

El conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de 1° y 2° de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19

Vázquez Enríquez, Vania

2022

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5246>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto

Presidencial del 3 de abril de 1981



**EL CONFLICTO EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DENTRO DEL AULA
VIRTUAL DE 1° Y 2° DE PRIMARIA DURANTE LA SITUACIÓN DE PANDEMIA
POR COVID-19**

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO

que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta

VANIA VÁZQUEZ ENRÍQUEZ

Directora del trabajo

DRA. ALEJANDRA PLATAS GARCÍA

Puebla, Pue.

2022

RESUMEN

En marzo de 2020 se declaró pandemia por el virus de COVID-19 y eso provocó cambios en la educación en México, implementando aulas virtuales como nuevo espacio para la convivencia escolar, lo cual cambió también los conflictos que se presentaron. La investigación tuvo el objetivo de analizar el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria en el ciclo escolar 2020-2021. Por lo que se realizó un estudio cualitativo y etnometodológico, empleando la técnica de observación no participante a 20 niños, niñas y tres profesoras durante las clases virtuales y la técnica de la entrevista semiestructurada a las profesoras. Los resultados se analizaron a través de un análisis de contenido cualitativo en que se codificaron los datos y se establecieron relaciones entre los códigos, considerando categorías establecidas y emergentes y posteriormente, triangulando la información. Resultaron hallazgos enriquecedores dada la situación educativa mencionada, encontrando que, los sujetos lograron crear lazos y relaciones a pesar del involucramiento de nuevos actores y elementos, lo cual, trajo consigo algunos conflictos. Estos, estuvieron permeados por elementos tecnológicos, pero también por convivencia a distancia. Esta investigación muestra la importancia de una convivencia aún en modalidades a distancia para generar interacciones humanas y relaciones personales, incluso cuando se generen conflictos, los cuales pueden ser aprovechados y transformados en insumo para la convivencia.

Palabras clave: Convivencia Escolar, Conflicto Escolar, Educación a Distancia, Educación Básica.

ABSTRACT

In March 2020, the COVID-19 virus pandemic was declared, and this caused changes in education in Mexico, implementing virtual classrooms as a new space for school coexistence, which also changed the conflicts that arose. The research has the objective of analyzing the conflict in school coexistence within the virtual classroom of a group of 1st and a group of 2nd grade of Elementary school in the 2020-2021 school year. Therefore, a qualitative and ethnomethodological study was carried out, using the technique of non-participant observation of 20 children and three teachers during the virtual classes and the technique of semi-structured interviews with the teachers. The results were analyzed through a qualitative content analysis in which the data were codified, and relationships were established between the codes, considering established and emerging categories and subsequently triangulating the information. The findings were enriching given the educational situation mentioned, finding that the subjects were able to create ties and relationships despite the involvement of new actors and elements, which brought about some conflicts. These were permeated by technological elements, but also by coexistence at a distance. This research shows the importance of coexistence even in distance modalities to generate human interactions and personal relationships, even when conflicts are generated, which can be used and transformed into an input for coexistence.

Keywords: School Coexistence, School Conflict, Distance Education, Basic Education.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 8 |
| Capítulo I. Planteamiento del problema | 10 |
| 1.1 Antecedentes | 10 |
| 1.2 Planteamiento del problema | 20 |
| 1.3 Preguntas de investigación | 24 |
| 1.4 Objetivos de la investigación | 24 |
| 1.5 Justificación | 25 |
| 1.6 Supuestos de investigación | 29 |
| 1.7 Marco contextual | 30 |
| Capítulo II. Marco teórico | 38 |
| 2.1 El conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual | 38 |
| 2.1.1 Pilar de la educación: aprender a vivir juntos genera conflictos | 39 |
| 2.1.2 Conflicto y convivencia escolar: los conflictos no son sinónimo de violencia | 43 |
| 2.2 El conflicto desde la teoría del conflicto de Johan Galtung | 48 |
| 2.2.1 Intervención en conflictos: abordaje en el aula | 51 |
| 2.2.2 Transformación del conflicto para la construcción de una cultura de paz | 59 |
| 2.3 Educación remota de emergencia: el aula virtual en la construcción de una nueva convivencia escolar | 64 |
| 2.3.1 El aula de los grupos de 1º y 2º de primaria: ¿qué sucede en esas edades? | 72 |
| Capítulo III. Diseño metodológico | 77 |
| 3.1 Método | 77 |
| 3.2 Estrategia o metodología | 78 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos | 80 |
| 3.4 Sujetos de la investigación | 84 |
| 3.5 Trabajo de campo y recolección de la información | 86 |
| 3.6 Técnica de análisis de datos | 87 |
| 3.7 Consideraciones éticas | 93 |
| Capítulo IV. Hallazgos y resultados del análisis | 94 |
| 4.1 La convivencia escolar dentro del aula virtual | 94 |
| 4.1.1 Experiencia intersubjetiva en el aula virtual: ¿se invade la casa o la escuela? | 97 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.2 Elemento relacional y pautas socioculturales: de lo presencial a lo virtual | 104 |
| 4.1.3 El esfuerzo por generar convivencia dentro y fuera del aula virtual | 115 |
| 4.2 El conflicto presente en la convivencia escolar dentro del aula virtual y los sujetos involucrados | 120 |
| 4.2.1 Conflictos entre los sujetos dentro del aula virtual | 122 |
| 4.2.2 Los conflictos que nos trajo el aula virtual a causa de la pandemia por COVID-19 | 131 |
| 4.3 La gestión del conflicto en el aula virtual: lo que hacen los alumnos y profesoras | 143 |
| 4.3.1 Las actitudes de los sujetos para la gestión del conflicto dentro del aula virtual | 144 |
| 4.3.2 El rol de la profesora en la transformación del conflicto | 153 |
| Capítulo V. Conclusiones | 158 |
| Referencias | 170 |
| Anexos | 180 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Categorías empleadas para el diseño de instrumentos | 88 |
| Tabla 2 Elementos que componen la convivencia escolar dentro del aula virtual | 96 |
| Tabla 3 Elementos que componen el conflicto presente en la convivencia escolar dentro del aula virtual y los sujetos involucrados | 121 |
| Tabla 4 Elementos que componen la gestión del conflicto en el aula virtual | 144 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. El triángulo del conflicto | 49 |
| Figura 2. Actitudes ante el conflicto | 53 |
| Figura 3. Características de los grupos seleccionados | 86 |
| Figura 4. Proceso del análisis de contenido cualitativo | 90 |
| Figura 5. Organización de la información obtenida del análisis de contenido cualitativo | 91 |
| Figura 6. Diseño metodológico | 92 |
| Figura 7. Relación de códigos para el apartado 4.1.1 | 97 |
| Figura 8. Relación de códigos para el apartado 4.1.2 | 104 |
| Figura 9. Relación de códigos para el apartado 4.1.3 | 115 |

INTRODUCCIÓN

El primer capítulo de esta investigación presenta el planteamiento del problema que permitirá a las y los lectores apreciar la necesidad de abordar la cuestión del conflicto en la convivencia escolar, especialmente después de una situación de pandemia en donde las condiciones educativas cambiaron completamente, dejando a un lado las herramientas y dinámicas presenciales, por elementos tecnológicos que condicionaron las relaciones a distancia. Además, presento un marco contextual que permite entender la realidad observada, la dinámica de los grupos seleccionados y las particularidades de los sujetos involucrados.

En el capítulo dos, ofrezco un panorama que integra los ejes teóricos que fundamentan esta investigación principalmente en tres apartados. Comienzo por presentar los fundamentos de la convivencia escolar dentro del aula y la importancia del desarrollo de uno de los pilares educativos propuestos por Delors (1996): aprender a convivir. Después, describo la teoría del conflicto de Johan Galtung (2003) como una de las teorías que sustenta la investigación y de la forma de entender la realidad observada. Y, por último, muestro las características más importantes que permiten entender los cambios que se han dado en la educación debido a la pandemia por COVID-19, que hicieron que el proceso educativo fuera a distancia y mediada por elementos y herramientas tecnológicas, así como las características generales de los niños y niñas de los grupos de 1º y 2º de primaria.

En el capítulo tres presento la metodología utilizada, así como la estrategia y las técnicas e instrumentos para la obtención de la información. Dado el tipo de estudio etnometodológico que seguí en esta tesis y las adecuaciones realizadas debido a la implementación de entornos virtuales para la educación a distancia, realicé observaciones a un grupo de 1º y uno de 2º de primaria por medio de la plataforma Zoom, en la cual los

grupos realizaban sus clases diarias. Además, realicé entrevistas semiestructuradas a las tres profesoras de dichos grupos.

En el capítulo cuatro, muestro los hallazgos encontrados y los discuto en tres apartados. En el primero describo la convivencia escolar dentro del aula virtual desde la experiencia intersubjetiva, desde el elemento relacional y las pautas socioculturales y desde el esfuerzo que identifiqué en las profesoras por generar convivencia aún en un espacio virtual. En el segundo de los apartados indago a profundidad sobre el conflicto presente en la convivencia escolar, desde la mirada de los sujetos involucrados, a partir de los elementos tecnológicos comprendidos e incluyendo los conflictos que inciden en la convivencia y provienen desde las casas de los sujetos. Y, por último, caracterizo la gestión del conflicto desde la mirada de las profesoras y el comportamiento observado en los alumnos.

Por último, menciono algunas conclusiones derivadas de la investigación, así como las limitantes que encontré al realizar el presente estudio y futuras líneas de investigación que de manera personal me parecen pertinentes mencionar como investigadora educativa.

CAPÍTULO I. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

En este primer apartado se introduce el concepto de la convivencia escolar que se tomará como eje de la presente investigación, pues es a partir de esta idea que se observa el conflicto, ya que, éste se considera parte de las relaciones humanas y de las interacciones dentro del espacio educativo. Presentar estos dos conceptos ayuda a comprender las investigaciones que se enlistan a continuación y provee de un panorama sobre la situación en nuestro país al respecto del tema.

La convivencia escolar no es un concepto novedoso, pues ha sido un tema estudiado en repetidas ocasiones, pero sí se ha extendido la positividad del concepto y su interés como elemento para alcanzar una mejor calidad de la educación, lo que ha causado una diversidad de significados y formas de utilizarlo en la implementación de acciones y programas (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

La convivencia es una necesidad de la vida en común y de la relación con el otro, por lo que en el ámbito educativo hace referencia a todas las relaciones entre alumnado, profesorado, familias y escuela, en donde las normas democráticas impuestas por la escuela deben incluir el respeto por el bien de todos. Esto supone la formación para comprender y respetar la opinión del otro, de tal forma que se complejiza la relación y, por tanto, emergen problemas, conflictos y hasta ciertas formas de violencia que deterioran la convivencia (Del Rey et al. 2009).

Los conflictos que pueden surgir en la convivencia escolar, en ocasiones, nos hacen pensar en agresión y en violencia, pues de acuerdo con Funes (2013) se asocian rápidamente

por la forma en la que suelen resolverse, por un lado, con agresiones físicas en contra de otros, y por otro lado, con la presión psicológica, hostigamiento, imposición, burlas e intolerancia que una persona puede tener hacia otra u otras (Míguez, 2012 como se cita en Furlán, 2012), por lo que la violencia puede ser directa y observable, como también puede ser indirecta o poco perceptible (Furlán, 2012).

Ahora, es importante investigar sobre el conflicto presente en la convivencia escolar desde una mirada positiva que ayude a entender por qué sucede y cómo se presenta y no simplemente buscar erradicarlo o evitarlo, como si los conflictos fueran situaciones negativas (Funes, 2013).

Por lo anterior, Fierro y Carbajal (2019) realizaron un ejercicio de revisión bibliográfica para contribuir al desarrollo de un concepto de convivencia escolar común para Latinoamérica. Las autoras encontraron seis enfoques principales desde los cuales se pueden agrupar las investigaciones encontradas como: a) estudio de clima escolar, de la violencia y/o de la prevención, b) Educación Socio-Emocional, c) Educación para la Ciudadanía y la Democracia, d) Educación para la Paz, e) Educación para los Derechos Humanos y f) Desarrollo Moral y Formación en Valores.

En este mismo documento, el enfoque de convivencia como Educación para la Paz se refiere a las distintas expresiones de violencia, así como a la raíz que nutre esas acciones, por lo que el análisis de los elementos del conflicto como el origen, los actores involucrados, los procesos y soluciones cobran relevancia dentro de las investigaciones encontradas, las cuales se enfocan en un análisis para la transformación. Sin embargo, dentro de lo que mencionan Fierro y Carbajal (2019), el número de investigaciones es menor comparado con aquellas

enfocadas en la violencia y su prevención, con intervenciones dirigidas a ofrecer soluciones a los problemas dentro de la convivencia.

Al respecto, Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) reflexionan sobre el tema de la convivencia escolar y la resolución de conflictos presentando casos y experiencias, así como una distinción entre tres tipos de estrategias de análisis e intervención sobre la resolución de conflictos dentro de la escuela: *estrategias de contención*, es decir, acciones inmediatas con resultados a corto plazo, *estrategias de formación* con métodos y herramientas para el desarrollo de habilidades entre los miembros de la comunidad con resultados a mediano plazo y por último *estrategias de transformación* que tienen el objetivo de modificar estructuras y procesos para perpetuar conductas que reduzcan los principales problemas de convivencia a largo plazo.

De acuerdo con Fierro et al., (2010), en México se identifican investigaciones centradas en los tres tipos de estrategias de análisis e intervención sobre la resolución de conflictos dentro de la escuela; sin embargo, no parece suficiente con la contención, formación y transformación del conflicto si no se llevan a cabo, además, estudios enfocados en analizar los pilares en los que se fundamenta la convivencia y el conflicto (Del Rey et al., 2009; Fierro et al., 2010).

En el artículo mencionado, las autoras encontraron un amplio número de investigaciones, localizando principalmente estrategias de contención y formación. En lo referente al nivel de educación primaria, existen trabajos que reportan intervenciones y estrategias de formación más que de transformación, como la investigación de Zazueta y Rascón (2006) quienes realizaron un estudio cuantitativo comparando dos escuelas primarias de Sonora sobre el proceso de mediación como estrategia para la gestión del conflicto y la

convivencia escolar. Los autores utilizaron una encuesta inicial para identificar cerca de 20 indicadores partiendo de la frecuencia del conflicto, valoración de la convivencia y el abordaje del conflicto. Después, en una de las escuelas seleccionadas se implementó un programa sobre mediación para la gestión del conflicto de nueve meses de capacitación para implementarse en el ciclo escolar 2004-2005. Al terminar se aplicó el instrumento inicial para así comparar la efectividad del programa, con lo cual concluyen que el uso de estrategias de mediación disminuye la presencia de conflictos y se mejora la convivencia escolar, para los autores, “el ambiente escolar generado por la participación de los actores educativos a través de la mediación influye en la frecuencia del conflicto, su abordaje y la convivencia de la comunidad educativa” (Zazueta y Rascón, 2006, p. 53).

En cuanto a las investigaciones sobre estrategias de transformación en México, cabe resaltar la carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos titulada “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo” (2009) realizada por el Grupo de Educación Popular con Mujeres A. C. (GEM), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la SEP (Valenzuela, 2009). Dicho documento ofrece un acercamiento a los conceptos teóricos más importantes que permiten entender el objetivo de las actividades y ejercicios vivenciales que ayudan a reflexionar y actuar para la disminución de la violencia y la resolución pacífica de conflictos para docentes, niños, niñas y familiares. De este documento se desprenden investigaciones y estudios de caso sobre su aplicación y resultados, como el realizado por Castillo (2007) quien observa su desarrollo en docentes de una escuela primaria de la Ciudad de México con hallazgos importantes al encontrar nuevos significados sobre la convivencia pacífica escolar, junto con herramientas que los ayudan en su quehacer educativo.

En 2011 en el Estado de México, se creó el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica (PVCEA), el cual encuentra su fundamento en la metodología de la investigación acción participativa, con el objetivo de prevenir, detectar y atender las manifestaciones de violencia escolar como el bullying, cyberbullying y acoso escolar, tomando en cuenta sus múltiples factores, actores y la diversidad de combinaciones entre estos. La participación de alumnos, docentes, directivos y padres de familia ayudó a construir una visión panorámica de la situación de violencia que se presentaba en las escuelas del estado y su repercusión en el entorno y la familia (Salazar, 2016).

Del PVCEA se han desprendido estrategias, herramientas e investigaciones complementarias sustentadas en la idea de paz integral, un concepto que, de acuerdo con Sandoval (2014, como se cita en Salazar, 2016), pretenden englobar las múltiples y diferentes características de la situación latinoamericana sobre la violencia y justifican la construcción de una cultura de paz duradera.

Entre los trabajos que resultaron se encuentra el programa Visión Valores, una forma de vida para todos, para promover la práctica de valores entre alumnos, docentes y padres de familia de educación básica del Estado de México. También surgieron el taller: Convivencia Escolar; una alternativa para prevenir la violencia, dirigido a docentes de educación básica (Salazar, 2016), junto con un Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz en el 2013. Éste último se realizó con la intención de compartir los conocimientos, definiciones y el desarrollo de habilidades sobre Educación para la Paz entre otros docentes y alumnos (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2013).

El PVCEA también propone la creación de Consejos escolares promotores de valores y derechos humanos conformados por niños y niñas elegidos de manera democrática por la comunidad estudiantil, con el objetivo de fomentar valores y proponer acciones para la construcción de paz (Salazar, 2016).

Después, en 2014 se realizó una propuesta de intervención en escuelas de educación básica del Estado de México, llamado Plan de Convivencia Escolar Mexiquense, con el objetivo de asesorar a las escuelas en la resolución de conflictos y la creación de espacios de paz integral. El plan consta de cinco pasos o etapas para poder diagnosticar, crear acuerdos, crear comités de apoyo, así como actividades de transformación, sin embargo, esta propuesta continuó de manera intermitente y se conoce poco sobre sus resultados (Salazar, 2016).

En 2016, Carrillo-Pérez realizó una estrategia de formación en educación primaria, aplicó dinámicas como una forma para la resolución de conflictos y de enseñanza de las posibilidades de una convivencia escolar pacífica. Esta estrategia de formación la realizó después de observar el comportamiento en clases de niños de sexto de primaria de una escuela de Toluca, Estado de México, al inicio, se identificó que existían faltas de respeto, robo de pertenencias, pleitos y agresiones. También se observó que mientras la profesora se encontraba atenta, los niños se mantenían tranquilos, pero cuando algo cambiaba, los niños aprovechaban la distracción de la profesora para molestar o lanzar objetos en el aula. Al finalizar la implementación de las dinámicas se logró un cambio positivo, de tal forma que los niños intentaban, por ejemplo, no molestar entre sí, no alzar la voz para gritar insultos y saludarse como forma de mejorar la convivencia escolar.

También en el 2016, Pérez-Medina (como se cita en Trejo, 2019) llevó a cabo una estrategia de formación, específicamente, en un grupo de primer grado de primaria de una

escuela en Querétaro. El autor observó agresiones físicas y verbales entre los alumnos, por ello realizó una propuesta de intervención enfocada en promover una convivencia escolar armónica, sin violencia, basada en el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes y por medio del desarrollo de las habilidades sociales de: comunicación, interacción y autorregulación.

Una de las estrategias realizadas por el Gobierno federal en el año 2017 al publicarse el *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Integral*, fue la de incorporar un rubro de Educación Socioemocional para fundamentar de mejor manera su propuesta de educación humanista y con ello contrarrestar el aumento de los casos de *bullying* y acoso escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a).

Dicha incorporación al currículo nacional tuvo el propósito de “...que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares” (SEP, 2017a, p. 518). Esto a partir del desarrollo de habilidades como: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017a).

