que la habilidad para la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes de una Institución Educativa de la FAP está en un nivel de Aceptable Habilidad; y que no llega a un nivel de Alta Habilidad, probablemente por otros factores como el conocimiento sobre la gestión del conflicto.

- Se ha comprobado que existe una relación significativa entre la Autoeficacia docente y la Habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP y que ésta es una Correlación Positiva y Moderada.
- Se ha verificado, también, que existe una relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: ajuste del estudiante y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP y que esta es una Correlación Positiva y Moderada.
- Existe una relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: prácticas instruccionales y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP y que ésta es una Correlación Positiva y Moderada.
- Existe una relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: manejo del salón de clase y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP y que ésta es una Correlación Positiva y Moderada.
- También, se observó la influencia de las variables intervinientes en la autoeficacia docente, como son: la edad, tiempo de servicio y condición laboral.

CAPÍTULO IX

Recomendaciones

- Este estudio, plantea la importancia de la Autoeficacia del docente como un medio para la consecución de sus metas y como una herramienta para el crecimiento personal y profesional del docente, lo cual deja abierta una puerta para nuevos estudios e investigaciones.

- Por otro lado, es muy importante el manejo de la gestión del conflicto por los docentes y es imperioso seguir investigando sobre ello, tal es así que, esta investigación me deja con el reto de realizar un estudio sobre del conocimiento de los docentes en gestión de conflictos, la que podría ser comparada con otras variables como el clima institucional y su percepción por parte de los estudiantes y padres de familia, su influencia en el rendimiento académico, etc.

- Se recomienda también no perder de vista las variables intervinientes como sexo, edad, tiempo de servicio, condición laboral, etc., ya que han sido tema de investigaciones anteriores y podrían dar pie a otras que se pueda desarrollar a futuro.

- Se sugiere programar jornadas de capacitación sobre Autoeficacia del docente y la habilidad para el manejo de conflictos para fortalecer la calidad personal y profesional del docente.
- De igual forma, es conveniente que los directivos y docentes de la Institución Educativa FAP se informen sobre los resultados de la investigación para reforzar la Autoeficacia del docente y la habilidad para el manejo de conflictos

REFERENCIAS

- Baker, D. (2005). *Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas*. Madrid
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bandura, A. (2004). *Autoeficacia: ejercicio de control*. New York
- Barrientos, J. (2010). *Resolución de conflictos desde la filosofía aplicada y desde la mediación*. Madrid
- Bar-On, R. (2000). Inventario de inteligencia emocional ICE: NA de BarOn. *Revista de psicología*, Vol. 8, N° 5.
- Bermejo, B. y Fernández, J. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, V. 3, nº 2.
- Bronfenbrenner, U. (1975). *Investigación del desarrollo humano*. P. 13-83.
- Cabrera, M. (2000). *El conflicto en un mundo globalizado*. Barcelona
- Chacón, C. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés*. Universidad de los Andes – Venezuela.
- Chester, M. (1991). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233–257.

- Delgado, M. (1999). *Autoeficacia profesional*. México
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- De Louis, M. (2007). *Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva*. Madrid
- Dembo, P. (1985). *Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability*. San Clemente
- De Souza, L. (2010). Competencia emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. *Revista Eumed*.
- Díaz, M. (2001). *Convivencia escolar. Programas para favorecer la integración en la escuela*. Madrid : ONCE
- Fernández- Arata, M. (2002). Cuestionario de autorreporte del desempeño docente. *Revista de psicología, Vol. 5, N° 3*.
- Fernández-Arata, M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana, Vol. 7, N° 2*.
- Fernández-Arata, M. y Merino, C. (2012). Resultados Psicométricos Preliminares de la Escala de Autoeficacia Percibida en Maestros de Lima. *Psicogente, 15 (28): pp. 314-322. Diciembre, 2012*. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Ferrigni y Guerón (1999). *Resolución de conflictos*. Buenos Aires.