Durante el ciclo escolar 2016-2017, Duarte y Mendoza publican una investigación con enfoque mixto, con el objetivo de implementar un Proyecto de Educación para la Paz (PEP) en un aula de primer grado de una escuela primaria en Chiapas, a partir de un conjunto de estrategias focalizadas y con la intención de promover competencias prosociales en la comunidad escolar. Esta estrategia de formación tuvo dos niveles de intervención, primero un *componente universal* a través de un diplomado dirigido a directivos, profesores y padres de familia, y segundo, un *componente focalizado*, conformado por grupos de docentes,

alumnos y promotores de la paz, encargados de monitorear y llevar en práctica las estrategias presentadas en el primer paso. Los hallazgos más significativos de dicha investigación fueron: aumento y fortalecimiento de las prácticas prosociales en los estudiantes involucrados, participación de profesores y padres de familia en la dinámica escolar y disminución de la violencia dentro del grupo, observando un clima escolar cordial, empático y amistoso (Duarte y Mendoza, 2021).

En el ciclo escolar 2019-2020, se presentaron las últimas reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual tiene su antecedente en el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE) implementado desde el ciclo escolar 2014-2015. El objetivo del PACE consistió en promover ambientes de convivencia escolar pacífica, armónica e inclusiva para prevenir situaciones de acoso escolar. Pero fue hasta finalizado el ciclo 2016-2017 que dicho proyecto se convirtió en programa nacional, implementando el PNCE en todos los grados de la educación primaria (SEP, 2017b).

El PNCE tiene un objetivo muy parecido al de su antecesor PACE, pero ahora a nivel nacional, constituyendo una propuesta de intervención formativa, vivencial y preventiva, a partir del desarrollo de valores, actitudes pacíficas y manejo de conflictos. Lo anterior, con el apoyo de actividades, estrategias y orientaciones para su implementación en las escuelas de todo el país estableciendo seis ejes formativos: *fortalecimiento del autoestima, expresión y autorregulación de emociones, convivencia armónica, pacífica e inclusiva, respeto a las reglas, manejo y resolución de conflictos y comunicación y colaboración con las familias* (SEP, 2017b).

Las evaluaciones e informes del PNCE se han realizado año con año, presentando en el informe nacional de 2018 resultados favorables sobre la implementación del programa y

su efecto en el clima escolar, de acuerdo con el 75% de los directores escolares y un 25% como poco favorable. Sin embargo, los mismos directores mencionan que deben reforzarse las habilidades sociales y ejes formativos en la comunidad escolar y en la relación con las familias (SEP, 2018a).

Al respecto, la investigación realizada por Chaparro, Mora y Medrano (2019) muestran un panorama diferente, pues se enfocan en observar la forma en cómo el programa es implementado. Por lo que recabaron información cualitativa y cuantitativa de 34 sesiones de capacitación del PNCE en cinco municipios de un estado del país y los resultados señalaron que, aunque se reconoce la necesidad del programa frente a la situación y los aspectos a mejorar dentro de las escuelas primarias, se identifica que se debe realizar una “sensibilización previo a su implementación en el que se transmita la importancia del programa, [...] garantizar la entrega puntual y completa de los materiales, [mejorar] el proceso de capacitación y acompañamiento, y [asegurar] el cumplimiento de todas las actividades” (Chaparro et al., 2019, p. 13).

Ya en el contexto de la pandemia, Serey y Zúñiga (2020) publicaron una propuesta didáctica teórica para el abordaje de la convivencia una vez que los estudiantes vuelvan de sus cuarentenas y se incorporen a los procesos escolar normales. Los autores presentan una serie de herramientas, técnicas y trabajos prácticos desde el coaching educativo para la prevención de conflictos y el tratamiento de la convivencia frente al distanciamiento social y las medidas reconocidas para evitar la propagación del COVID-19. El modelo propone tres medidas esenciales para la preparación de las escuelas, en primer lugar: informar, debatir y prevenir; en segundo lugar: detectar, formar y evaluar y, por último: documentar, actuar y reconstruir.

Con lo anterior, podemos ver cómo el camino revisado hasta aquí sobre el tema de la convivencia escolar y su relación con la gestión de conflictos en el aula refleja un panorama de investigaciones e intervenciones que tienen como objetivo dar solución a un problema, reflejándose en el ámbito de la formación y la transformación. Sin embargo, se encuentran pocas investigaciones que aporten conocimiento sobre la naturaleza de los conflictos en la convivencia escolar (cf. Chávez, 2018), siendo todavía menor aquellas que aborden la situación en los grados inferiores de la educación primaria.

El conflicto en la convivencia escolar puede analizarse desde una perspectiva negativa, como el conflicto que obstaculiza la convivencia y genera violencia, o desde una perspectiva positiva como el conflicto que está presente y forma parte de la convivencia pacífica. En los antecedentes que se presentaron, se ofrece una visión del conflicto desde ambas perspectivas, si bien en la presente tesis se argumenta en favor de la perspectiva positiva.

De hecho, observar la convivencia escolar desde el enfoque de la Cultura de Paz, beneficia en la atención a las diversas manifestaciones de violencia directa o indirecta y el análisis de los distintos elementos del conflicto (Fierro y Carbajal, 2019). De tal forma que, la investigación pretende adentrarse en la naturaleza de los conflictos en el aula, analizar y conocer sobre el proceso que presenta y complementar el conocimiento que se tiene sobre los conflictos específicamente en una situación de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19 que enmarca dicho análisis. Esto con la intención de seguir caminos más reflexivos y analíticos que ayuden en la justificación de futuras alternativas e intervenciones que atiendan a la resolución pacífica de los conflictos en el aula.

1.2 Planteamiento del problema

La convivencia, de acuerdo con Taylor (como se cita en Furlán y Spitzer, 2013), solo se da en la medida en que uno se integra en un “nosotros”, es decir, cuando se tiene cuidado y aprecio por el otro para construir comunidad. Por lo tanto, la convivencia escolar es un conjunto de prácticas relacionales que nos permiten aprender de uno mismo para vivir con otros, con una relación constante entre lo que sucede dentro de la escuela y en la vida cotidiana.

El estudio de la convivencia escolar tiene dos principales enfoques sobre las interacciones que resultan, por un lado, un enfoque normativo-prescriptivo y por el otro, un enfoque analítico. El primer enfoque busca orientar acciones prácticas para la resolución de problemas y conflictos, de los cuales podemos encontrar investigaciones e intervenciones como las descritas en el apartado de antecedentes. Mientras que el segundo enfoque, que es el que asumo en esta investigación, es un análisis que intenta desentrañar y comprender el fenómeno de la convivencia, vista como experiencia intersubjetiva que observa, registra e interpreta las interacciones humanas dentro de la escuela y especialmente entre los niños (Fierro, Lizardi, Tapia, y Juárez, 2013).

Como se pudo leer en los antecedentes, en México se realizan pocos estudios sobre la resolución pacífica de los conflictos y su impacto en la convivencia que viven niños, niñas y adolescentes, sobre todo aquellos menores de 12 años. Además de ser estudios que priorizan solo una parte de los diferentes tipos de resolución de conflictos, lo que fragmenta el panorama de la situación y subestima lo que los niños y niñas menores de esta edad están viviendo con respecto a la forma en la que conviven, aprender de la relación con el otro y de los conflictos.

El informe de resultados sobre la “Convivencia escolar en las escuelas primarias de México” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2018) de niños y niñas de cuarto, quinto y sexto de primaria menciona que “una cuarta parte [de los participantes] señaló que en la escuela hay estudiantes que se insultan entre sí [...] y un 18.2% que nunca o casi nunca se sentía seguros en el recreo...” (p. 25), además de reportar que más del 50% consideran que nunca o pocas veces se ayudan entre ellos a resolver conflictos (INEE, 2018).

Al respecto, UNICEF (2019) considera que existe poca información sobre las formas de gestionar los conflictos y los tipos de violencia que viven los niños y niñas de 3 a 11 años en los centros escolares, por lo que menciona que “hay ciertas actividades cuya exposición [a situaciones de violencia] aumenta conforme los estudiantes crecen” (p. 45), pues es alrededor de los 14 años que se comienzan a reportar los casos de burlas, acosos, exclusiones y maltratos. Entonces, ¿por qué no mirar hacia los niños de los primeros grados de primaria para identificar conflictos y apoyar en el buen manejo y resolución que ayuden después a minimizar los casos de violencia en edades superiores?

Además de que existe poca información sobre los conflictos presentes en la convivencia escolar entre los niños y niñas de los grados inferiores de la educación primaria, en general se conoce poco sobre las actitudes frente al conflicto y las razones que los originan, enfocándose en investigaciones con el objetivo de realizar intervenciones para mejorar la convivencia escolar.

Aunado a lo anterior, la situación mundial de confinamiento y restricciones en la educación presencial debido al virus SARS-COV-2 comúnmente llamado coronavirus que en el 2020 afectó la dinámica social y educativa, generó repercusiones debido al aislamiento

de las personas, lo que cambió las relaciones sociales y las dinámicas de convivencia escolar (cf. Serey y Zúñiga, 2020).

Este repentino cambio en la dinámica social provocó que los encuentros e intervenciones se pausaran de manera presencial y se cambiara a un ambiente virtual, en donde las videollamadas, llamadas y aparatos electrónicos funcionaron como medios de comunicación. La pandemia, afectó la forma en la que se dieron las clases en todas las escuelas del país, implementando programas por televisión o aplicaciones para la generación de aulas virtuales en donde los alumnos y profesores trabajaron desde sus casas, por medio de computadoras con cámaras para intentar continuar la educación lo mejor posible. Aunque no todos estaban preparados con los conocimientos necesarios ni con los aparatos adecuados, se realizó un gran esfuerzo por ofrecer las clases en horarios similares a los del aula física, ahora dentro de un aula virtual (García Aretio, 2021).

Dicha situación afectó las relaciones entre los miembros de las comunidades educativas y las familias que forman parte de ellas, pues los niños pasaron más tiempo en casa y limitaron su posibilidad de jugar en el recreo, pasar tiempo con amigos o realizar actividades recreativas, privando su interacción social y limitándola al ámbito familiar (Cifuentes-Faura, 2020). Lo anterior, de acuerdo con De la Cruz (2020), ha generado conflictos y discusiones sobre la colaboración entre ambas instituciones para la consecución de los aprendizajes esperados, especialmente en la educación básica, ya que la presencia de los padres de familia en la dinámica escolar agudizó desigualdades, carencias y violencia.

Por lo anterior, esta investigación pretende generar conocimiento sobre la convivencia escolar mediada por el aula virtual, las interacciones que surgen entre los sujetos (profesores, alumnos y padres de familia), la razón de los conflictos en la convivencia escolar

dentro del aula virtual y los procesos que se siguen para gestionarlos y afrontarlos, todo desde el enfoque analítico y con la intención de observar los componentes presentes en el proceso del conflicto desde una mirada de cultura de paz a partir de la teoría de Johan Galtung (2003).

Dicha mirada guía esta investigación y observa el conflicto como una situación inherente al ser humano y a la convivencia con el otro, y no como sinónimo de violencia, por lo que entenderlo de esta forma y reconocer que no necesariamente se convierte en situaciones negativas y violentas, ayuda a observarlo desde otro ángulo (Yañez, 2011).

Cabe mencionar que la importancia de seleccionar a la escuela participante de esta investigación radica en las características del contexto que hicieron posible la educación a distancia de manera sincrónica, pues fue en un colegio particular de la ciudad de Puebla que se conforma por familias de altos niveles socioeconómicos que facilitaron la posibilidad de contar con los elementos tecnológicos necesarios. Lo anterior, me parece importante tomar a consideración como parte de la problematización pues, de acuerdo con CEPAL-UNESCO (2020), la pandemia por COVID-19 exacerbó la brecha digital que existía entre los países de América Latina, siendo pocos los que lograron mantener la educación a distancia por medio de aparatos tecnológicos, ya que la situación económica de muchos de los países de esta zona no permitió asegurar la educación para todos.

En conclusión, el problema de esta investigación aborda el objeto de estudio del conflicto dentro de una convivencia escolar mediada por el aula virtual como ambiente de educación emergente debido a la pandemia, en que los sujetos (profesoras, alumnos y padres de familia), se enfrentaron a cambios en las dinámicas educativas, provocando variaciones en la manera de abordarlos y gestionarlos. De esta forma, se atiende a la necesidad de aportar conocimiento al área de estudio del conflicto en las edades referentes al 1º y 2º de primaria.

1.3 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo se desarrolla el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021?

Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son las características de la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria?
2. ¿Cuáles son las características del conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria?
3. ¿Cómo se gestiona el conflicto presente en el aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021.

Objetivos específicos

1. Detallar la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria.

2. Describir el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1° y uno de 2° de primaria.
3. Explicar la gestión del conflicto presentes en el aula virtual de un grupo de 1° y uno de 2° de primaria.

1.5 Justificación

En septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó “La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, donde se definen 17 objetivos con sus respectivas metas e indicadores como guía para la acción de los gobiernos participantes. Dentro de estos objetivos, el número 16 se dirige a promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para disminuir la violencia de los derechos de los niños, la agresión, la trata de personas y las situaciones violentas por la guerra y el narcotráfico (UNICEF, 2018), la cual debe promoverse desde la casa, y especialmente desde las escuelas.

Ahora, para poder construir convivencias pacíficas y libres de violencia es necesario investigar y atender a las razones de los diversos tipos de violencia, las cuales, en muchas ocasiones, normalizamos como: la exclusión entre compañeros, las faltas de respeto y burlas o los conflictos e indiferencias no resueltos, los cuales se han querido contener con acciones punitivas o de control, pero “se ha comprobado que lo anterior incrementa las posibilidades de que los conflictos se conviertan en actos de violencia con potencial para ocasionar severos daños físicos o psicológicos en las personas” (INEE, 2019, p. 2).

De esta forma podemos ver cómo la violencia no solo se refleja en agresiones, sino que es consecuencia de una razón, es decir, de un conflicto mal atendido que desató esa acción y las formas erróneas de darle solución. Por lo que aquellos conflictos que se presentan en las escuelas y entre las relaciones de los alumnos, requieren más atención para educar en

la formación de habilidades que apoyen a su abordaje, pues “detrás de toda acción violenta hay un conflicto ignorado o abordado con acciones dirigidas al control” (INEE, 2019, p. 2).

Es necesario mencionar que “el punto de partida para abordar las formas alternativas de resolución de conflictos debe arrancar necesariamente del análisis de cómo [se] ha entendido [...] el concepto de conflicto” (Martin et al., 2019, p. 341). De tal manera que esta investigación pretende generar información sobre la razón de los conflictos presentes en la convivencia dentro de un aula virtual, resultado de las relaciones entre los sujetos (profesores, alumnos y padres de familia), así como la forma en la que se gestiona, para ofrecer un panorama que pueda brindar, en un futuro, alternativas fundamentadas de intervención.

La convivencia escolar se nutre de dos elementos esenciales, la experiencia intersubjetiva, es decir, las características propias de cada agente involucrado, significados y experiencias que se nutren del otro, junto con el elemento relacional, las pautas socioculturales existentes, lo colectivo y lo que se construye, observando así el marco político-institucional de la escuela, la cultura y la gestión escolares de cada institución (Fierro et al., 2013).

Estas dos características principales justifican las visiones desde las cuales se abordó la investigación y se observó el conflicto dentro de la convivencia escolar, para lograr obtener las razones, los actores involucrados y el proceso que se sigue dentro de las aulas virtuales, desde esta experiencia intersubjetiva, así como los comportamientos y los elementos socioculturales que se observan de la interacción con el otro, ahora mediado por herramientas y aparatos tecnológicos.

Además, la investigación encuentra una relevancia social valiosa dentro de la situación que experimentó la educación en México a causa de la pandemia, especialmente

durante el ciclo escolar 2020-2021, pues fue un momento en el que, por un lado, se observó cómo se extendía la brecha digital relacionada con las carencias económicas de nuestro país restringiendo a muchas de las escuelas para continuar con la educación en línea de manera sincrónica, y por el otro, hubo escenarios diferentes dentro de un pequeño número de escuelas privadas, de nivel socioeconómico medio y alto, que consiguió continuar con la educación a distancia, mostrando cambios en la forma de enseñanza con clases en línea y transformando las relaciones humanas mediadas por un aula virtual (De la Cruz, 2020 y Lloyd, 2020).

La institución educativa participante en esta investigación es privada, con una oferta educativa desde maternal hasta preparatoria y con una comunidad estudiantil de un alto nivel socioeconómico, el cual refleja un escenario poco común dentro de nuestro país, pero sin duda ofrece alternativas y adaptaciones que hicieron que los profesores y alumnos cambiaran las clases presenciales por clases virtuales a través de computadoras y tablets que permitieron la interacción por medio de cámaras y micrófonos. El contexto específico de la investigación lo explicaré a detalle más adelante, sin embargo, me parece relevante comentarlo como parte de la justificación.

De tal forma que los resultados de la investigación brindan una descripción y análisis del proceso que siguieron los sujetos de los grupos de 1º y 2º grado de primaria dentro de un aula virtual para el abordaje del conflicto, específicamente sobre lo que niños y niñas de las edades referentes a estos grados vivieron. Con lo que se atiende a la necesidad de incrementar las investigaciones acerca de lo que sucede en este grupo de edades y visibilizar lo que pasa con respecto a los conflictos y su abordaje, que ayude también a comprender el desarrollo del conflicto y su resolución en los siguientes niveles escolares.

Además, la presente investigación ayuda a sustentar futuras prácticas de intervención adecuadas a las primeras edades de la educación primaria, potencializando las habilidades apropiadas para la convivencia pacífica y el abordaje de los conflictos desde su visión positiva y como insumo para la convivencia. Por lo que retomar la teoría del conflicto de Johan Galtung (2003) y la visión desde una cultura de paz es importante y relevante para apoyar en la conceptualización del conflicto como una situación que no debe estar relacionada con lo negativo, agresivo o violento, pues no es una situación que se tiene que eliminar, más bien, esta investigación justifica la oportunidad de ver el conflicto como un elemento de la convivencia, que puede transformarse y convertirse en puente para el diálogo, el respeto y la paz.

Limitaciones del estudio

Es relevante hablar de las limitaciones que tuvo este estudio por el tema y el momento en el que surgió, pues la contingencia sanitaria por COVID-19 hizo que el planteamiento de la investigación y sobre todo el trabajo de campo tuviera cambios y adaptaciones a las nuevas condiciones. Para empezar, los sujetos y entornos que se pretendían observar eran de forma presencial dentro de un salón de clases físico, pero se cambiaron por un aula virtual en donde se observó una interacción a distancia entre los sujetos. Por lo anterior, especialmente las técnicas e instrumentos para el trabajo de campo se adaptaron y se realizaron con el apoyo de herramientas digitales, lo cual explicaré a detalle en el apartado 3.5 pero que me parece relevante comentar ahora, porque también ofrece un panorama sobre cómo enfrentar los retos de la pandemia para la investigación educativa.

Al momento del trabajo de campo, especialmente durante las observaciones de las clases, la cámara, el micrófono y el internet se convirtieron en apoyo para la consecución de

los objetivos, pero también se volvieron limitantes al momento de recolectar la información, pues el ángulo de la cámara solo podía hacer ver una parte de la realidad, la facilidad con la que se apagaba y prendía el micrófono hacía que no se lograran escuchar bien todas las opiniones y por último, el internet se convertía en un mediador que de manera inesperada hacía que alguien se saliera de la clase o hacía que se condicionara la interacción. Por lo que, también me parece una experiencia importante de compartir para futuras investigaciones sobre el tema, o sobre otras temáticas que se relacionen con la implementación de un aula virtual y las adecuaciones para las interacciones a distancia mediadas por elementos tecnológicos.

1.6 Supuestos de investigación

Esta investigación supone que la implementación del aula virtual como nuevo espacio de enseñanza-aprendizaje y con ello, la introducción de elementos tecnológicos y herramientas digitales que han mediado las interacciones entre los sujetos ha cambiado la convivencia escolar en los grupos de 1º y 2º de primaria. Las relaciones entre los sujetos (profesoras, alumnos y padres de familia) fueron limitadas a lo que se pudo ver y oír por medio de la cámara y el micrófono y especialmente por el tiempo que ofrecía la plataforma utilizada para las videollamadas. Además de que se incluyeron en la dinámica escolar tanto momentos como espacios familiares que no estaban presentes en la educación presencial.

Por lo anterior, supongo que las razones de los conflictos están relacionadas, por un lado, con una falta de comunicación entre la escuela y los padres de familia sobre el rol que cada uno debería de desempeñar dentro del momento de educación a distancia. Las profesoras cambiaron notablemente su quehacer educativo, pues ahora debían adaptar al

espacio virtual y modificar varias de sus acciones, rutinas, conocimiento y expectativas sobre sus alumnos. Además de que las familias tuvieron que cambiar horarios, responsabilidades y adecuar espacios dentro de sus casas para ofrecer el apoyo que la educación a distancia necesitaba. Y, por otro lado, con la implementación de los elementos tecnológicos para las clases virtuales porque se reconoce que fue un cambio repentino que necesitó de la preparación por parte de las profesoras para el manejo y adiestramiento en las nuevas habilidades digitales.

1.7 Marco contextual

En este apartado se presentan elementos generales sobre la educación primaria en México que permiten ubicar las características y particularidades de este nivel, haciendo énfasis en los primeros dos grados escolares. Además, explico la situación de pandemia por COVID-19 que hizo que la educación presencial en México cambiara por una educación remota, específicamente para el ciclo escolar 2020-2021. Y, por último, describo el contexto específico que enmarca esta investigación para hablar sobre la institución educativa participante.

El informe que ofrece la SEP (2018b) a través del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), expresa la información más importante sobre la estructura del sistema educativo mexicano, agrupando todos los datos relevantes para entender sobre los niveles educativos y sus principales características, por lo

que, tomaré este documento como base para exponer brevemente las características de la educación primaria en México.

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) la educación mexicana se organiza en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. Los tipos conciernen a la educación básica, media superior y superior, los niveles se refieren a los grados que componen cada tipo, mientras que las modalidades pueden ser escolarizada, no escolarizada y mixta. Y, por último, las opciones educativas pueden ser educación abierta o a distancia (SEP, 2018b).

Dentro de la educación básica encontramos los grados de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Específicamente, la educación primaria consta de seis grados, es de carácter obligatorio y su obtención es necesaria para acceder al siguiente nivel. La edad de ingreso es a partir de los 6 años y se ofrece de manera: general, indígena y comunitaria (SEP, 2018b).

Los planes y programas de estudio que de carácter nacional y general se imparten en escuelas públicas y privadas del país, son realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y comprenden un bloque de asignaturas que promueven aprendizajes esperados para los niños de estas edades, los cuales de manera general son: a) desarrollar habilidades intelectuales y hábitos que le permitan aprender a aprender (Delors, 1996), b) adquirir conocimientos que le apoyen en la comprensión de su contexto, c) fomentar la formación ética y moral para la formación ciudadana y d) desarrollar actitudes artísticas y deportivas (SEP, 2017a y 2018b).

Dentro de estos seis años que conforman la educación primaria, el primero y segundo grado son considerados parte del primer ciclo, pues su principal meta es alcanzar el dominio

de la lectura y la escritura, es decir, la alfabetización, de tal forma que aquellos niños que no alcancen el nivel esperado para el primer año lo podrán lograr para el siguiente, pues se trata de un proceso de decodificación de las letras, pero sobre todo, del uso del lenguaje hablado y escrito como una forma de interactuar con su entorno y sus pares (SEP, 2017a y 2018b).

Ahora, sucedió una situación el 11 de marzo de 2020: la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia debido a la cantidad de contagios a nivel internacional por el SARS-COV2, el cual es un virus que causa enfermedades respiratorias y en casos graves, incluso la muerte. Por lo anterior, los objetivos y aprendizajes esperados antes mencionados para la educación básica, así como las actividades empresariales, la economía mundial y las actividades rutinarias de muchas personas tuvieron una pausa (CONEVAL, 2021).

En México, fue hasta el 16 de marzo del 2020 que la SEP decretó la suspensión de clases y fue a partir del 17 de marzo del mismo año, que el gobierno federal tomó diversas medidas para prevenir la mitigación del virus, entre las cuales estaban la suspensión de actividades económicas, artísticas, deportivas, culturales y escolares. En un primer momento la suspensión de clases comprendía del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, sin embargo, este periodo se fue extendiendo por más meses. Ante dicha situación, la SEP diseñó la *Estrategia Aprende en Casa* que comenzó a transmitirse en radio, televisión e internet a partir del 23 de marzo de 2020, con el objetivo de darle continuidad al aprendizaje de niños, niñas y adolescentes de nuestro país (DOF, 2020 y CONEVAL 2021).

Debido a la prontitud con el que fue requerida la estrategia, *Aprende en casa*, esta tuvo varias fases para el diseño y adaptación a las necesidades de la realidad que se iba viviendo. La primera fase se implementó para el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020,

la cual tenía el objetivo de completar el Calendario Escolar correspondiente y ofrecer contenidos considerados fundamentales para los diferentes grados. En el nivel primaria, específicamente, se agruparon los años escolares juntando primero y segundo, después tercero y cuarto, y por último, quinto y sexto, ofreciendo varios horarios para las diferentes materias en canales de televisión abierta, estaciones de radio locales e internet. Después, se desarrolló un programa especial de verano para el mes de junio 2020 con actividades lúdicas y recreativas (CONVEL, 2021).

Para el ciclo escolar 2020-2021 la estrategia evolucionó y se llamó *Aprende en Casa II*, la cual comenzó a partir del 24 de agosto de 2020 con una visión reforzada a partir de las experiencias de la primera fase. En este segundo momento, se reorganizaron los contenidos para ofrecer un programa por asignatura y por grado escolar, haciendo posible la ampliación de la barra de programaciones gracias a la ayuda de empresas privadas de telecomunicaciones. Por último, *Aprende en casa III* se implementó a partir de enero de 2021, ofreciendo los mismos componentes que la etapa anterior, pero ahora planteado desde la idea de acompañar a los sujetos en el proceso de reapertura de las escuelas, siempre y cuando el semáforo epidemiológico de la entidad se encontrara en verde. Situación que no fue posible en el estado de Puebla hasta inicios del ciclo escolar 2021-2022 (CONEVAL, 2021).

La organización anterior estaba enfocada en apoyar a los alumnos de escuelas públicas del país, pero a la par, la SEP otorgó la posibilidad de que las escuelas privadas y algunas públicas que pudieran tener la posibilidad, ofrecieran clases en línea a través de aplicaciones para realizar videoconferencias y plataformas educativas virtuales para la creación de espacios educativos que mantuvieran las interacciones en tiempo real y le

permitieran a los profesores y alumnos continuar con los aprendizajes esperados en cada grado (CONEVAL, 2021).

Lo anterior, requería de un esfuerzo de escuelas, familias y profesores para poder hacer real esta forma de educación a distancia en respuesta a la situación de pandemia. Pues bien, para conocer las condiciones en que se presentó el ciclo escolar 2020-2021, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) realizó una encuesta durante los meses de noviembre y diciembre de 2020, específicamente con el objetivo de ofrecer información sobre la cancelación provisional de clases presenciales en las escuelas de México, desde la experiencia educativa de niños, niñas y adolescentes de 3 a 29 años (INEGI, 2020).

A partir de esta encuesta se conoce que, del total de encuestados, solo el 10% se encontraba inscrito a una institución de tipo privado, lo cual significa que tomaban clases a distancia por medio de aparatos electrónicos, siendo, en la educación primaria, el uso de un celular inteligente el más común con un 70.2%, seguido de una computadora portátil con el 9.8% y una tablet con el 6.7%. Sobre las horas que destinaban los estudiantes de primaria para sus clases en línea, se obtuvo que el 80.8% le dedicaba hasta cinco horas de estudio al día (INEGI, 2020).

Como era de esperarse, los alumnos de los niveles escolares de preescolar y primaria recibieron mayor apoyo por parte de alguna persona de la vivienda durante sus clases en línea, siendo en la educación primaria un 93% de alumnos los que recibieron el apoyo de por lo menos una persona, dentro de las cuales destaca la presencia de las madres con el 77%, en comparación con los padres con tal solo el 7.9% (INEGI, 2020).

El panorama expuesto hasta este momento sobre el contexto general de la educación en México y las adaptaciones que se hicieron debido a la pandemia de COVID-19 a partir de marzo de 2020, ayudan a entender la importancia del contexto específico de esta investigación que es una escuela particular, pues se reconoce que forma parte de un porcentaje muy bajo de entre todas las escuelas del país que lograron continuar con clases en línea y mantuvieron un espacio de convivencia e interacción. A continuación, detallo el contexto específico en el que se desarrolló la investigación, describiendo las particularidades de la institución educativa participante.

La institución educativa de esta investigación es un colegio privado, multicultural y trilingüe, con más de 100 años de existencia localizado en el municipio de Cuautlancingo, en estado de Puebla, México. Cuenta con los niveles escolares de maternal, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, donde se unen el sistema educativo mexicano con el alemán, cumpliendo con los lineamientos marcados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del estado, así como la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura y Educación Pública de los Estados de Alemania para escuelas en el extranjero (KMK).

Bajo los valores descritos en las siguientes frases: crea, construye, crece, unamos nuestras fortalezas, entiendo, valoro y aprendo de las diferencias, ser ejemplo, dar y recibir respeto, vive experiencias, mueve conciencias, *meine Freiheit zu entscheiden* (mi libertad para decidir), *Schule mit Köpfchen* (escuela con cerebro), *gemeinsam zum Ziel* (juntos para la meta) y *Bewusstsein für die Natur* (conciencia de la naturaleza), el colegio se posiciona como una institución con perspectiva para el futuro, para “formar jóvenes con talentos especiales y, al mismo tiempo, con una cultura general global. Por lo que combinamos un

ambiente humano óptimo que incite al estudio, con un aprendizaje moderno que prepare para las tareas futuras” (Desarrollo Escolar CHPuebla, 2016/2017).

Esta institución está conformada por familias de altos niveles socioeconómicos y en su mayoría provenientes de Alemania, quienes pasan algunos años por el país debido a cuestiones laborales, generando una gran diversidad cultural. Al ser un centro educativo con todos los niveles de la educación obligatoria, las familias tienden a permanecer durante los 15 años de educación y logran apropiarse de las costumbres, ideales y métodos que el colegio ofrece.

La escuela primaria, al momento de la realización de la presente investigación, contaba con aproximadamente 700 alumnos repartidos en los seis grados que conformaban el nivel. Pero para esta investigación, solo se observó y analizó un grupo de 1º y uno de 2º de primaria con aproximadamente 20 alumnos en cada grupo, no con la finalidad de hacer una comparación, sino de complementar información, ya que ambos grupos pasaron muy poco tiempo (2º de primaria) o más bien nada de tiempo (1º) en el aula física de la escuela primaria, por lo que consideré que sus características podrían ayudar a describir cómo los niños se habían acostumbrado a la forma de aprender a distancia y habían adoptado las pautas socioculturales del nuevo entorno para crear una convivencia escolar diferente, así como para analizar los conflictos que surgieron y la forma como se gestionaron.

Como podemos ver, esta institución educativa refleja una gran diversidad cultural por lo que es importante su estudio, así como la investigación de la convivencia que se da dentro de esta mezcla de culturas e idiomas. Además, y dadas las condiciones socioeconómicas de las familias que integran la comunidad, fue una institución que logró continuar con el proceso educativo de todos sus alumnos durante el confinamiento por la pandemia que provocó el

COVID-19 con ayuda de internet y aparatos electrónicos, por lo que considero que fue un ejemplo de contexto que reflejó el esfuerzo que muchas instituciones y profesores realizaron por mantener un espacio educativo y continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ciclo escolar 2020-2021.

CAPÍTULO II. Marco Teórico

En este capítulo se presenta la perspectiva teórica de esta investigación, la cual está dividida en tres partes. En primer lugar, presento la relación entre el conflicto y la convivencia escolar, partiendo del pilar de la educación: “aprender a vivir juntos” de Delors (1996) como base para entender la importancia de la convivencia para la educación, así como la presencia de conflictos dentro del proceso de socialización y las interacciones humanas, haciendo una distinción entre conflicto y violencia para enfatizar el concepto positivo que se tiene del conflicto en esta investigación.

En segundo lugar, presento a detalle la teoría del conflicto de Johan Galtung (2003), para entender los elementos que lo conforman, las actitudes que se presentan ante el abordaje y la importancia de observar los conflictos como posibles situaciones de transformación e insumos para el aprendizaje sobre las relaciones humanas. Por último, menciono los elementos más importantes sobre la educación remota de emergencia, la construcción del aula virtual como espacio emergente para la educación a distancia y su relación en la formación de una nueva convivencia escolar en los niños de 1º y 2º de primaria, por lo que menciono abreviadamente las principales características de los sujetos de estas edades.

2.1 El conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual

De acuerdo con Landero y Chávez (2015), en los últimos años la situación en México sobre temas de convivencia dentro de las escuelas se ha vuelto un tópico muy estudiado y hablado entre los investigadores educativos, ya que los casos de *bullying*, acoso, agresiones y hasta atentados contra la vida resuenan en noticieros y periódicos. Esta sensación de inseguridad, aunado a la implementación de aulas virtuales para la educación a distancia,

hace cuestionarnos sobre la convivencia que se forma dentro de las escuelas y preguntarnos si lo que hemos realizado hasta el momento ayuda a reconstruir nuevas formas de convivir al momento de regresar a clases presenciales.

Siguiendo a los autores anteriores, la escuela es un espacio público al ser un lugar en el que se manifiestan, expresan y tensan asuntos en donde se ven involucradas muchas personas al manifestar lo que les interesa, preocupa o incomoda. También, es un lugar creado para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación, por lo que además de enseñarse aprendizajes curriculares fundamentales, también es un espacio donde se crean las condiciones para poner en práctica esos conocimientos y, por último, es un recurso para el desarrollo de los individuos y sus relaciones.

Por lo que el alto valor formativo que se le ha puesto a la escuela se debe a que, dentro de la vida diaria escolar, los niños y niñas experimentan, viven y aprenden modos de ser y un estilo de convivencia que ayudan a formar su identidad y benefician su desarrollo social, emocional y moral. De esta manera, la convivencia escolar en la educación básica no queda limitada a los conocimientos y aprendizajes que los niños escriben en sus libretas o responden en un examen, sino que se considera un saber del cual la escuela debe ocuparse desde la transdisciplinariedad, organización escolar y la creación de ambientes adecuados para la sana convivencia (Landeros y Chávez, 2015; INEE, 2018).

2.1.1 Pilar de la educación: aprender a vivir juntos genera conflictos

En México desde la reforma educativa del 2011 en adelante se consideran indispensables dentro de los currículos los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996), que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a

vivir juntos o vivir con los demás. “En el caso de la educación básica en México [...] los dos últimos son escasamente atendidos, a pesar de la existencia de programas oficiales que guardan relación con estos” (Chávez, 2018, p. 17).

Pues bien, especialmente el pilar “aprender a vivir juntos” ha sido uno de los principales retos de la educación contemporánea y sin duda lo seguirá siendo en los próximos años, ya que las desigualdades, enfrentamientos, agresiones, competitividad e individualismo dentro de las escuelas va en aumento como lo hace también dentro de nuestra sociedad. Especialmente la competitividad y el individualismo resultan muy importantes y escuchados últimamente, ya que las instituciones en su afán por crear de la educación un negocio, venden su producto como el más competitivo del mercado olvidándose de la razón fundamental de la educación (Jares, 2002; Martín, Fernández, Fernández, Ferreiro y Villar, 2019).

La actitud competitiva que muchas veces se genera dentro de las instituciones más allá de ser un beneficio para las personas y la comunidad, se vuelve una contribución a la imitación, la desigualdad y la lucha entre los individuos. Por lo que Delors (1996) propone darle dos orientaciones complementarias a este pilar y apostar por el verdadero aprendizaje y cultivo del aprender a vivir con el otro.

La primera, el descubrimiento del otro como forma de enseñar la diversidad y contribuir a la toma de conciencia sobre las semejanzas y diferencias entre los individuos, por medio del conocimiento de quién es y qué significa ponerse en el lugar del otro para fomentar la empatía (Delors, 1996).

Mientras que la segunda orientación es la participación en común o hacia objetivos comunes que puede valerse de proyectos que apoyen a causas solidarias dentro del entorno social o incluso empezar desde el trabajo en equipo y la valorización de puntos de

convergencia entre los miembros de la escuela, en vez de dar prioridad a aspectos que dividen y refuerzan las desigualdades (Delors, 1996).

Al respecto, para Jares (2001a) es muy importante dentro de este aprendizaje la creación de grupo. Es decir, apostar por la capacidad que los profesores y alumnos tienen para generar grupos de apoyo, respeto y confianza mutua, pues es igual de importante enseñar conocimientos que aprender sobre las relaciones humanas, en primer lugar, porque se aprende sobre los afectos y desafectos que se dan entre los individuos, en segundo lugar, porque se favorecen ambientes agradables que previenen un tipo de violencia innecesaria y, en tercer lugar, porque posibilita la resolución de conflictos.

Se entiende, entonces, que a través de la educación “los seres humanos se construyen a sí mismos en un trabajo de humanización, al mismo tiempo personal y social, como parte de un permanente esfuerzo de mejoramiento del sistema de convivencias” (Martin et al., 2019, p. 337).

Además, “aprender a convivir es un aprendizaje fundamental en sí mismo que no invalida la existencia de conflictos, pero que sí abre caminos para que el encuentro con otros suceda con cierta calidad” (Landeros y Chávez, 2015, p. 15). En otras palabras, la formación enfocada a la construcción de este pilar no impide que surjan conflictos entre los sujetos, sino que sirve de guía para que las personas no deriven actitudes violentas cuando surjan conflictos entre ellas (Delors, 1996).

El proceso de socialización por el que aprendemos a vivir juntos involucra aprender a vivir con el conflicto y sobre todo aprender a regularlo de manera que maximice el bienestar para nosotros y los demás. Pues es cierto que, en la naturaleza vivencial del ser humano y la

coexistencia con el otro, emergen de forma inherente los conflictos en cualquiera de los escenarios (Suárez, 2008).

Es el conflicto el momento en donde se visualizan las diferencias, disputas, incompatibilidades, controversias, intereses y hasta los antagonismos, propios de la interacción. Por lo que asegurar que el conflicto es inevitable caería en falsedad, por lo contrario, es un momento de aprendizaje, maduración personal y puesta en marcha de las mejores habilidades para la gestión (Suárez, 2008).

Tomando de referencia lo que dice Jares (2002), es posible imaginar la habilidad de aprender a vivir juntos como una especie de red unida y sostenida por dos fundamentos, por un extremo ciertos códigos subjetivos y por el otro un contexto social determinado, muy parecido a lo que mencionan Fierro et al. (2013) sobre los componentes de la convivencia escolar. Sin embargo, Jares (2002) incluye dentro de su definición la presencia de conflictos entre ese tejido, por lo que, no es posible separar el conflicto de la convivencia escolar, pues es la forma de relacionarnos, de conocernos de vivir unos con otros bajo códigos subjetivos que no significan amenazas, sino todo lo contrario.

“El conflicto es inherente a los sujetos, por tratarse de sujetos diferentes conviviendo juntos que tienen necesidades o formas de pensar y de actuar discrepantes” (Salazar, 2012, p. 106). Asimismo, la diversidad cultural y la intolerancia en la escuela crean incompatibilidades que de acuerdo con Salazar (2012), deben ser tomadas en cuenta y no minimizadas o convertidas en juegos o competencias, enseñando a alumnos y profesores a identificar y mediarlas a tiempo para evitar agresiones.