- Fuentes, I. (2004). *Autoeficacia docente y su relación con las estrategias de enseñanza en el aula del profesorado de secundaria del Liceo Javier*. Tesis inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Greenwood, S. (1990). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* n° 18.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., y Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoy, W. y Woolfolk, A. (1993). Prospectiva del sentido de autoeficacia docente y creencias acerca de control. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507
- Jabif, L. (2004). *Módulo de formación en competencias para la gestión escolar. Manejo de conflictos*. Buenos Aires
- Kart, T (1999). *Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia
- Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en la escuela. Manual para educadores*. Barcelona
- León E. y Medina A. (1998). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Idea Books. Barcelona.
- Luhmann, T. (1993). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao
- Magas, A. y Garcia, P. (1998). *Perfil de estilos educativos*. España.

- Marchesi, G. (2008). *La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos*. Madrid
- Mendoza, R. (2004). *Gestión de conflictos en ámbitos locales. Escuela para el desarrollo*. España.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). Convivencia escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos comprometidos por la calidad de la educación. *Educ. Educ. Vol. 15, No. 2, 265-288*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/934_CONVIVENCIA.pdf.
- Muñoz, D. (2003). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: UPV.
- Newmann, R. (1989). *Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional*. Chile.
- Orozco, M. (2008). *Trabajo en Equipo y Manejo de Conflictos en las instituciones educativas*. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela.
- Pajares, F. (2006). *Overview of Social Cognitive Theory a self-efficacy*. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). *Self-beliefs and school succes: Self-efficacy*. Recuperado de <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>.
- Pantí, M (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria*. Resumen de tesis de grado. Universidad de Montemorelos Facultad de Educación, México.

- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico. *Revista de Ciencias humanas y sociales Miscelánea comillas*. pp. 281-292
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia. *Revista de Ciencias humanas y sociales Miscelánea comillas Vol.60 – N° 117*.pp. 591
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia docente del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid
- Quintana, A., Montgomery, Malaver, C. y Ruiz, G. (2012). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología. UNMSM Vol. 15 - N.º 2 – 2012*.pp. 35 – 47
- Raudenbush, G. y Brik, R. (1992). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology n° 76*.pp. 245-263
- Riggs, I. (1991). *Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers*. New York: American University Studies.
- Rodríguez, J. (2004). *Negociación y manejo de conflictos*. INAP- Universidad de Chile.
- Ross, P. (1994). *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. Madrid: Akal.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1, 1-28.
- Sánchez. H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Support Bussines

- Sanjuán, P. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Universidad Nacional de educación a distancia. *Psicothema*, 12, Supl no.2, pp. 509 – 513.
- Six, J. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona
- Sosa, K. (2005). *Efecto de un programa de intervención de habilidades en Resolución de conflictos en alumnos de la I etapa de Educación Básica*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela.
- Thomas y Kilmann (1997). *El proceso de mediación*. Barcelona : Idea Books.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. España : Desclée de Bower.
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk, A.; y Hoy, W. (2011). Autoeficacia docente. *Revista de Investigación Educativa*. N° 3, pp. 54- 86
- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid
- UNESCO (1995). *Educación hacia una cultura de Paz*. Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación -Ginebra
- UNESCO (2003). *Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana. Madrid – España.
- Vicuña, L. Hernández, H., Paredes, M. y Ríos, J. (2008). Elaboración del Test de Habilidades para la Gestión en Negociación de Conflictos. *Revista IIPSI*, 11(2), 183-200.

- Viñas, J. (2007). *Comunicación y participación en la resolución de conflictos. En Tratamiento institucional de los conflictos en el centro. Postgrado de Intervención en Situaciones de conflicto en la Institución Educativa.* Universidad de Barcelona Virtual.
- Wolters, C. y Daugherty, S. (2007). Teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99, 181-193.*
- Woolfolk, A. y Murphy, P. (2001). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures.* Londres
- Zaitegui, N. (1999). *Algunas reflexiones sobre la convivencia. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Convivencia en Positivo.* Bilbao.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). *Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva.* New York: Cambridge University Press