Por lo tanto, aprender a convivir no puede ser una tarea improvisada, “por el contrario necesita una planificación, tanto para el espacio del aula como del centro, y teniendo en

cuenta los tres protagonistas de la comunidad educativa -profesores, alumnado y madres/padres-” (Jares, 2002, p. 85). Lo anterior bajo ciertos aspectos como: a) el tiempo que se le determine, b) los espacios adecuados, c) oportunidades, apoyos y estímulos, d) experiencias y dinámicas de grupo, e) la organización democrática del aula, f) el trabajo en equipo y g) ofrecer un currículum desde la realidad conflictiva (Jares, 2002).

Sin dejar de lado un importante elemento en toda relación educativa, pero especialmente relacionado con la convivencia: la “alfabetización de la afectividad y la ternura [...], como necesidad de todos los seres humanos y [que] requiere de su desarrollo para una construcción equilibrada de la personalidad” (Jares, 2002, p. 84), expresada en diferentes formas de afecto y de respeto.

Por lo que para construir una convivencia respetuosa es importante aceptar el conflicto y volverlo una oportunidad de mejora, a la par que se insiste en cambiar la competitividad y el menosprecio, por la reciprocidad y la tolerancia (Jares, 2001b).

2.1.2 Conflicto y convivencia escolar: los conflictos no son sinónimo de violencia

Es importante antes que nada distinguir entre conflicto y violencia, así como entre agresividad y conflicto. Esta polémica, según Jares (2002), se debe a la supuesta naturaleza violenta del hombre que ha llegado a justificar expresiones y acciones en contra de otros, sin embargo, es la agresividad parte de la conducta humana “no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica del individuo, especialmente determinada por los procesos culturales de socialización” (Jares, 2002, p. 84). Por lo que la violencia no es sinónimo de agresividad, pero sí de agresión.

Entonces, el conflicto no debe entenderse como sinónimo de violencia, pues no todos los conflictos están acompañados de fuerza o abuso, sin embargo, todas las escenas de violencia suceden por un conflicto. El conflicto como parte de la convivencia y como momento de desacuerdo y de incompatibilidad entre los miembros de un grupo, no es más que una situación cotidiana, que nada tiene que ver con volverlo agresivo ni violento (Salazar 2012). Y debe quedar claro que la violencia genera más violencia, pero debemos tener cuidado en que no se convierta en una “espiral que puede recorrer su camino igual que un incendio: se acaba cuando la casa se ha quemado” (Galtung, 2003).

De aquí que la forma de relacionar el conflicto con la violencia suele afectar su estudio y más cuando se traslada al ámbito escolar, pues por un lado se habla de violencia que puede involucrar agresiones físicas en contra de otro, pero también se habla de violencia cuando ejercemos presión psicológica, hostigamiento, burlas, intolerancia o cualquier forma intencional de causar daño (Furlán, 2012). En el ámbito escolar, la violencia y especialmente los conflictos son relacionados como la “antítesis de la educación”, como algo negativo que debe ser corregido y castigado, sin embargo, pese a las incansables acciones por tratar de erradicarlo se sigue viendo de forma recurrente y alarmante (Jares, 2001a).

Sin duda, si en ocasiones el conflicto genera violencia, no se debería generar nueva violencia tratando de combatir un conflicto, de hecho “la violencia debe ser rechazada de plano por la comunidad escolar como medio de resolución de conflicto” (Suárez, 2008, p. 190) y para poder construir convivencias pacíficas y libres de violencia es necesario investigar y atender a los diversos tipos de violencia, los cuales, en muchas ocasiones se han normalizado como: la exclusión entre compañeros, las faltas de respeto y burlas o la manera destructiva de la competencia entre los niños. Por el contrario, hemos querido solucionarlos

con acciones punitivas o de control, pero “se ha comprobado que lo anterior incrementa las posibilidades de que los conflictos se conviertan en actos de violencia con potencial para ocasionar severos daños físicos o psicológicos en las personas” (INEE, 2019, p.2).

En México los niveles de violencia e inseguridad han aumentado considerablemente, posicionando al país en el lugar 137 de 163 según datos del *Institute for Economics and Peace* (2020) con un descenso consecutivo en los últimos cuatro años, ya que dicho Instituto posiciona a los países más pacíficos a la cabeza, como Islandia, Nueva Zelanda y Portugal. Dicha violencia tiene consecuencias en la vida y el ejercicio de los derechos humanos de las personas y principalmente de los niños y niñas, quienes se enfrentan a situaciones de inseguridad y entornos violentos que suceden en la calle, en la casa y en la escuela (UNICEF, 2018).

Por lo anterior, no solo es importante, sino urgente hacer algo para contrarrestar las terribles consecuencias que a nivel mundial nos está dejando la violencia. La construcción de una cultura enfocada en la reducción de todos estos ataques a la humanidad, pero sobre todo a la transformación en otra forma de vida, una cultura de paz que vaya adquiriendo “un nuevo significado, al considerarla no sólo como la antítesis de la guerra sino de la violencia, ya que la guerra sería un tipo más de violencia organizada” (Romero, 2008, p. 610).

Por lo que esta equivocada relación del conflicto con la violencia debe ser considerada en polos opuestos, es decir, con una relación nula. Y más bien entender al conflicto como parte de la convivencia y la violencia como acción a eliminar (Martin et al., 2019).

El conflicto tiene un carácter procesual, es decir, tiene un itinerario con diferentes niveles de intensidad, que de acuerdo con Jares (2002), se parece a un electrocardiograma, que representa puntos altos y bajos y de la misma forma, representa la especificidad de cada

conflicto como único, el cual él llama más precisamente *conflictograma* al percibirlo como un proceso de incompatibilidad que debe ser visualizado y afrontado (Jares, 2001b).

En la educación, el conflicto se ha convertido en la negación de la convivencia, es decir, como los momentos que alteran y perturban las relaciones, creyendo erróneamente que solo la buena convivencia es la que está libre de conflictos. Sin embargo, y como lo escribo anteriormente, es simplemente parte natural de la relación entre personas y la convivencia que se genera (Jares, 2001a). Por lo que “en el plano de la convivencia, es mejor dialogar y negociar que agredir con violencia, acordar que confrontar” (Martin et al., 2019, p. 337).

Como lo mencionaba en la justificación, la convivencia escolar vista desde el enfoque analítico propuesto por Fierro et al. (2013), se orienta a la comprensión e interpretación de las interacciones dentro de la escuela. De tal forma que es entendida “como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones [...]” (Fierro et al., 2013, p. 81), donde se destacan dos vertientes: por un lado, la “social, colectiva, en la que está presente la multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas, que sucede en un tiempo y un lugar compartido [...] y la otra intersubjetiva, conformada por la experiencia de la participación en las interacciones cotidianas con los otros” (Fierro et al., 2013, p. 81-82).

Dentro del fenómeno relacional que caracteriza a la convivencia, ésta se identifica como la participación de los sujetos desde cierta posición y postura en un determinado contexto, por lo que es importante identificar tres elementos propuestos por Fierro et al. (2013):

a) El marco político-institucional: como aquel conjunto de normas y reglas que definen los roles y las responsabilidades de los sujetos.

b) La cultura escolar: como aquella interpretación que hace la comunidad escolar de las reglas, la forma en las que se apropian de ella y cómo contextualizan la realidad de acuerdo con sus valores y principios.

c) La gestión escolar: es aquella interpretación específica que hace los directivos y profesores para configurar sus actuaciones frente a los conflictos que resulten, materializado en un código escolar.

Por un lado, la convivencia escolar como fenómeno social y situado se construye desde las rutinas, rituales, prácticas y valores que impregnan las aulas y espacios públicos, que moldean las acciones de los sujetos y por consiguiente de las relaciones que resultan, moldeadas por un marco de normas y reglas que regulan la convivencia. Las reglas, de acuerdo con Jares (2001a, 2001b), no se pueden encasillar en un listado de artículos ni discutir su necesidad dentro de las escuelas, pero sí deben ser sentidas, discutidas, consensuadas y aprobadas en la medida de lo posible entre todos aquellos que conforman una comunidad, lo que implica la participación de todos.

Por otro lado, la convivencia como experiencia subjetiva es el complemento de lo que sucede en el núcleo, en los sujetos “a partir de la construcción de una representación intersubjetiva sobre su vida compartida con otros” (Fierro et al., 2013, p. 86), de su experiencia dentro de la escuela, pero también a partir de lo que se construye en sociedad. Y que, dada la densidad del proceso, configura sus identidades, sentido de pertenencia y modos de relacionarse, de construirse a partir del diálogo.

La definición hasta ahora presentada de la convivencia no tiene una imagen acabada, unificadora ni lineal, pues Fierro et al. (2013) están de acuerdo en que son siempre un conglomerado de convivencias y no una sola. Por lo que, el aprendizaje de la convivencia no

tiene que ver específicamente con las escuelas y los maestros en el aula, ya que son muchos los ámbitos que nos preparan para vivir con otros, desde la familia, lo que se difunde en los medios de comunicación, lo que se observa a nivel social, así como los sistemas económicos y políticos que nos rigen. Entonces no se puede responsabilizar ni delegar a la escuela como único espacio para la convivencia y la gestión de los conflictos (Jares, 2001a).

2.2 El conflicto desde la Teoría del conflicto de Johan Galtung

La conceptualización que comúnmente se tiene del conflicto se debe, quizá, a la idea negativa que la modernidad ha puesto sobre éste. Etimológicamente, la palabra “conflicto” proviene de la voz latina *conflictus* que significa choque y puede relacionarse con el choque o el tope de unos con otros (Ayala, 2013). Sin embargo, deben verse como inherente al ser humano y a las relaciones sociales e impulsores de cambio, lo que significa una diferencia de opinión, intereses o posicionamiento y no solo relacionarlo con el poder o la imposición del orden (Calderón, 2009; Martin et al., 2019).

La idea negativa del conflicto y su relación con la violencia no solo genera un mal uso de la palabra, sino de la propia contradicción, pues hay ocasiones en que “se le dice a la gente que tiene un conflicto, y empieza a comportarse, a sentir y actuar de acuerdo con lo dicho, viendo contradicciones donde no las hay” (Galtung, 2003, p. 110), sin afrontar la realidad de la situación y cegándose por la negatividad comúnmente empleada.

Por lo anterior, esta investigación asume la mirada de Johan Galtung (2003) sobre la teoría del conflicto, la cual ayuda a conceptualizarlo de una forma más clara y acorde a este estudio, pues de acuerdo con él (como se cita en Calderón, 2009), el conflicto, es “una crisis y una oportunidad [...], un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano [...],

una situación de objetivos incompatibles [...], implica una experiencia vital holística [...], una dimensión estructural de la relación [...] [y] una forma de relación de poderes” (p. 67).

El conflicto tiene en su interior una contradicción que se interpone en el camino de alguien o de algo por lo que, para Galtung (2003), existe una formación elemental del conflicto o átomos de conflicto, los cuales son: disputa y dilema. En ambos, existe un objetivo y una búsqueda de solución, por lo que, el conflicto genera energía que debemos aprender a canalizar. El dilema se refiere a lo que sucede dentro de uno mismo cuando se tienen dos fines incompatibles entre sí, mientras que la disputa, hace referencia a la situación entre dos personas que podrían perseguir un mismo fin.

Para Galtung (2003) existen tres elementos que identifican un conflicto: actitudes-presunciones (A), que son los aspectos motivacionales sobre cómo se siente uno y cómo se percibe al otro, comportamiento (B) que se refiere a lo que hacen las personas para manejar el conflicto y contradicción (C), es decir, los temas propios del conflicto, el fin u objetivo. Por lo que se dan en torno a dos personas que piensan de una forma, actúan de otra y tienen una forma de percibir el conflicto que lo coloca en contradicción con el otro (Calderón, 2009; Galtung, 2003). La siguiente figura (Figura 1) ayuda a entender la construcción triádica que propone el autor.

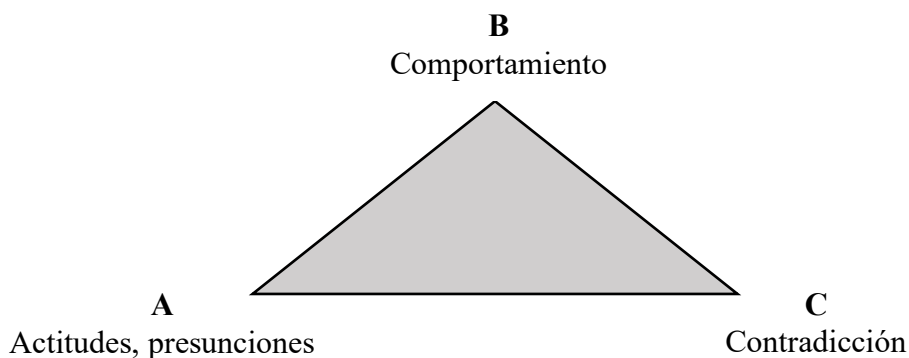


Figura 1. El triángulo del conflicto
Fuente: Galtung (2003).

Las posiciones de las letras en la forma que toma el triángulo y el orden que llevan al localizarse en la figura deben leerse con atención porque ayudan a enfatizar la importancia que toma cada elemento dentro de un conflicto. La letra A como primer elemento en el triángulo muestra la importancia de las actitudes y presunciones que cada individuo lleva en su interior y se ven reflejados en su personalidad, donde se ponen en juego emociones y deseos junto con experiencias y conocimientos que lo predisponen ante el conflicto. Siguiendo la base del triángulo, en el ángulo C se encuentra la contradicción que, aunque pareciera lo más importante para generar un conflicto, es solo una parte que requiere de A para poder comenzar, ya que la contradicción solo puede verse problemática al encontrar dos personas que piensan de manera diferente (Galtung, 2003).

Por último, el comportamiento en la posición B localizada en la punta superior es un elemento más consciente y observable que no puede considerarse como un conflicto en sí, sin la base que lo sostiene, es decir sin la suma $A+B+C$. De tal forma que, las letras A y C tienen una razón más profunda, teórica y ligada con el subconsciente de las personas, pues es difícil observar las motivaciones, presuposiciones y objetivos que tienen los sujetos dentro del conflicto. Contrario a la posición B del triángulo, ya que el comportamiento tiene un nivel observable y consciente que manifiesta con mayor claridad el conflicto (Galtung, 2003).

Las conductas hostiles o agresivas se relacionan fácilmente con un conflicto, sin embargo, también puede que el conflicto esté acompañado de conductas constructivas y diálogos. “La conducta destructiva desgarrar, daña y hierde; la conducta constructiva construye algo. Ambas pueden estar presentes en el mismo tiempo y lugar, en la misma persona; no son incompatibles” (Galtung, 2003, p. 108). Por lo anterior, la relación entre el conflicto y el comportamiento no debe ser de manera negativa, es decir, no debe corresponder solo si existe

violencia y más bien estar atento a lo que el comportamiento está expresando (Galtung, 2003).

Presentar el conflicto mediante un triángulo, es una forma de mostrar el dinamismo que existe entre los elementos, reflexionar sobre las relaciones entre ellos y tomar conciencia “de las contradicciones internas y externas, [así como] de las propias actitudes hacia ellas, [ya que] tendrá casi inevitablemente consecuencias en la conducta” (Galtung, 2003, p. 133).

De tal forma que la figura que representa el conflicto ayuda a la identificación, reflexión y análisis de éste, entendiéndolo como una situación compuesta de tres elementos que interactúan, ejercen cierta relación entre ellos y corresponden a una forma particular de ver el conflicto, enraizado en una contradicción y representado por formas de pensar y actuar que entran en discusión. De tal forma que, “tenemos un pasaporte intelectual hacia el conflicto cuando podemos describir la forma o estructura del conflicto” (Galtung, 2003, p. 131).

2.2.1 Intervención en conflictos: abordaje en el aula

El conflicto podría parecer irreconciliable y radical desde las posturas que pueden tomar los sujetos, sin embargo, la interacción, el diálogo, la reconciliación y especialmente la mediación, se convierten en medios para la búsqueda de iniciativas que posibiliten la construcción de escenarios de concertación (Suárez, 2008).

Un conflicto, como lo describí en el apartado anterior, tiene elementos que lo componen, pero también tiene una dinámica y un ciclo vital que nos hace pensar en momentos: “nacimiento/génesis, maduración/dinámica, muerte/ (re- o dis) solución”

(Galtung, 2003, p. 121), por lo que es común buscar que se resuelva o se deje por imposible cada vez que nos topamos con uno de ellos.

Los conflictos deben ser aprovechados como materia prima para generar autoconocimiento y autogestión emocional, por lo que no debemos obviarlos o ignorarlos, ya que estaríamos perdiendo una oportunidad de aprendizaje y sobre todo estaríamos renunciando a un entendimiento entre dos puntos de vista diferentes (Martin et al., 2019).

Ahora, en un conflicto es importante que las personas involucradas identifiquen sus intenciones, emociones y actitudes, así como la de los demás, que de acuerdo con Cascón (2001) podrían condicionar la mediación para resolver el conflicto. El autor mencionado clasifica estas actitudes en las cinco siguientes:

- a) Competición (gano/pierdes): aquí la relación no importa, sino el hacer valer objetivos y metas de uno, aunque eso signifique pasar por encima de lo que sea y de quien sea.
- b) La acomodación (pierdo/ganas): donde no confrontar ni hacer valer los derechos de uno se vuelve una forma de solucionar el conflicto, que muchas veces se confunde con el respeto y la buena educación.
- c) La evasión (pierdo/pierdes): los conflictos no se enfrentan por miedo o por pensar que se resolverán solos, de tal forma que ni los objetivos ni la relación logran culminarse.
- d) La cooperación (gano/ganas): es el modelo hacia el cual se encamina el proceso educativo, pues todos ganan poniendo en prioridad los objetivos y la relación.

- e) El compromiso o negociación: este último surge como una alternativa de la cooperación un poco más centrada en lo real, pues es difícil llegar a una plena cooperación, pero sí se puede que ambas partes ganen en lo fundamental.

Para Cascón (2001) plantear estas grandes actitudes no implica un esfuerzo de categorizarlas como buenas o malas, ni el propósito de que sean una regla al momento de observarlas, sino más bien las propone como un esquema con pistas que apoye en la mediación y resolución de conflictos, por lo que la siguiente figura (Figura 2) sirve de apoyo para su entendimiento.

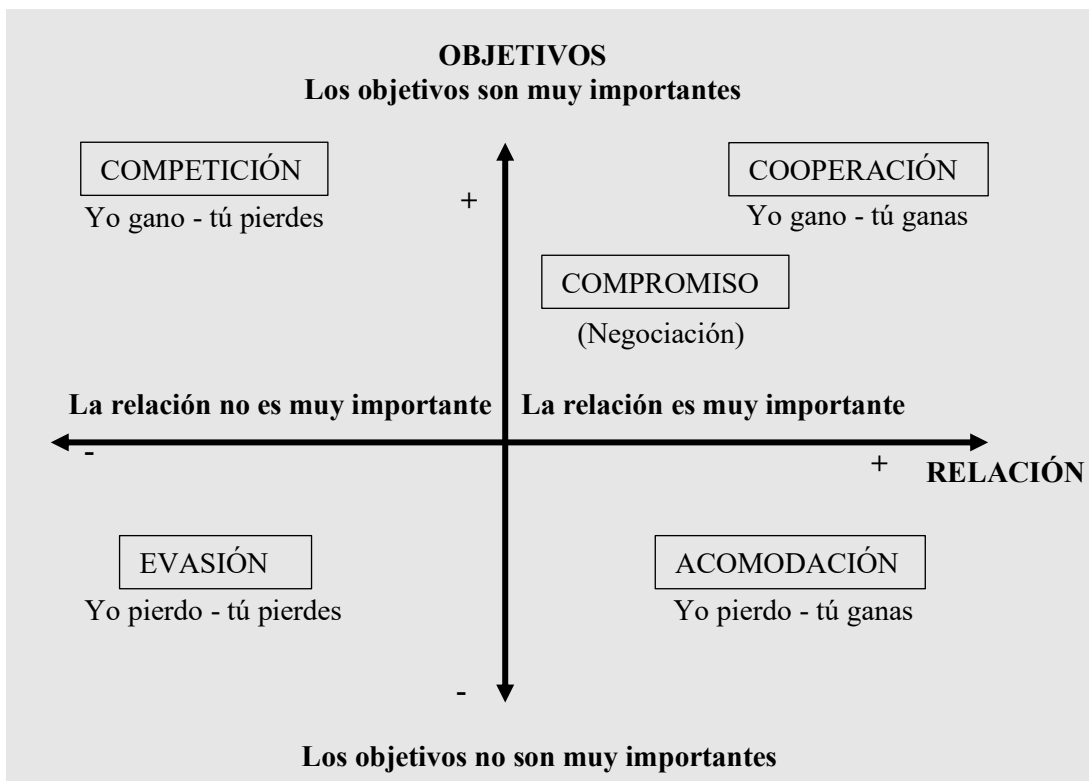


Figura 2. Actitudes ante el conflicto
Fuente: Adaptado de Cascón (2001, p. 11).

Después de identificar actitudes ante la presencia de un conflicto se puede tomar cierto camino para la intervención y posible solución, por lo que Galtung (2003) propone

establecer una tipología para la intervención en conflictos, identificando diez tipos de acuerdo con cuatro formas de comunicación (p. 149):

A) No hay comunicación con partes externas al conflicto.

Tipo 0. Disociación: desintegración, fisión.

Tipo 1. Asociación: comunicación dentro de la estructura.

B) Comunicación asimétrica con partes externas.

Tipo 2. Las partes exteriores proporcionan un lugar de reunión.

Tipo 3. Las partes exteriores proporcionan un oído dispuesto a escuchar.

C) Comunicación simétrica, de diálogo, con las partes externas

Tipo 4. Las partes externas entran al diálogo sobre el diagnóstico del conflicto.

Tipo 5. Como el tipo 4, pero añadiendo el pronóstico del conflicto.

Tipo 6. Como el 5, pero añadiendo la terapia para el conflicto.

D) Comunicación asimétrica, impuesta por las partes externas.

Tipo 7. Mediación.

Tipo 8. Arbitraje. Es como el tipo 7, pero con un compromiso previo de las partes a aceptar.

Tipo 9. Imperio de la Ley. Como el tipo 8, pero con un nivel de previsibilidad más elevado.

Tipo 10. Imperio del hombre. Es el dictador.

La tipología mencionada no precisa una secuencia ni un logro progresivo, sino que muestra un panorama junto con un conjunto de variables que pueden desencadenar diferentes desenlaces, con la característica en común que se relacionan con la forma en que se comunican los involucrados y las partes externas, quienes son aquellos del exterior que se integran al conflicto sin ser necesariamente parte de él (Galtung, 2003).

Para hacer un conflicto se necesitan de dos partes, pero para la intervención es común observar un agente externo que apoye en la mediación y logre favorecer en la transformación del conflicto. De acuerdo con la tipología para la intervención en conflictos que enlisté arriba, se puede ver cómo la intervención de las partes externas tiende a desequilibrar la balanza. “En los tipos 0-2, las partes tienen autonomía en el conflicto; en 3-6, las partes externas entran como facilitadores en el conflicto; y en 7-10 como administradores del conflicto, o como ladrones del conflicto, en palabras llanas” (Galtung, 2003, p. 150).

De modo que, si se desequilibra la balanza para un extremo puede provocar una transformación muy interiorizada y aceptada que no necesite apoyo del exterior para sostenerla, lo cual resulta ideal, pero, por el contrario, en el otro extremo podría darse una transformación poco interiorizada y más bien sostenida o impuesta por los de afuera, por lo que el equilibrio en el eje sería lo ideal (Galtung, 2003).

De tal forma que, no se debe caer en el extremo de creer que la intervención en el conflicto es como una caja de herramientas o un manual de uso que soluciona los conflictos, ya que “la resolución de conflictos no es un proceso que pueda aplicar miméticamente a cada situación conflictiva ni tampoco nos garantiza éxito en todas las situaciones (Jares, 2002, p. 83).

De acuerdo con Cascón (2001), desde la educación para la paz, el conflicto se trabaja desde tres niveles: primero la provención, después la negociación y por último la mediación. Para hablar de prevenir el conflicto desde una forma más analítica, Burton (1998, como se cita en Cascón, 2001) propone el término provenir, como aquel:

proceso de intervención antes de la crisis, que nos lleva a una explicación adecuada del conflicto [...], un conocimiento de [...] sus causas y una promoción de condiciones que creen un clima adecuado [...], aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos (Cascón, 2001 p. 14).

Por lo que la provención se centrará en intervenir cuando el conflicto está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue a una crisis, centrándose en proveer de habilidades y herramientas educativas que permitan enfrentar los conflictos de mejor forma, sin catalogarlos como negativos o con la intención de evitarlos.

Las habilidades por desarrollar en la provención del conflicto son: a) crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza, b) favorecer la comunicación, c) fomentar la toma de decisiones por consenso y d) trabajar la cooperación.

Para Cascón (2001) queda claro que algunos conflictos traspasan la barrera de la provención, por lo que su siguiente paso se basa en “aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente” (Cascón, 2001, p. 18). La negociación que él propone se basa en saber diferenciar entre tres elementos importantes: las personas, el proceso y el problema, para buscar soluciones que procuren satisfacer las necesidades e intereses de ambas partes.

El último es el proceso de mediación, el cual de acuerdo con Lederach (1998, como se cita en Cascón, 2001), consta de seis fases que apoyan y guían el proceso para que los involucrados tengan la libertad de avanzar o retroceder como lo consideren necesario. Las fases son: *a) entrada, b) cuéntame, c) ubicarnos, d) arreglar, e) el acuerdo y f) verificación y evaluación de acuerdos.*

La primera fase es quizá la más importante para comenzar pues en la entrada se recopila información sobre el conflicto y los involucrados, además de establecerse las reglas del proceso, por lo que la aceptación será crucial para continuar. Después, las siguientes dos fases servirán para crear el espacio más idóneo y cómodo para arreglar y encontrar los acuerdos que satisfagan en gran medida a ambas partes (Cascón, 2001).

El proceso de mediación es uno de los caminos para la transformación del conflicto, pues entran en juego competencias y habilidades comunicativas que pueden marcar la diferencia entre la resolución violenta o pacífica. La mediación es una instancia para la formulación e implementación de prácticas que favorezcan la negociación entre los sujetos y deje de lado el enfrentamiento entre las partes (Suárez, 2008; Martin et al., 2019).

De modo que, el mediador se vuelve un sujeto importante dentro del conflicto por ser el encargado de buscar oportunidades que surgen durante el proceso, comprender las perspectivas de los sujetos, reconocer la participación, la consecución de los recursos y potenciar las acciones transformadoras y dialógicas en aras de construir verdaderas y reales decisiones para la resolución pacífica del conflicto (Suárez, 2008).

El papel del mediador no es el de utilizar “palos y zanahorias, recompensando a las partes cuando aceptan y castigándolas si no lo hacen, [ya que] no se da una aceptación o sostenibilidad real” (Galtung, 2003, p. 132). Y más bien basarse de la comunicación como

medio por el cual el mediador logra facilitar las condiciones sin entrar por completo en el “juego”, absteniéndose de su propia calificación y postura para alejarse lo suficiente del entramado de la relación (Suárez, 2008).

Entre los diferentes espacios en los que se puede aprender, desarrollar y perfeccionar la mediación de conflictos se encuentra la escuela, en la cual, se aprende el ejercicio de la ciudadanía responsable, cooperativa, enfocada en el diálogo y el control de emociones. Por lo anterior, la educación tiene un trabajo muy importante en la construcción de humanidad, al unir esfuerzos personales y sociales para crear convivencia, aunque esto incluya conflictos entre los sujetos. Los cuales, la escuela deberá esforzarse por abordar desde la exclusión de la violencia, la promoción del diálogo, la tolerancia a las diferencias y sobre todo a la creación de vías de solución pacífica (Martin et al., 2019).

La mediación escolar como camino para la gestión y posible resolución de conflictos es una herramienta flexible con el objetivo de facilitar el diálogo positivo para ayudar a ambas partes a encontrar una solución que los haga sentir bien. Por lo que el camino hacia el diálogo debe basarse en el respeto, reconocimiento de los errores, empatía, comunicación y escucha eficaz y asertiva. Esto especialmente en las aulas, ya que son ambientes que propician la cercanía entre los maestros y los alumnos; a diferencia de otros espacios como las bibliotecas o los espacios deportivos (Torrego, 2000, como se cita en Martin et al., 2019).

Los mediadores deben ser conscientes de la importancia de los elementos que conforman el camino y ser muy claros al no posicionarse de uno de los lados del conflicto, sino tener presente la importancia de ambas partes sin juzgar u opinar, pero sí con la clara intención de encontrar una solución “porque siempre es mejor una solución propia, aunque

sea insuficiente, a carecer de ella o tener que cumplir una imposición externa, aún propuesta con la mejor de las intenciones” (Martin et al., 2019, p. 343).

El éxito de la mediación podrá ser real si se logra tener bien presente los fundamentos del sistema, en primer lugar, lo voluntario del proceso, es decir, la importancia de hacer de la mediación una responsabilidad con el otro y con uno mismo, conscientes de que se dialogará para intentar una solución. Y, en segundo lugar, la confidencialidad, hermetismo y a su vez documentación del proceso como medio confiable ante un conflicto (Martin et al., 2019).

Una cuestión que no es clara es si dentro de todas las instituciones escolares se cuenta con un mediador establecido, preparado y dispuesto, pues es más común que al presentarse conflictos dentro del aula o la escuela, sea “el profesor de aula o tutor de grupo [quien] soluciona, mediante su autoridad, pero sin llegar a la formalidad de una solución disciplinaria” (Martin et al., 2019, p. 341) cayendo en el extremo de la balanza hacia la comunicación asimétrica que menciona Galtung (2003) en su tipología de intervención en conflictos.

2.2.2 Transformación del conflicto para la construcción de una cultura de paz

Para que la mediación como forma de intervención en conflictos sea realmente la alternativa más equilibrada, es importante tener en cuenta la importancia de los conflictos en las relaciones sociales, pero, sobre todo, tener en mente la importancia de la transformación y la trascendencia. El camino para aprovecharlo, transformarlo y tratar de encontrar un cambio que los haga estar en calma con sus ideas no es complicado, pues “basta una idea creativa basada en la empatía y que pueda ser llevada a cabo de un modo no violento, para

trascender el conflicto y para poner todo el mecanismo de transformación en marcha” (Calderón, 2009, p. 77).

De acuerdo con la teoría del conflicto de Galtung (2003), existen tres fórmulas generales para la transformación del conflicto: a) retirada, es decir, la renuncia al objetivo que podría eliminar el conflicto, en el mejor de los casos, o relegarlo y posiblemente convertirlo en una venganza; b) transigencia, lo que significa rebajar las pretensiones y hacer accesible el objetivo, regularmente llegando a un acuerdo a partir de un buen desarrollo de adaptación y flexibilidad por parte de los actores, y por último, c) trascendencia o superación del obstáculo, con creatividad para la transformación (Galtung, 2003).

Estas tres fórmulas funcionan como una escalera en la que cada una requiere mayores habilidades, diálogos internos y externos, cooperación y reflexión por parte de los actores, pero no por eso significa que una antecede a la otra, pues puede llegarse a la trascendencia sin experiencias negativas, que es justamente lo que propone este autor para sustentar la cultura de paz (Galtung, 2003).

Galtung (como se cita en Calderón, 2009), propone una transformación del conflicto que logre una trascendencia del conflicto en algo positivo y no a la sombra de lo negativo, desde una terapia preventiva que busque la paz positiva y no solo se centre en curar el conflicto (Galtung, 2003).

Primero, es importante rescatar de la teoría del conflicto que propone Galtung (2003), que existe una energía conflictiva negativa y positiva que acompaña al conflicto y a todo el proceso que conlleva, por lo que, sin mencionar que una pueda ser mejor que otra, es bueno identificar la forma en la que se manifiesta el comportamiento. Estas energías se construyen a partir de la experiencia acumulada sobre cómo las personas han transcurrido por conflictos

y la personalidad que puede moldearse por conflictos pasados, por lo que son éstas las que apoyan transformaciones como solución a un conflicto.

La idea de transformación del conflicto se justifica a partir de tres razones: a) la idea del conflicto como algo infinito que proporciona al individuo una idea de mejora continua, por lo que no es posible erradicar; b) la carga de energía positiva, más que negativa, caracterizada por la empatía, la creatividad y la no violencia como banderas de cambio y c) la constatación de la aparición de nuevas contradicciones por la presencia de energía negativa, así como la complejidad de la tarea, pues menciona indispensable la participación y cooperación para visualizar el conflicto dentro de un tiempo, espacio y con una determinada intensidad (Calderón, 2009).

Para lograr una transformación del conflicto, Galtung (2003) propone observar el proceso desde un enfoque sincrónico, y empezar con todos los eslabones a la vez. “Unos pocos avances en todas las contradicciones son mejores que un paso de gigante en una sola dirección, que lleva a una importante deformación del conflicto” (Galtung, 2003, p. 144), justamente para evitar desequilibrio e incertidumbres.

Por lo que el abordaje del conflicto debe entrar desde la promoción del diálogo, la tolerancia a la diversidad y la apertura creativa a soluciones pacíficas. De tal forma que la construcción progresiva de una cultura de paz se vuelve el desafío central de la educación, para aprender a convivir, utilizar la mediación como camino y cambiar el pensamiento sobre la negatividad del conflicto para trascender y avanzar (Martin et al., 2019).

Posicionarnos desde una perspectiva más positiva nos ayuda a pensar en algo más allá de la resolución: la trascendencia, y comenzar a ver un conflicto como una oportunidad. Evitando la fuerza brutal para solucionar la disputa entre dos niños o la transigencia para no

reprimir emociones y en cambio, apostar por la creatividad, por la trascendencia para avanzar, deseando una transformación y haciéndola realidad, ya que “las transformaciones no suceden porque sí. [...] Tienen que ser subjetivamente forzadas, el sujeto es la fuerza motriz” (Galtung, 2003, p. 145).

De esta forma, la transformación del conflicto nos permite generar cultura de paz, que desde la escuela nos ayude a educar para una convivencia positiva donde todos se sientan dispuestos a escuchar y ayudar. La construcción de una cultura de paz se compone de una serie de estrategias de carácter político, económico, cultural y educativo para alcanzar formas de vida para el abordaje del conflicto, haciendo hincapié en tres alternativas esenciales: “desvincular conflicto y violencia, el avance en la identificación y abordaje de las razones reales de los conflictos y la exigencia del involucramiento efectivo de las partes en conflicto en la gestión y superación del mismo” (Martin et al., 2019, p. 338).

Y dentro de las instituciones escolares no es diferente, pues el conflicto es un hecho cotidiano que puede servir como trampolín para el debate y la crítica, necesarias para el crecimiento y el desarrollo de habilidades sociales y personales, reconociendo ante todo las diferencias y comprometiéndose con los valores y derechos humanos que aseguren igualdad y justicia (Jares, 2002).

De tal forma que el concepto de convivencia debe encaminarse a ser entendido como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro y Carbajal, 2009, p. 13). Y no solo se trata de enseñar en el aula, sino de enseñar para la vida en comunidad y enseñar a vivir juntos.

“La paz, se basa en el principio de pensar en el otro” (Salazar, 2012, p. 111), de pensar en comunidad y en convivencia, respetándolo y respetando la diferencia. Por lo que transformar el conflicto, trabajar en la convivencia escolar y pensar en una cultura de paz como eje, requiere de una educación en valores y en prácticas que beneficien el desarrollo de una personalidad capaz de trascender los conflictos (Salazar, 2012).

Es necesario, entonces, promover una cultura de paz que ayude a las personas a criticar la realidad, entendida por Jares (2001b) desde tres dimensiones en las que se desenvuelve el ser: “consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas, y con el medio ambiente en el que transcurre la vida” (p. 75). Por tal motivo, la cultura de paz no solo debe ser entendida como la reducción de los niveles de violencia directa y el aumento de los niveles de justicia, sino que debe enfocarse en el combate a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, la generación de condiciones de diálogo, justicia y convivencia afectiva para quienes participan en el espacio común y la formación para el manejo y transformación del conflicto a través de la cultura y las estructuras sociales (Landeros y Chávez, 2015; Martin et al., 2019).

Esta cultura deberá preocuparse por el respeto a las diferencias, la defensa de valores y la democracia, incompatible con el adoctrinamiento y asentado en la crítica, el debate, el diálogo y la libertad de expresión. Con lo cual, lo realmente importante será dar el gigantesco paso entre la cultura de la violencia, la victoria, el empoderamiento, la diferencia y la competencia, por una cultura de paz sin jerarquías ni prioridades (Jares, 2001a).

Es esencial tener cuidado en no ver esta transformación del conflicto como una técnica que pueda reproducirse y que por arte de magia elimine el conflicto, sino como una visión que subraye las particularidades de la situación conflictual y nos permita entender,

analizar y entonces después poder intervenir (Jares, 2001b). “La transformación de conflictos es básicamente un proceso sin fin. Se abren viejas o nuevas contradicciones. [...] Mucho más importante es el objetivo de la capacidad transformadora, la habilidad para manejar las transformaciones de forma aceptable y sostenible” (Galtung, 2003, p. 132).

Por tanto, proponer la presente investigación desde este enfoque, permite observar el conflicto con mayor reflexión y crítica, con plena atención sobre todas las discrepancias, incompatibilidades y desacuerdos entre los sujetos que comparten el aula virtual. Además de que muestra evidencia del desarrollo y la gestión del conflicto desde un enfoque positivo del mismo, para transformar, trascender y mejorar la convivencia, el propio conflicto y la educación a distancia por la emergencia sanitaria.

2.3 Educación remota de emergencia: el aula virtual en la construcción de una nueva convivencia escolar

La presente tesis se desarrolla en un contexto de confinamiento debido a la pandemia por COVID-19 en el que se cerraron las instalaciones educativas a las que se acudía para participar en clases presenciales en todos los niveles escolares. Así, Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) explican que surgió una enseñanza remota de emergencia la cual es una alternativa educativa para continuar con la educación en una situación de crisis y cuyo propósito es proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a recursos de aprendizaje, tanto de manera rápida en su instalación como para que esté disponible confiablemente durante el tiempo de emergencia o crisis. Por lo que, no es un tipo de enseñanza que haya sido planificada y diseñada desde su inicio como enseñanza virtual, sino una educación remota de emergencia (García Aretio, 2021).

En un inicio, el concepto de e-learning o electronic-learning (aprendizaje electrónico) nació como una modalidad asociada a la educación superior y empresarial, gracias a la incorporación del internet a los procesos de enseñanza y el uso de ordenadores personales, con el objetivo de generar autonomía en los aprendizajes de los estudiantes (García Aretio, 2021).

Dado que el confinamiento tuvo que continuar por varios meses más de lo esperado, hubo oportunidad de planificar y diseñar los cursos escolares siguientes dentro de la situación de educación remota de emergencia como educación a distancia digital que es un concepto “abarcador de un modelo de educación no presencial, soportado íntegramente en sistemas digitales. Se estaría hablando de una educación virtual, una enseñanza, un aprendizaje en línea, soportado en tecnologías, en la red, en Internet [...]” (García Aretio, 2021, p. 14).

La generación de sistemas, plataformas y herramientas educativas para la construcción de redes de aprendizaje por medio de dispositivos móviles logra materializar lo que se conoce como aula virtual (Gros, 2018). En el contexto de la educación virtual, el aula virtual es el medio en el cual los profesores y los estudiantes se encuentran con el propósito de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. Scagnoli, 2001). Así, se puede hablar de “aula virtual” en contraste con el “aula física” en la que los actores educativos interactúan de forma presencial.