ANEXO 1 ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN MAESTROS DE LIMA
CUESTIONARIO PARA PROFESORES

DATOS PERSONALES:

Sexo: M _____ F _____ Edad: _____
 Nivel de enseñanza: Inicial _____ Primaria _____ Secundaria _____
 Condición laboral: Nombrado _____ Contratado _____
 Tiempo de servicio: 1 – 5 años _____ 6 – 10 años _____
 11 – 15 años _____ 16 – 20 años _____
 21 – 25 años _____ 26 – 30 años _____
 31 – 35 años _____

Instrucciones:

Este cuestionario está diseñado para lograr un mejor entendimiento de los factores que crean dificultades a las actividades de los maestros en la escuela.

Indique su opinión acerca de cada uno de los enunciados que siguen, para ello deberá rodear en la alternativa elegida un número del 1 al 5.

Este cuestionario es **anónimo** y toda la información recabada será absolutamente confidencial.

Conteste de la forma siguiente:

- Rodee el **1** si puede hacer *nada*
- Rodee el **2** si puede hacer *muy poco*
- Rodee el **3** si puede hacer *algo*
- Rodee el **4** si puede hacer *bastante*
- Rodee el **5** si puede hacer *en gran medida*

Enunciado	¿Qué puedes hacer?				
	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	En gran medida
1. ¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	1	2	3	4	5
2. ¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?	1	2	3	4	5
3. ¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	1	2	3	4	5
4. ¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	1	2	3	4	5
5. ¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	1	2	3	4	5
6. ¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	1	2	3	4	5
7. ¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	1	2	3	4	5
8. ¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?	1	2	3	4	5
9. ¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	1	2	3	4	5
11. ¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?	1	2	3	4	5
12. ¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	1	2	3	4	5
13. ¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	1	2	3	4	5

14. ¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	1	2	3	4	5
15. ¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	1	2	3	4	5
16. ¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	1	2	3	4	5
17. ¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	1	2	3	4	5
18. ¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias de valoración?	1	2	3	4	5
19. ¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?	1	2	3	4	5
20. ¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	1	2	3	4	5
21. ¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	1	2	3	4	5
22. ¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	1	2	3	4	5
23. ¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	1	2	3	4	5
24. ¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2 TEST DE HABILIDADES PARA LA GESTIÓN EN LA NEGOCIACIÓN DE CONFLICTOS

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

DATOS PERSONALES:

Sexo: M _____ F _____ Edad: _____

Nivel de enseñanza: Inicial _____ Primaria _____ Secundaria _____

Condición laboral: Nombrado _____ Contratado _____

Tiempo de servicio: 1 – 5 años _____ 6 – 10 años _____

11 – 15 años _____ 16 – 20 años _____

21 – 25 años _____ 26 – 30 años _____

31 – 35 años _____

Instrucciones

Este es un test que le permitirá a usted conocer la forma cómo abordar situaciones donde participará de manera activa en el abordaje y solución de conflictos. Para lo cual deberá contestar las preguntas que a continuación se reproducen escribiendo una “x” dentro de la celda que mejor describa su respuesta.

No hay respuestas buenas ni malas, sólo interesa la forma como usted siente y percibe el momento actual, de ello dependerá la validez y la confiabilidad de sus resultados.

Este cuestionario es **anónimo** y toda la información recabada será absolutamente confidencial

Conteste de la forma siguiente:

- Marque el **1** si está **definitivamente en desacuerdo**.
- Marque el **2** si está **muy en desacuerdo**.
- Marque el **3** si está **desacuerdo**.
- Marque el **4** si está **de acuerdo**.
- Marque el **5** si está **muy de acuerdo**.
- Marque el **6** si está **definitivamente de acuerdo**.