Las “aulas virtuales” o también llamadas entornos virtuales de aprendizaje, se consideran como un ambiente de aprendizaje y enseñanza, localizado con un sistema de comunicación mediante una computadora, que tienen la ventaja de ya no estar construida de ladrillos y tablas, sino con espacios de trabajo y plataformas que están

implementados mediante software (Hiltz, como se cita en Monroy, Hernández y Jiménez, 2018, p. 94).

Además, una de las características fundamentales va más allá de la publicación y distribución de contenido, pues para que estas aulas virtuales funcionen, se debe reconocer la presencia de un “ecosistema tecnológico en el que interactúan perfiles de usuarios que comparten contenidos” (Gros, 2018, p.72), subrayando el factor humano para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior, el aula virtual no queda reducida al uso de aparatos electrónicos o la implementación de herramientas digitales para la presentación y distribución de la información, “sino que debe ser un sistema adonde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar, es decir, que deben permitir interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase” (Scagnoli, 2001, p.1). Por lo que incluso el diseño pedagógico difiere del de la enseñanza presencial debido a las necesidades, características y realidades de los estudiantes (Gros, 2018).

De acuerdo con Scagnoli (2001), el aula virtual debe diseñarse y contener herramientas que le permitan al estudiante: a) la distribución de la información, b) el intercambio de ideas y experiencias, comunicación e interacción, c) la aplicación, demostración y experimentación de lo aprendido, d) la evaluación de su progreso y sus logros, y e) seguridad y confiabilidad en el sistema, es decir, que tanto el docente como el alumno se sepan en las mismas condiciones sobre los requerimientos para concluir el curso.

Por consiguiente, el docente debe ser capaz de atender a estos elementos para asegurar la clase dentro del aula virtual, a la par que se preocupa por planificar de acuerdo con cuatro elementos previos a la clase, los cuales son según Scagnoli (2001): a) el acceso al aula virtual,

es decir, la información de acceso previo, b) la actualización y el monitoreo del sistema o plataforma, c) el archivo de materiales para su consulta, y d) el tiempo en el que los materiales estarán en línea para el acceso, con lo cual mantener actualizada la información y accesible para todos los alumnos.

Sin embargo, las capacidades y habilidades de los docentes se vieron rebasadas al implementarse una educación remota por emergencia, ya que los profesores no estaban preparados para estas nuevas tareas, ni mucho menos estaban alfabetizados digitalmente, por lo menos, no con todo lo necesario para que, repentinamente, fuera ésta la nueva forma de enseñar. Por lo que la pandemia, releva situaciones desafiantes como la falta de acceso y soporte tecnológico a los profesores y docentes sin capacitación previa ni experiencia en el manejo de las tecnologías (Andrade et al., 2021).

Ante dicha situación, los profesores se enfrentaron al desafío de encontrar nuevas formas de enseñar, con acciones que iban desde la planeación de actividades en el aula virtual, hasta esfuerzos por atraer la atención de los estudiantes, por lo que Andrade et al. (2021) proponen que ante la implementación de la educación remota y las aulas virtuales, los profesores se centren en crear actividades menos concentradas en lo expositivo, propongan mayor variedad de materiales didácticos y planifiquen estrategias que estimulen la participación, colaboración y cooperación. Lo cual supone un mayor esfuerzo, dedicación al trabajo y ganas de devolverle a la educación su significado.

Así, “la dificultad de usar herramientas digitales y la ausencia de formación específica para el uso de tecnologías para enseñanza remota provocan, por lo tanto, un aumento del tiempo de trabajo para realizar las clases” (Andrade et al., 2021, p. 49), lo cual genera cansancio, estrés y sobrecarga laboral, ya que, además de emplear tiempo para el contenido

de la materia que impartían, los profesores debían buscar espacios para la profesionalización y actualización, así como para el desarrollo de habilidades sobre el manejo de ciertas plataformas, programas y aplicaciones digitales. Existió, entonces, una necesidad de tener internet, equipos adecuados y accesorios que permitieran dirigir las clases dentro del aula virtual, lo cual complejizó toda acción educativa (Andrade et al., 2021).

Cabe mencionar que, además del diseño y la práctica pedagógica atenta al ecosistema tecnológico, el éxito del aprendizaje electrónico mediado por un aula virtual depende, en gran medida, por la capacidad de autorregulación y autogestión que se desarrollen en el estudiante, capaz de dirigir su proceso de aprendizaje y sus tiempos para obtener los objetivos académicos establecidos (Gros, 2018). Lo cual, a su vez, influye en la convivencia que se gestiona dentro del aula virtual, ya que deficiencias en estas características podrían generar conflictos.

Como lo he mencionado en capítulos anteriores, la situación de pandemia por COVID-19 no permitió el desarrollo presencial de interacciones y convivencia entre los alumnos y los profesores de todas las escuelas públicas y privadas de México durante el ciclo escolar 2020-2021, lo que trajo cambios y adaptaciones a la dinámica escolar, familiar y social. De tal forma que, “la pandemia de covid-19 implicó múltiples cambios en los hogares, entre otros, el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares” (De la Cruz, 2020 p. 39), agudizando tensiones ya existentes sobre la colaboración entre la escuela y la familia para el desarrollo de la educación (De la Cruz, 2020).

En primer lugar, resalta la relación que este traslado tuvo en el ámbito laboral de madres, padres y tutores, pues el acceso desigual al derecho al trabajo marcó grandes

diferencias. Por un lado, aquellas familias que por tratarse de actividades imprescindibles o por intereses de los empleadores no pudieron dejar de ir a trabajar, provocando un cuidado y seguimiento académico de los menores casi imposible, recurriendo a familiares o conocidos para el cuidado de los niños y niñas, sobre todo si se trataba de niveles de preescolar, primaria y secundaria. Por otro lado, aquellos padres que pudieron realizar su trabajo desde casa enfrentaron dificultades para armonizar el horario y las demandas de dos espacios que invadieron la dinámica familiar, provocando frustración, estrés y desgaste (Cifuentes-Faura, 2020). Además, se agudizó la situación desigual en familias que vivían del campo laboral informal, pues en ellos, se notó una reducción drástica de su ingreso económico (De la Cruz, 2020).

En segundo lugar, esta situación de educación remota de emergencia se enfrentó a una brecha digital y carencias en el hogar que impidieron llevar a cabo la estrategia del gobierno federal *Aprende en casa* de manera eficiente para toda la población estudiantil del país. Con respecto a la brecha digital, “el catálogo de actividades previstas [por la SEP] deja de lado a 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes que no tienen acceso a internet en el hogar, restringiendo las actividades a las programadas por la televisión educativa” (De la Cruz, 2020 p. 41). Además, resaltan grandes diferencias incluso entre el tipo y sector al que pertenecen las escuelas, pues si bien es cierto que las instituciones privadas tienen mayores posibilidades de acceder a la educación en línea, se requiere de un apoyo por parte de las instituciones hacia los profesores y de estos con respecto a su preparación profesional ante las tecnologías utilizadas para la educación (De la Cruz, 2020; Lloyd, 2020).

Y referente a las carencias en el hogar, se suman a lo anterior carencias sociales que marcan una desigualdad aún mayor con respecto a las familias que no pueden tener un hogar

digno con los servicios básicos de agua, drenaje y luz, sin mencionar la posibilidad de un espacio destinado para tomar las clases por televisión o por internet que les permitan a los estudiantes concentrarse y aprovechar la información que reciben (De la Cruz, 2020).

En tercer lugar, De la Cruz (2020) menciona que, ante la situación de pandemia, la violencia intrafamiliar, especialmente hacia las mujeres y niñas, fue otra de las situaciones que se agudizó, pues para ellas, las escuelas eran espacios de protección y apoyo. Además, ambientes familiares hostiles, violentos e incapaces de dar seguimiento a los menores en las tareas escolares, pueden detonar ambientes poco propicios para el aprendizaje. Por lo que, para la autora, existen ciertas condiciones que apoyan en la mejora del aprendizaje con respecto al papel de las familias y su apoyo en las actividades académicas de los estudiantes durante las clases a distancia, resaltando las siguientes:

- a) el impacto de las expectativas positivas hacia los hijos en el logro educativo; b) la impronta de los estilos de crianza en el aprendizaje; c) las características de los entornos familiares que favorecen la autodirectividad, la autoeficacia y la autoestima de sus integrantes, y d) la naturaleza de los valores que contribuyen a la formación de ciudadanos libres y con capacidad de decisión (p. 43).

En cuarto lugar, la autora resalta tres principales dificultades que han desafiado las familias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el periodo de educación remota por emergencia: a) no tener los materiales, el espacio ni las estrategias para beneficiar el aprendizaje de sus hijos, b) dificultades para comunicarse con las maestras y la institución, debido a situaciones antes mencionadas como las laborales o la falta de interés, y c) poco conocimiento sobre los métodos y estrategias que utilizan los profesores durante las clases, reivindicando el papel del docente y su formación para la enseñanza digital (De la Cruz,

2020). Al respecto del papel de los profesores ante la situación de pandemia, Cifuentes-Faura (2020) resalta su importancia y reconoce el esfuerzo realizado, ya que, no solo se encargaron de ofrecer materiales y presentar estrategias de enseñanza, sino que trabajaron por mantener comunicación con los padres, pero, sobre todo, trataron de interactuar y apoyar a sus estudiantes “siendo un motor continuo de aprendizaje” (p. 7).

Y por último en quinto lugar, se encuentra el estricto control escolar y la estructura jerárquica que caracteriza al sistema escolar mexicano pues, especialmente en la educación básica, no se prioriza ni se apoya el desarrollo del pilar de la educación (Delors, 1996): aprender a aprender. Ni se apoya en la consolidación de habilidades de autorregulación y autonomía que requería la educación remota por emergencia, como lo menciona García Aretio (2021). Lo que hace reflexionar sobre el papel que la educación tiene en la actualidad, más allá de la situación extraordinaria que se vivió por la pandemia, pues de acuerdo con Díaz-Barriga (2020), la escuela se ha convertido en un “reclusorio de los niños y adolescentes para que dentro de un horario aprendan un plan de estudios y usen sus libros de texto, no para que desarrollen aprendizajes significativos” (p. 25).

De tal forma que, esta situación hace repensar el papel que las escuelas desempeñaron durante todos los meses de confinamiento por la pandemia de COVID-19, pues por un lado los estudiantes perdieron un espacio muy valioso de encuentro y socialización, y, por otro lado, la escuela perdió el rumbo, olvidándose de su tarea más importante que es la de educar y formar para la vida, y no simplemente llenar horarios de materias y aprendizajes basados en un currículo (Díaz-Barriga, 2020).

2.3.1 El aula de los grupos de 1º y 2º de primaria: ¿qué sucede en esas edades?

La construcción del aula virtual, la implementación de todas las características antes mencionadas y las tensiones ya existentes entre la escuela y la familia, resultan aún más desafiante para los grupos de 1º y 2º de primaria, pues los niños aún no cuentan con habilidades y conocimientos sobre la lectoescritura, así como para resolver problemas complejos, los cuales van aprendiendo con el ingreso a la educación primaria. De acuerdo con la SEP (2017a y 2018b) los primeros dos años de la educación primaria corresponden al primer ciclo de la educación obligatoria, en donde los alumnos comienzan y consolidan el proceso de alfabetización para enfrentarse a los aprendizajes clave de años posteriores. Sin embargo, la alfabetización que ocurre en estos dos primeros años va más allá del conocimiento de las letras y la escritura, sino que involucra un aprendizaje para la integración e interacción de forma eficiente en una comunidad llena de prácticas sociales y, sobre todo, llena de interacciones con otros niños, niñas y adultos fuera del núcleo familiar.

Para terminar, presento elementos característicos de los niños y niñas de estos grupos, quienes se encuentran entre los seis y ocho años de edad, retomando aspectos sobre su desarrollo físico, cognitivo y psicosocial mencionados por Papalia, Wendkos y Duskin (2009).

Esta etapa de desarrollo de la persona, también llamado *tercera infancia* de acuerdo con Papalia et al. (2009), es un periodo que va de los seis a los 11 años, y se caracteriza por la incorporación a la escuela como experiencia formativa, la cual juega un papel importante en el desarrollo de los infantes, de tal forma que se habla de “años escolares” (Papalia et al., 2009). “Suele decirse que los niños de 6 a 11 años están en la edad escolar porque es la etapa

de la vida cuyo eje es el aprendizaje, que se logra en las clases, en juegos y en relacionarse con los demás” (Consejo Consultivo de UNICEF, 2005, p.4).

En esta etapa de la vida, y con apoyo de las mejores condiciones de salud, bienestar y desarrollo, los niños son cariñosos, traviosos y curiosos al ser un momento en el que avivan su desarrollo intelectual, consolidan varias de sus capacidades físicas y forman una identidad que les permite relacionarse y aprender de la convivencia con los demás (Consejo Consultivo de UNICEF, 2005). Sin embargo, debido a la pandemia por COVID-19, los niños y niñas pasaron más tiempo en casa y cambiaron sus rutinas, limitando su interacción social al contacto familiar. Este distanciamiento en algunos casos pudo producir que los niños se sintieran aislados y desanimados, por lo que en algunos casos requirieron del apoyo de los padres para mantener contacto con algunos amigos (Cifuentes-Faura, 2020).

De acuerdo con Piaget (como se cita en Papalia et al., 2009), alrededor de los siete años comienza una etapa llamada de las *operaciones concretas*, en donde los niños y niñas desarrollan un pensamiento lógico que les ayuda a resolver problemas tangibles. El cambio en este pensamiento depende del desarrollo neurológico, así como de las experiencias que van acumulando al adaptarse al ambiente. El desarrollo cognitivo de los niños y niñas de estas edades se refleja en una disminución del egocentrismo debido a una *creciente flexibilidad*, que de acuerdo con Piaget (como se cita en Papalia et al., 2009), se logra gracias al aumento en las interacciones y el contacto con otras personas y otros puntos de vista, lo cual apoya en el desarrollo de su propio sentido de la justicia y trato igualitario para todos, razón por la cual es una edad en la que tienden a observar y comparar el comportamiento de los demás.

Además, el ingreso a la escuela favorece el desarrollo y progresiva mejora de las *funciones ejecutivas* las cuales, de acuerdo Papalia et al. (2009), son la atención, procesamiento y retención de la información, así como la supervisión y planeación del propio comportamiento. Por consiguiente, es un excelente momento para consolidar su capacidad para relacionarse, descubrir el mundo fuera de su hogar y reconocer lo que significa respetarse y cuidarse, sin perjudicar ni poner en riesgo a los demás y con el apoyo de sistemas de valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la paz (Consejo Consultivo de UNICEF, 2005).

La tercera infancia es el momento en el que los niños y niñas desarrollan atención por periodos más largos, enfocándola en aquello que necesitan y desean, lo que también se refleja en una capacidad de memoria más amplia y selectiva. Al mismo tiempo, presentan un aumento de las habilidades del lenguaje, siendo capaces de comprender la comunicación oral y escrita, así como de darse a entender y, sobre todo, aprenden que con la palabra escrita se pueden expresar ideas, pensamientos y emociones. Por lo que el juego informal y espontáneo que se da en la escuela, así como la convivencia con sus pares, se vuelve el mejor medio para el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y sociales (Papalia et al., 2009).

Por lo anterior, se considera el momento ideal para el aprendizaje de varias áreas del conocimiento como la ciencia, historia, naturaleza y lenguaje, así como el momento para descubrir y desarrollar diferentes formas de inteligencia, siendo la familia, la comunidad y la escuela los tres elementos principales involucrados en este proceso, pues la primera “enseña modelos de conducta mediante la interacción de cada día, la comunidad enseña valores culturales y modos de relacionarse [...] y la escuela enseña conocimientos y capacidad

de convivencia mediante las diversas actividades escolares” (Consejo Consultivo de UNICEF, 2005, p.4).

De esta forma, “la escuela es una importante experiencia formativa” (Papalia et al., 2009, p. 402), especialmente la que sucede en los primeros años de vida escolar porque forman el marco del posible éxito o fracaso futuro en la escuela y la vida. De igual forma que lo hacen las prácticas de crianza que padres y madres realizan para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, como un “sitio para que estudien y guarden sus libros y materiales; [...] horarios para comidas, sueño y tareas; [supervisando] la cantidad de tiempo que sus hijos ven televisión y lo que hacen después de clases” (Papalia et al., 2009, p. 404), teniendo un mejor desempeño escolar, aquellos niños que tienen padres que muestran interés en las vida de sus hijos y participan en actividades escolares (Papalia et al., 2009).

Las características antes mencionadas fortalecen el desarrollo psicosocial en los niños de estas edades, caracterizado por la reafirmación del autoconcepto que les permite desarrollar una visión más compleja sobre sí mismos que logra observarse en juicios acerca del *yo* más realistas y equilibrados. Dicha perspectiva que los niños desarrollan sobre sí o sobre su esfuerzo en la escuela, junto con la influencia de los padres, tiene una estrecha relación con la autoestima, siendo capaces de controlar mejor las emociones negativas, aumentando la empatía y la conducta prosocial, es decir, la manera correcta de actuar en situaciones sociales. Por lo que la convivencia con sus pares (compañeros o amigos) ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales, les permite adoptar valores independientes de los padres, les da una sensación de pertenencia al grupo, además de aprender sobre los roles y las reglas, así como habilidades de liderazgo, comunicación, cooperación y resolución de conflictos (Papalia et al., 2009).

Ante la situación de pandemia, la escolarización en el hogar dejó de ser una actividad de apoyo para la realización de tareas, el repaso de conocimientos y la complementación de información recibida en la escuela, para convertirse en el principal impulsor del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no en todas las familias se dieron las condiciones adecuadas para que esto sucediera y el momento educativo se convirtió en enfado y frustración. Esta situación provocó también un aumento en las desigualdades académicas y efectos negativos en la salud física y mental de los niños, niñas y padres de familia (Cifuentes-Faura, 2020).

Dado lo anterior, el apoyo de los padres ante esta situación resultó crucial, ya que tienden a convertirse en modelos a seguir para sus hijos e hijas. De tal forma que, los padres y madres, de acuerdo con Cifuentes-Faura (2020) deben supervisar, alentar y dirigir el desempeño y comportamiento de sus hijos dentro de los momentos escolares de la educación remota por emergencia, al mismo tiempo que, deben apoyar en el desarrollo de habilidades de autorregulación y autodisciplina, respetando los espacios personales y de ocio de los niños.

Por todo lo anterior, es oportuno hacer una reflexión al respecto: los autores Papalia et al. (2009) explican que los niños que asisten a la escuela en clases presenciales pasan menos tiempo con sus padres que cuando eran más pequeños, además, interactúan físicamente con sus compañeros en la escuela (por ejemplo, al jugar), y conforman grupos de pares al asistir juntos a un mismo plantel. Por lo que es conveniente realizar investigaciones sobre la forma en la que ha cambiado la convivencia entre los niños y con sus padres debido a las clases no presenciales por la pandemia por COVID-19, pero, sobre todo, cómo esta situación ha incidido en la interacción entre compañeros en estas edades cuando no hay contacto físico debido a las clases dentro un aula virtual.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

Dado que la pregunta central de investigación es: ¿cómo se desarrolla el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021?, a continuación, presento el diseño metodológico que decidí para encaminar la obtención de información y responder a la pregunta anterior.

Como lo mencionaba en el marco contextual, la investigación se realizó en un colegio privado de la ciudad de Puebla, que cuenta con maternal, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, el cual es un colegio multicultural y trilingüe con características particulares y cercanas a una cultura alemana.

Debido a la pandemia por SARS-COV 2 que en el mes de marzo de 2020 confinó a la mayoría de las familias y mantuvo a los niños en clases a distancia, efectué el acceso al campo de modo virtual, adecuando los instrumentos para realizarlos por medio de videoconferencias, logrando observar la convivencia escolar y el desarrollo de conflictos entre los sujetos que componen las aulas seleccionadas.

3.1 Método

Debido a que el objetivo general de la investigación es analizar el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021, decidí realizar un acercamiento al campo y con los sujetos por medio de la observación de la convivencia y el conflicto que resulta en el espacio educativo, así como un acercamiento más personal con las profesoras de esos grupos para conocer sobre la forma en la que viven esa convivencia dentro

del aula virtual. Para poder comprender cómo se desarrolla el conflicto en la convivencia escolar se requiere un tipo de aproximación metodológica que centre su atención en las vivencias de los sujetos y en la forma en que estos le dan sentido a las mismas. Así, opté por un enfoque de corte cualitativo que posibilita este tipo de análisis.

Pues bien, en las ciencias sociales, el uso de la metodología cualitativa hace referencia “en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 20).

Además, tiene la particularidad de desarrollar conceptos y comprender los fenómenos con ayuda de los datos que se van obteniendo, gracias al diseño flexible de la metodología que utiliza y lo impredecible de las situaciones. También se caracteriza por observar la realidad de forma holística e investigar el pasado y presente de las cosas, para así poder comprender a las personas desde su propia visión y no desde la que se tiene como investigador ajeno. En este sentido, la investigación cualitativa tiene el objetivo de entender situaciones y valorar todas las perspectivas para poder interpretarlas, estudiar a las personas observando sus cualidades y conocer lo que viven y experimentan desde su cotidianidad (Taylor y Bodgan, 1987).

3.2 Estrategia o metodología

La presente investigación pretende analizar el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria durante la situación de pandemia en una institución educativa privada, por lo que, para llegar ahí, primero es oportuno detallar la convivencia escolar dentro de este contexto, después, describir los

conflictos presentes y por último, explicar la gestión que los sujetos (profesoras, padres de familia y niños) tienen sobre el conflicto. Para esto, resulta importante observar e identificar comportamientos y lenguajes que se expresan dentro de las clases en el aula virtual, pero también a partir de lo que las profesoras pueden contar en una entrevista. Por lo anterior, decidí tomar la etnometodología como estrategia para guiar esta investigación.

De acuerdo con Bisquerra, la etnometodología es un término dado por Garfinkel (1967) “para referirse al estudio de las estrategias y métodos que utilizan las personas para dar sentido a la realidad externa y organizar su vida social común” (p. 324). Es una forma de mirar a los sujetos en conjunto con los procesos que desarrollan al momento de interactuar, en este caso al momento de convivir y gestionar un conflicto en un aula virtual.

Asimismo, los estudios de etnometodología se interesan por conocer la forma como las personas dan sentido a sus actividades cotidianas con el fin de comportarse de una manera socialmente aceptada (Gay et al., 2012). Ahora, dado que la actividad cotidiana de la convivencia escolar en el aula virtual puede generar conflictos, estos se necesitan analizar desde la mirada y las palabras de los sujetos que los experimentan. Esto refuerza la idea por la cual se recurrió a esta metodología para la presente investigación.

La etnometodología se relaciona con el interaccionismo simbólico que define a la experiencia humana por la interpretación que los sujetos hacen de su interacción con el mundo, enfatizando los significados que cada uno le asigna (Bisquerra, 2009). Esto permite analizar de mejor forma el significado que los sujetos le dan al conflicto y el proceso que siguen para su gestión, resaltando la particularidad del contexto.

Además, esta metodología se basa en el habla cotidiana para estudiarla y atiende fundamentalmente al discurso natural y las interacciones en la convivencia escolar, los cuales

constituyen el objeto de estudio, por lo que el investigador debe mantener el interés en el discurso y la interacción que observa y registra (Álvarez-Gayou, 2003).

Por lo anterior el investigador debe plantearse una estrategia adecuada que le permita ir descubriendo lo que hacen los sujetos, es decir, priorizar las observaciones que guíen, después, el análisis del significado de las acciones de los participantes en esa realidad en particular, lo cual demandará un trabajo de registro principalmente del diálogo y la práctica (Bisquerra, 2009). Así, presento a continuación las técnicas e instrumentos para la recopilación de datos acordes con un estudio de etnometodología.

3.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

En primer lugar, utilicé como técnica la observación no participante a los sujetos del grupo de 1º y un grupo de 2º de primaria durante las clases virtuales, los cuales comprenden esencialmente a los niños, niñas y profesoras, utilizando como instrumento el diario de campo con una guía de observación. En segundo lugar, empleé como técnica la entrevista semiestructurada a las profesoras tutoras y cotutoras de los grupos mencionados y como instrumento un guion de entrevista.

Observación no participante

La técnica con mayor peso dentro de esta investigación fue la observación, porque el propósito fue adentrarse a la realidad y poder observar a profundidad las relaciones que se dan entre los sujetos, la dinámica durante la clase, el diálogo que surge entre los miembros del grupo, el aspecto corporal que logra observarse por medio de la pantalla y su relación con la implementación del aula virtual.

La observación como técnica de recolección de datos se identifica como un proceso flexible, que difícilmente se construye a partir de una hipótesis, ya que tiene la intención de adentrarse lo más posible a la realidad, observando e interpretando conforme se van construyendo los datos obtenidos (Taylor y Bodgan, 1987). Para esta investigación, decidí la observación no participante, que según Bautista (2011), es la que se caracteriza por permanecer ajeno a la situación, al margen de los sujetos y sin interactuar directamente con ellos. Justificada, además, por la situación actual en la que se desarrollan las clases, ahora mediadas por una computadora.

De acuerdo con la clasificación de Bautista (2011) sobre la observación no participante, la realizada en esta investigación se refiere al tipo directo, aunque cabe mencionar que está mediado por una computadora y reducido a lo observado por medio de la cámara, pues los niños regularmente permanecen sentados frente a ella dejando ver su cara, así como algunos de los elementos que se encuentran a su alrededor, muchos de ellos desde sus recámaras, salas, comedores o al aire libre.

El instrumento utilizado en esta técnica fue el diario de campo donde iba anotando mis observaciones personales. Después, transcribí todo lo que sucedía en las clases conforme lo iba observando en la grabación que hice con previa autorización de la directora de la primaria del colegio. A la par y con la intención de organizar la información de manera adecuada, utilicé como referencia una guía de observación, con las categorías de análisis más claras, un espacio para la observación objetiva y un espacio para los comentarios personales para que ayudaran posteriormente al análisis de los resultados (ver anexo 1).

Los resultados de la observación no participante según Bautista (2011), deben ser confirmados después por medio de entrevistas a los sujetos que ayuden en la triangulación de la información y corroboren los datos contruidos por el investigador, por lo que utilicé la técnica de la entrevista semiestructurada a las profesoras de los grupos observados para obtener información complementaria.

Entrevista semi-estructurada

Las entrevistas semiestructuradas se identifican como una serie de preguntas preestablecidas o temas a tratar que permiten un orden con relación a la información que se desea obtener, pero sin llegar a mostrar un control total de la dinámica o de lo que se desea escuchar del entrevistado. Para la construcción de la entrevista semiestructurada es necesario el análisis previo de la situación y la selección de la información que se desea obtener, para evitar que el entrevistado responda lo que “debería ser” (Vela, 2001).

La entrevista semiestructurada cuenta con un guion de apoyo, que ayudó a dirigirla tomando en cuenta las categorías de análisis que se realizaron previas al trabajo de campo, pero también abierta y flexible a la realidad que se fue presentando al momento de la entrevista.

El guion de la entrevista se conformó por 26 preguntas organizadas de la siguiente manera (el guion se puede consultar en el Anexo 2):

- Aula virtual: 1, 2, 3
- Convivencia escolar: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14
- Conflicto: 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21
- Gestión del conflicto: 22, 23, 24, 25 y 26

Juicio de expertos

Para validar el contenido de los instrumentos, se solicitó a tres investigadoras, seleccionadas por sus conocimientos sobre el objeto de estudio y por su experiencia en el diseño de instrumentos, que evaluaron la guía de observación y el guion de entrevista. La solicitud y el envío de los instrumentos se realizó vía correo electrónico.

Con respecto a la guía de observación, ésta se compone de cinco columnas correspondientes a: categorías, subcategorías, elementos, notas del observador y comentarios del observador, la cual fue una elaboración propia y puede revisarse en el anexo 1. Mientras que para el guion de entrevista (anexo 2) se les solicitó que evaluaran cada pregunta empleando los criterios de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de acuerdo con el formato propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) que se puede revisar en el anexo 3. Al finalizar, las sugerencias de cambio hicieron referencia a la precisión de algunos términos y a la realización de no más de una pregunta a la vez.

Después del juicio de expertos realicé una prueba piloto de la entrevista a una profesora de 1º de primaria de la misma escuela, quien aceptó previo consentimiento que sería grabada. Al finalizar, realicé algunos cambios de redacción para dar a entender mejor las preguntas y organicé el orden de forma que lograra tener un mejor seguimiento.

Al finalizar el proceso del juicio de expertos y la prueba piloto, se concluyó con el guion (anexo 2) y se logró realizar esta entrevista a las profesoras que imparten clase en los grupos de 1º y 2º de primaria como tutores y cotutores, siendo un total de 3, que se detallan a continuación.

3.4 Sujetos de la investigación

Los sujetos principales de esta investigación fueron niños y niñas de 1º y 2º grado de primaria de un colegio privado de la ciudad de Puebla, junto con las profesoras que impartían clases en estos grados.

Por un lado, las edades de los niños se encuentran entre los cinco y los ocho años y regularmente son alumnos que provienen del preescolar del mismo colegio, por lo que son familias que ya han tenido un acercamiento a la cultura escolar de la institución.

Por otro lado, las profesoras observadas y entrevistadas fueron del grupo de 1º a la tutora que he nombrado “Profesora Z” de la materia de alemán y la cotutora que es la “Profesora B” de español. Mientras que al grupo de 2º solo observé y entrevisté a la cotutora, la “Profesora J” de español, porque la tutora alemana no tenía un buen dominio del idioma español, dificultando el acercamiento y posterior entrevista.

La selección de los grupos la realizó la directora de la institución al momento de pedir su apoyo y entregar el documento que informaba sobre el objetivo de la investigación. Se tomó un grupo de 1º y uno de 2º los cuales llevan un modelo híbrido de enseñanza entre el alemán y el mexicano, ya que las materias de alemán como lengua extranjera, matemáticas, arte y música se impartían en idioma alemán, mientras que en idioma español se dan las materias de conocimiento del medio, civismo y español.

Los grupos seleccionados fueron de aproximadamente 20 niños y niñas en cada uno, pero los 20 no trabajaban juntos pues se dividían en dos subgrupos, de esta forma mientras un grupo trabajaba con la tutora en clase de alemán, los otros estaban con la cotutora

trabajando en español. De tal manera que cada profesora trabajaba con entre 8 y 11 alumnos en una clase de 40 minutos.

La división de los grupos en el caso del 1º fue por número de lista, ya que las profesoras no sabían el nivel de conocimientos ni de idioma de los alumnos, y al momento de realizar la observación se hizo al mismo subgrupo con ambas profesoras, el cual constaba de 11 alumnos con siete niños y cuatro niñas. La tutora era de Suiza, pero lleva muchos años viviendo en México por lo que tiene un buen dominio de ambos idiomas, estudió la licenciatura en Pedagogía en una universidad de su ciudad natal y en la escuela lleva trabajando más de cinco años. La cotutora era mexicana, graduada de la Escuela Normal de Xalapa como profesora de primaria y además estudió la licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, tiene más de seis años de experiencias como profesora de primaria, pero en la escuela lleva dos años.

Mientras que el grupo de 2º sí tenía una división conforme a si los niños son de familia alemana o mexicana, hecho que impactó mucho en el nivel de idioma que tenían los alumnos. Al momento de la observación, al solo hacerlo con la cotutora, el grupo observado fue el catalogado como de mexicanos, el cual constaba de 11 alumnos: cinco niñas y seis niños. La cotutora era mexicana, licenciada en Psicología y maestra en Pedagogía con especialidad en educación inclusiva y tiene casi cuatro años de antigüedad en la institución.

En síntesis, presento la siguiente figura (Figura 3) para ilustrar con claridad la composición de los grupos y las características de los sujetos participantes:

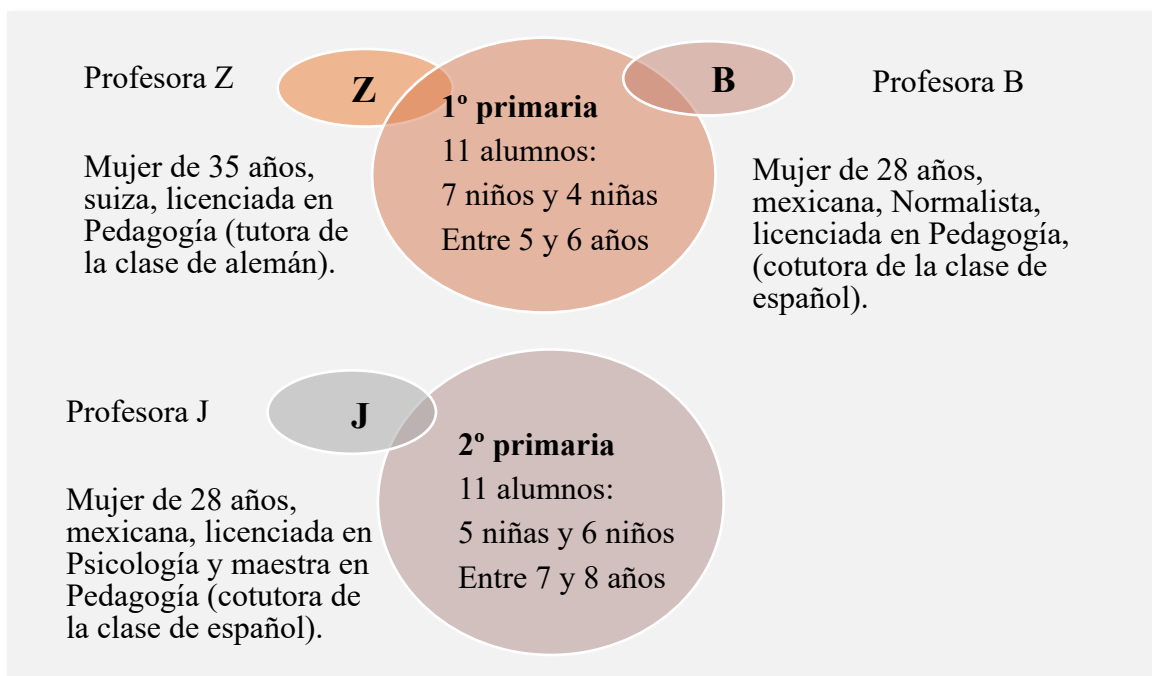


Figura 3. Características de los grupos seleccionados
Fuente: Elaboración propia.

3.5 Trabajo de campo y recolección de la información

Una vez que tuve los grupos asignados por la directora del colegio, me puse en contacto con las profesoras vía correo electrónico para explicar con mayor detalle el objetivo de la investigación, solicitar el permiso de incorporarme a sus clases, así como para pedirles su consentimiento informado para participar en la investigación. Una vez que aceptaron, les pedí sus horarios para poder coordinar el momento de las observaciones, las cuales realicé en el mes de febrero de 2021 por medio de la plataforma de Zoom, en la cual se daban las clases.

Como se mencionó anteriormente, la selección de los grupos fue por parte de la directora de la escuela, quien permitió el acceso a las clases únicamente durante el mes de febrero, argumentando que era el momento más pertinente para las observaciones, ya que era

el mes en que se iniciaba el segundo trimestre del ciclo escolar y la dinámica de la clase no se interrumpía por exámenes o actividades de evaluación. Por lo que, el grupo de 1º se observó seis veces, tres a la tutora que es la profesora Z de alemán los días 3, 10 y 17 de febrero de 2021 y tres a la cotutora que es la profesora B de español los días 4, 11 y 18 del mismo mes. Mientras que al grupo de 2º solo se le hicieron cuatro observaciones a la cotutora (profesora J de español) los días 1, 8, 15 y 22 de febrero.

Después continué con las entrevistas a las profesoras en el mes de marzo, a quienes agendé vía correo electrónico y utilicé después la aplicación de Zoom para la videollamada: a la profesora J el día 19 de marzo, a la profesora Z el 22 de marzo y a la profesora B el 26 del mismo mes.

Las grabaciones de las observaciones a las clases y las entrevistas a las profesoras fueron grabadas con la función de la grabación de pantalla de mi computadora, previo permiso de las profesoras y la directora de la institución. Las transcripciones de las observaciones y las entrevistas las hice con ayuda de la función de dictado de Word, colocando en doble pantalla la grabación de la entrevista y las observaciones. Después revisé la ortografía, puntuación y coherencia del texto, al mismo tiempo que iniciaba una primera codificación con las categorías que de manera deductiva rescaté de la teoría y que presento a continuación.

3.6 Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos recabados de las entrevistas y de la observación de clases llevé a cabo la técnica de análisis de contenido cualitativo, ya que, “interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus

particularidades” (Monje Álvarez, 2011, p. 119). Posteriormente, realicé la triangulación de la información que corresponde a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Como parte del análisis de contenido cualitativo, hice la determinación de las categorías de análisis previo al trabajo de campo, las cuales me ayudaron a construir mi guion de entrevista y las guías de observación, teniendo la clara idea de que podrían modificarse y adaptarse a lo que se fuera presentando conforme se hacían las observaciones y entrevistas.

A continuación, presento una tabla con las categorías y subcategorías previas:

Tabla 1

Categorías empleadas para el diseño de instrumentos

| Categorías | Subcategorías |
|--|--|
| Convivencia escolar (Fierro y Tapia, 2013) | Experiencia intersubjetiva Elemento relacional y pautas socioculturales |
| Aula virtual (Gros, 2018; Scagnoli, 2001) | Aparatos electrónicos Herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje Prácticas pedagógicas |
| Conflicto (Galtung, 2003) | Actitudes-presunciones (cogniciones y emociones) Contradicción (contenido del conflicto) Comportamiento (conducta) |
| Gestión del conflicto (Cascón, 2001; Galtung, 2003) | Gestión del profesor Gestión de los alumnos |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que terminé las transcripciones, comencé a utilizar el programa Atlas.ti (versión 7.5.18) para hacer una codificación abierta que me permitió observar los datos con claridad y sin prejuicios, analizando cada detalle y codificando la información relevante. Primero comencé con las observaciones, en las cuales realicé anotaciones a la derecha de las transcripciones escribiendo oraciones o palabras como si fueran los títulos que pondría a lo que iba leyendo. Después, en una segunda revisión fui reduciendo el número de palabras empleadas en cada código y repensando sobre lo que correspondía a cada fragmento. Lo mismo realicé después con las entrevistas, tratando de encontrar información que fuera complementado los códigos obtenidos de los fragmentos de las observaciones, de tal forma que arrojaron cerca de 50 códigos.

A continuación, realicé la descripción de cada uno de los códigos para dar cuenta de lo que estaba interpretando en las transcripciones y asegurar que los fragmentos estuvieran relacionados con lo que el código representaba. Después los agrupé según las cuatro categorías mencionadas en la tabla 1, para reducir la información y comenzar a encontrar relaciones entre los códigos.