N°	Preguntas	Desacuerdo			Acuerdo		
		1	2	3	4	5	6
1	Me resulta fácil aislar de una situación conflictiva el motivo principal de lo secundario.						
2	Con mi postura corporal comunico mensajes.						
3	Cuando participo en la solución de un conflicto me es fácil ponerme en el punto de referencia de cada uno.						
4	Cuando estoy en el medio de un conflicto lo vivo tan intensamente aportando en su solución.						
5	Logro comprender el estado conflictivo de mi interlocutor aun cuando procede de una cultura diferente.						
6	Cuando me hablan y ruidos impiden escuchar parte del mensaje, con lo que oí basta para completarlo.						
7	Por los gestos de mi interlocutor sé que piensa que me está engañando.						
8	Cuando una persona me cae mal y solicita mi atención, tengo la fluidez para derivarla a otra persona.						
9	Huyo de aquellas personas que me tratan como su "pañito de lágrimas" con sus problemas.						
10	Me es difícil proporcionar los datos para obtener un identikit.						
11	Al encontrarme con una persona me es fácil que se sienta en confianza.						
12	Me es difícil ponerme en el punto de referencia de dos personas en conflicto, generalmente me inclino por una.						
13	Cuando participo en la solución del conflicto, más que por vocación, lo hago porque me siento obligado.						
14	Cuando vivo un problema hago hasta lo imposible con el propósito que solo quede						

	para mí.						
15	Cuando voy a una tienda y veo una vitrina me resulta fácil imaginarme las partes que no veo.						
16	Me es fácil comunicar lo que siento con gestos.						
17	La expresión de mi rostro logra que los gestos molestos de mi interlocutor se atenúen.						
18	Me cuesta conectarme con el tema conflictivo, permanece en mí lo que debe ser desde mi punto de vista.						
19	Cuando escribo un dictamen o notas según el mensaje, imagino la cara que pondrá el lector.						
20	Me es difícil ponerme en el punto de referencia del conflicto de personas de una comunidad campesina serrana.						
21	Me resulta fácil encontrar en las personas el lado agradable que elimine mi fastidio emocional.						
22	Tengo la habilidad para descifrar los mensajes ambiguos sin preguntar a mi interlocutor.						
23	Me entretengo buscando la forma como lograr que las personas metidas en un lío lo resuelvan satisfactoriamente.						
24	Según mi plasticidad para ponerme en el punto de referencia de las personas en conflicto gestiono la solución.						
25	Me agrada que mi interlocutor se exprese con claridad y brevedad.						
26	Logro que los demás me reconozcan demostrándoles mi interés por ayudarles a resolver sus problemas.						
27	Resuelvo con facilidad la posición en que quedará una moneda cuando al caer ha girado 10 veces.						
28	Me resulta difícil ponerme en el punto de referencia del conflicto de funcionarios corruptos.						
29	Tengo la habilidad para anticiparme a lo que						

	me van a decir.						
30	Tengo la habilidad para lograr en situaciones de conflicto que las personas regulen o controlen su estrés.						
31	Tengo buen olfato para detectar problemas y alejarme antes que revienten.						
32	Vivo intensamente el estado emocional de mi interlocutor aun cuando personalmente es de mi desagrado.						
33	Siento la barrera sociocultural cada vez que me comunico con extraños.						
34	Me cuesta imaginarme cómo me veré en una foto vestido estrafalariamente.						
35	Si me ofrecen un trabajo como conciliador lo acepto a menos que tenga otra oferta mejor.						
36	Me cuesta mucho lograr que las personas me perciban como lo que soy emocionalmente, sosegado, tranquilo, etc.						
37	Entiendo el conflicto desde el punto de vista del interlocutor.						
38	Tengo la disposición de meterme de lleno en los problemas de otros contribuyendo a la solución.						
39	Soporto la mirada fija de mi interlocutor atenuándolo.						
40	Tengo el don, según me dicen, de calmar a las personas con tan solo mi presencia						
41	Sé cómo apartarme de líos ajenos sin que estos se den por ofendidos.						
42	Vivo un relato como si estuviese presente en él.						
43	Las propuestas de solución emanan tener en cuenta, como se sentirán las personas al resolver el conflicto						
44	Me resulta fácil lograr en cualquier situación que las personas muestren su lado agradable.						
45	Antes de preguntar escucho completamente a mi interlocutor.						
46	Por humanidad colaboro en la solución de						

	conflictos a costa de mi tranquilidad.						
47	Cuando ingreso a edificios de diferentes niveles al salir comúnmente me desoriento.						
48	Controlo el estrés en situaciones de conflicto de forma tal que termino agotado						
49	Me es difícil ponerme en el punto de referencia del conflicto de una persona de la Amazonía						
50	Me resulta difícil identificar a una persona conocida al verla después de diez años.						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación “**AUTOEFICACIA DOCENTE Y HABILIDAD PARA LA GESTIÓN EN MANEJO DE CONFLICTOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA FAP**”, dirigida por la Sra. **Milagros Rosa Bancayán Salinas**. Investigadora Responsable y estudiante del programa de Maestría, en la Escuela de Postgrado de la Universidad Marcelino Champagnat, dirigido por el Profesora Guía Yvana Llanos Carbajal.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder de forma anónima un **cuestionario sobre la autoeficacia percibida en maestros de Lima y el test de habilidades para la gestión de negociación de conflictos**.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad Marcelino Champagnat y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante	Firma	Fecha
Nombre Investigador Responsable	Firma	Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Sra. Milagros Rosa Bancayán Salinas, Investigadora Responsable, al número de celular 955815122 o al correo electrónico: miliban07@gmail.com

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PARTICIPANTE : Milagros Rosa Bancayán Salinas
TITULO : AUTOEFICACIA DOCENTE Y HABILIDAD PARA LA GESTIÓN EN MANEJOS DE CONFLICTOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA FAP.

<u>TITULO</u>	<u>OBJETIVO</u>	<u>HIPÓTESIS</u>	<u>VARIABLES INDICADORES</u>	<u>METODOLOGIA EMPLEADA</u>
Autoeficacia docente y habilidad para la gestión en manejos de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.				
PROBLEMA GENERAL ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP?	OBJETIVO GENERAL Determinar la relación entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP	HIPÓTESIS PRINCIPAL H1 Existe relación significativa entre la autoeficacia docente y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en una Institución Educativa de la FAP.	Variable a correlacionar: V1: Autoeficacia - Ajuste del estudiante - Prácticas instruccionales - Manejo del salón de clases V2: Habilidad para el manejo de conflictos	La investigación a realizar se enmarca dentro del tipo de investigación Correlacional
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS ESPECIFICAS	- Habilidades de comunicación - Compromiso - Cognición interpersonal - Control emocional y empatía	El diseño de investigación que se utilizará es el descriptivo-correlacional.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuál es el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el <i>ajuste del estudiante</i>? • ¿Cuál es el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según las <i>prácticas del estudiante</i>? • ¿Cuál es el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según el <i>ajuste del estudiante</i>. - Identificar el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una Institución Educativa de la FAP según las <i>prácticas instruccionales</i>. - Identificar el nivel de autoeficacia que presentan los docentes de una 			

<p>Institución Educativa de la FAP según el <i>manejo del salón de clases</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la habilidad para la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes de una Institución Educativa de la FAP? • ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente, factor: <i>ajuste del estudiante</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP? • ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente, factor: <i>prácticas instruccionales</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP? • ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente, factor: <i>manejo del salón de clase</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP? 	<p>Institución Educativa de la FAP según el <i>manejo del salón de clases</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la habilidad para la gestión de manejo de conflictos predominante en los docentes de una Institución Educativa de la FAP. - Establecer la relación entre la autoeficacia docente, factor: <i>ajuste del estudiante</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP. - Determinar la relación entre la autoeficacia docente, factor: <i>prácticas instruccionales</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP. - Establecer la relación entre la autoeficacia docente, factor: <i>manejo del salón de clase</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP. 	<p>H1 Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: <i>ajuste del estudiante</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.</p> <p>H2 Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: <i>prácticas instruccionales</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.</p> <p>H3 Existe relación significativa entre la autoeficacia docente, factor: <i>manejo del salón de clase</i> y la habilidad para la gestión de manejo de conflictos en docentes de una Institución Educativa de la FAP.</p>		
--	---	---	--	--