De esta forma, comencé una codificación axial que me ayudó a contrastar las categorías previas con los hallazgos y la teoría, de tal manera que pude encontrar las relaciones entre los códigos y los apartados del capítulo de hallazgos, observando la repetición de códigos, la relevancia para el objetivo de la investigación y la interpretación a partir de la teoría, pero, sobre todo, como base para la redacción posterior, como lo muestro en la siguiente figura (Figura 4)

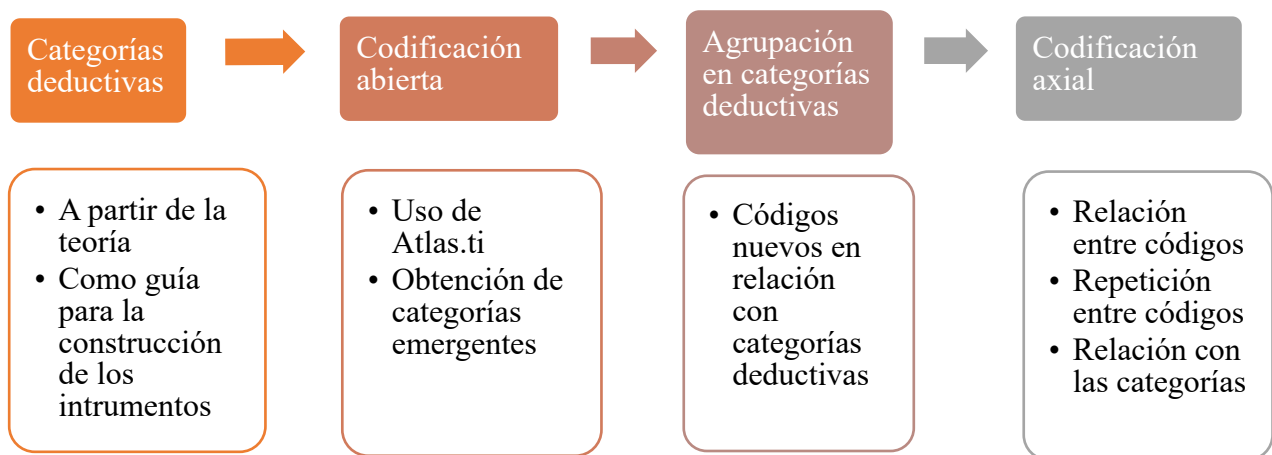


Figura 4. Proceso del análisis de contenido cualitativo

Fuente: Elaboración propia.

De esta codificación resultó la organización definitiva que iba a construir el capítulo de hallazgos, encontrando que la categoría de “aula virtual” tenía estrecha relación con la convivencia y con los conflictos que se observaron, resultando categorías emergentes con sus correspondientes subcategorías, las cuales fueron:

- Convivencia en el aula virtual
 - Escuela en casa
 - Adaptación al aula virtual
- Conflicto por la implementación del aula virtual
 - Herramientas digitales
 - Dinámica de casa

Con lo anterior, las cerca de 100 páginas de transcripciones entre observaciones y entrevistas quedaron reducidas a tres apartados, compuestos por categorías, subcategorías y

códigos, que permitieron responder a las preguntas secundarias de la investigación y con ello al objetivo general.

El proceso anteriormente descrito y a manera de ejemplificar lo comentado, la siguiente figura (Figura 5) muestra el recorrido realizado para el análisis de los datos.

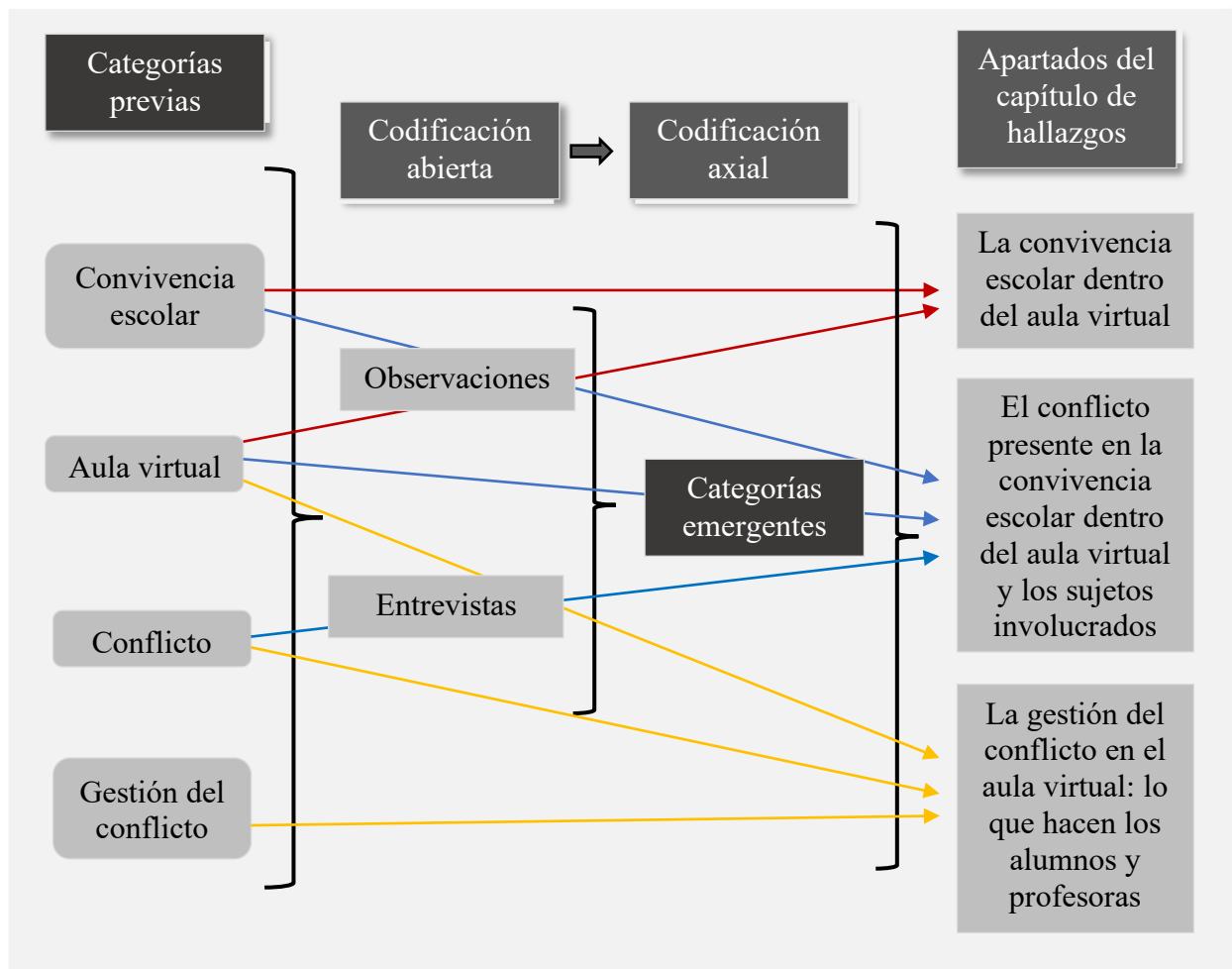


Figura 5. Organización de la información obtenida del análisis de contenido cualitativo

Fuente: Elaboración propia.

Por último y a manera de resumen del capítulo sobre el diseño metodológico, presento un gráfico (Figura 6) que sintetiza los momentos antes mencionados y muestra la información importante para entender los pasos que se realizaron para llegar a la obtención de los resultados:

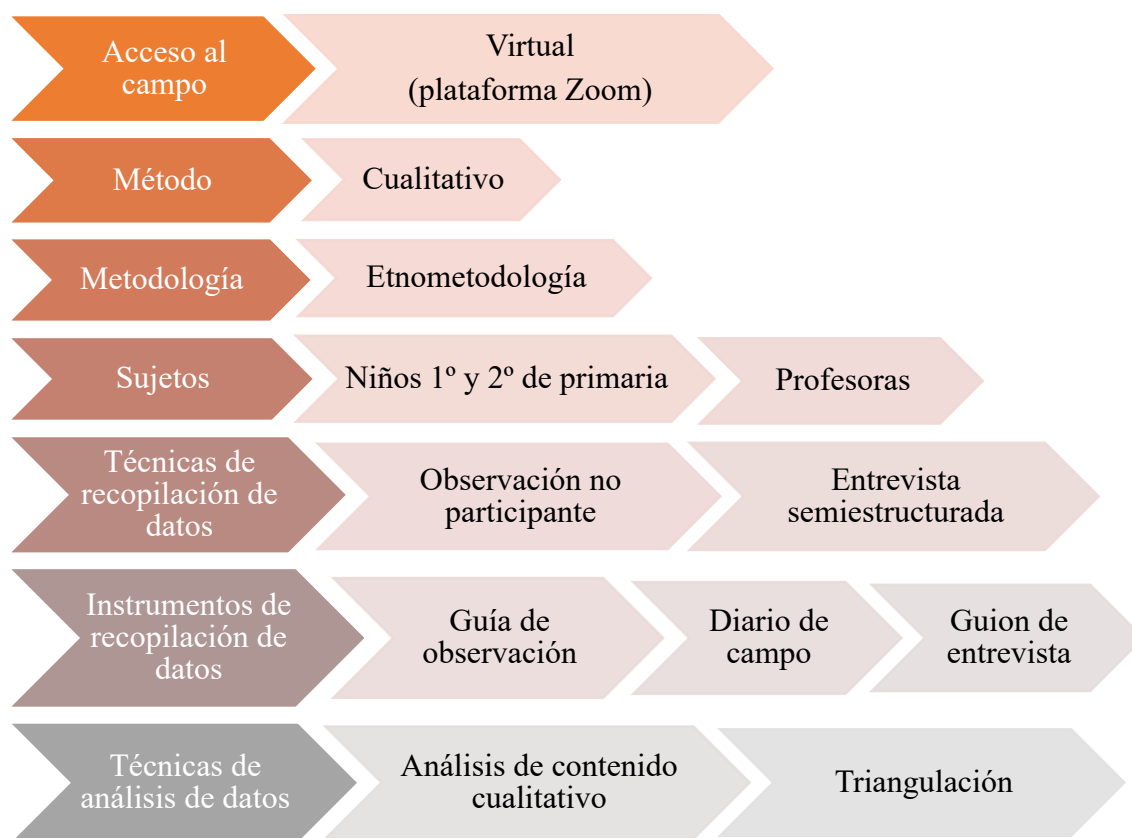


Figura 6. Diseño metodológico

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Consideraciones éticas

El permiso para solicitar a la institución escolar acceder como investigadora quedó por escrito bajo un documento que se pidió al programa de la maestría en Investigación Educativa de la IBERO Puebla. Posteriormente se entregó a la directora de la escuela participante, quien aceptó y seleccionó los grupos a observar. Después, se contactó por correo electrónico a las profesoras de los grupos y se les pidió permiso para acceder a sus clases según el horario escolar.

El permiso para la grabación de las clases observadas se pidió con la directora en el documento antes mencionado, quien lo otorgó gracias a que los padres de familia habían dado su consentimiento al inicio del curso escolar para que sus hijos participaran en actividades educativas y de investigación educativa en los horarios establecidos para las clases.

Sobre las entrevistas, al inicio de cada una se les solicitó a las profesoras su consentimiento para participar, el permiso para grabarlas y se les informó que los datos recabados se utilizarían de forma anónima y exclusivamente para los fines de la investigación. De esta forma se aseguró el anonimato de los sujetos utilizando nombres diferentes a los originales.

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Este capítulo presenta los resultados del análisis y los hallazgos del trabajo de campo para responder al objetivo general de analizar el conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de un grupo de 1º y uno de 2º de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021, por lo que consta de tres apartados que dan cuenta de los tres objetivos específicos de la investigación.

La organización de este capítulo se realizó con la intención de explicar de lo general a lo particular, es decir, de la convivencia y las relaciones que se observaron hasta las formas en las que actuaron los sujetos al encontrarse con un conflicto. Por lo que, primero detallo la convivencia escolar que observé dentro del aula virtual de ambos grupos, apoyándome de las anotaciones en la guía de observación y lo dicho por las profesoras durante las entrevistas, con el fin de ofrecer un panorama de lo que sucede dentro de estos grupos y dar cuenta de las interacciones entre los sujetos, este primer apartado es importante, ya que permite observar situaciones que pudieran detonar un conflicto e incluso presentar algunas formas de abordarlo.

Después en el segundo apartado detallo y profundizo en los conflictos observados en las aulas virtuales de los grupos de 1º y 2º de primaria. Y, por último, en el tercer apartado explico las formas de abordar y gestionar el conflicto que los sujetos realizaron dentro del aula virtual.

4.1 La convivencia escolar dentro del aula virtual

La convivencia que se da dentro del aula física se caracteriza por el contacto cercano que tienen los alumnos con el profesor y con sus pares, por medio de actividades planeadas

para provocar la comunicación, interacción, trabajo en equipo y toma de decisiones, así como aquellos momentos espontáneos y de juego dentro y fuera del aula en los tiempos de descanso, lo que hace presente el elemento subjetivo e intersubjetivo mencionado por Fierro et al. (2013), en donde se identifican personalidades, fortalezas y limitaciones de los niños y los grupos de amigos, así como el elemento relacional propio de las características del grupo, de la escuela y las reglas o pautas de convivencia.

Debido a la pandemia por COVID-19, se implementaron aulas virtuales como espacios para la enseñanza y aprendizaje a distancia, lo que limitó el acercamiento, interacción y conversación inmediata que se tenía de manera presencial, en pocas palabras, se vivió un cambio radical en el que poco a poco se modificaron los métodos, estrategias y espacios de enseñanza y aprendizaje (García Aretio, 2021).

Para este apartado entrecruzo dos categorías de análisis: convivencia escolar y aula virtual, para poder describir y analizar la situación observada en estos grupos. La teoría presentada por Fierro et al. (2013), propone el concepto de convivencia escolar desde dos elementos esenciales: la experiencia intersubjetiva junto con el elemento relacional, es decir, las pautas socioculturales existentes.

Para poder leer los siguientes apartados que componen la convivencia escolar en el aula virtual, es importante resaltar los códigos que serán utilizados y descritos, por lo que presento una tabla (Tabla 2) que resultó del análisis de datos, la cual organiza las categorías, subcategorías y códigos. Más adelante, debajo de cada apartado se encuentra, a manera de guía para la lectura, una figura que permite visualizar la información que se triangula de las distintas categorías.

Tabla 2

Elementos que componen la convivencia escolar dentro del aula virtual

| Categorías | Subcategorías | Códigos |
|--|---|--|
| Convivencia escolar | Experiencia intersubjetiva | <ul style="list-style-type: none"> – Adulto junto al niño (independencia) – Apoyo de los padres – Interacción entre los alumnos – Conversación con la profesora |
| | Elemento relacional y pautas socioculturales | <ul style="list-style-type: none"> – Características del grupo – Formación de grupo – Construcción del reglamento de clase – Reglas del aula – Relación entre la profesora y el alumno – Compañerismo en clase |
| Aula virtual | Aparatos electrónicos | <ul style="list-style-type: none"> – Adaptación a las características del aula virtual |
| | Herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> – Uso de aplicaciones o programas para la clase |
| | Prácticas pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> – Herramientas del aula virtual para la convivencia – Actividades que propician la convivencia |
| Convivencia en el aula virtual (categoría emergente) | Escuela en casa | <ul style="list-style-type: none"> – Invasión de la casa |
| | Adaptación al aula virtual | <ul style="list-style-type: none"> – Reglas específicas del aula virtual – Esfuerzo extra para la adaptación al aula virtual – Convivencia extraescolar |

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1 Experiencia intersubjetiva en el aula virtual: ¿se invade la casa o la escuela?

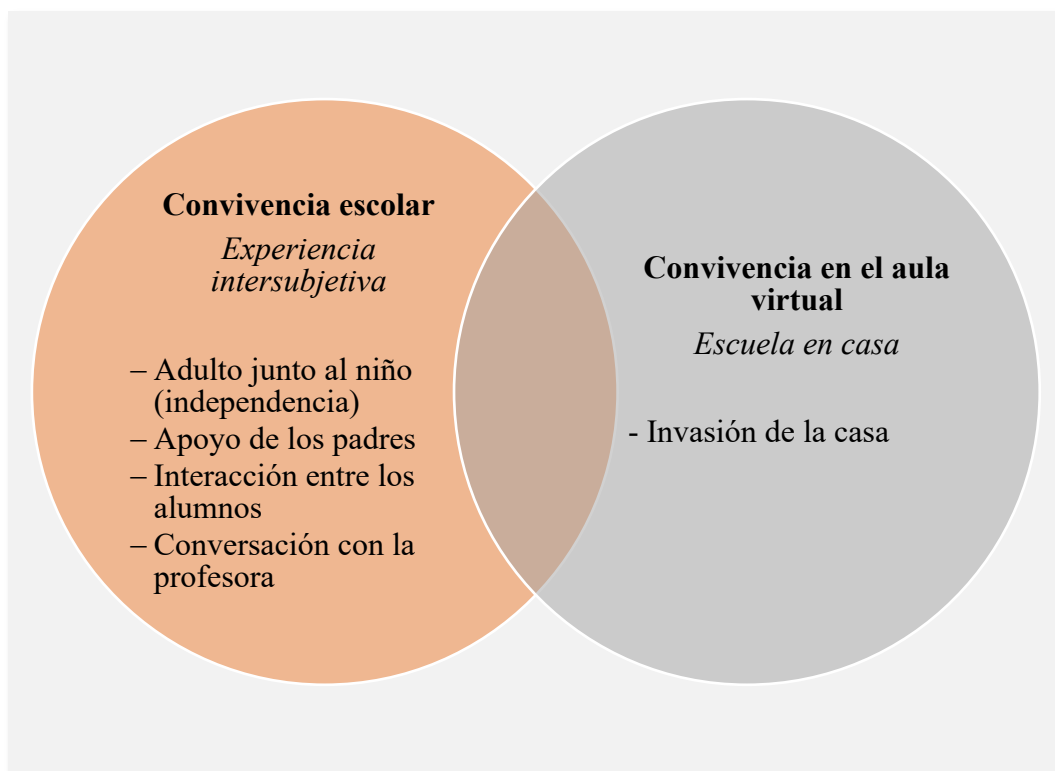


Figura 7. Relación de códigos para el apartado 4.1.1

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la pregunta hecha a las profesoras durante la entrevista: ¿cómo describes la convivencia de los niños dentro del aula virtual? Las docentes del grupo de 1º concuerdan en que la convivencia es muy parecida a la de un grupo de este grado en un aula física, ya que al ser nuevos en la primaria y no conocer a todos los integrantes del grupo, los alumnos tienden a ser tímidos, individualistas e introvertidos, interrumpen a sus compañeros, les cuesta trabajo respetar turnos y quieren “quedar bien con la maestra” (Profesora Z). La curiosidad y entusiasmo que los caracteriza se mezcla con ansiedad y temor por entrar a un nuevo ciclo escolar y causa un conjunto de emociones que los niños y niñas difícilmente

logran controlar, pues de acuerdo con Papalia et al. (2009) en estas edades se encuentran en un proceso de desarrollo de una conducta prosocial.

Aunado a lo anterior, la inclusión de otros miembros de la familia en la dinámica diaria de las clases virtuales, como mamá, papá y hermanos, condicionó y cambió la convivencia en comparación de lo que se daba en un aula física, como lo menciona una de las profesoras:

Creo que a diferencia del presencial como que ahorita esto nos ha acercado más, entonces como que nos permite conocer a fondo a todos desde el hecho de que estamos viendo parte de la casa de la otra persona o a veces escuchamos el ruido, que, si el perro ladra o el hermanito pasa, como que siento que también esto nos ha hecho más cercanos y realmente estoy contenta porque a comparación de presencial, pues siento que la cosa está fluyendo de una forma un poco más amigable (Profesora J).

Sin embargo, me parece que la nueva modalidad también ha invadido la intimidad de las familias (De la Cruz, 2020), pues de cierta forma, los niños y niñas han invadido su casa para tomar clases virtuales, pues no en todos los casos se determinó un lugar especial para ello, sino que tomaron la cocina, el comedor, la recámara o la sala para colocar una computadora o una tablet para tomar las clases, además de estar en un entorno diferente y con distractores porque “en casa tienen todo, el peluche, el juguete, la mascota y se distraen mucho más fácil” (Profesora J). Además, de coexistir con padres, madres, hermanos y, en algunos casos, con profesores particulares que acompañan a los alumnos durante las clases y comparten el mismo espacio.

Por un lado, dicha situación condiciona el seguimiento atento de la clase por parte del niño o niña y también la convivencia que se pueda presentar, ya que se escuchan ruidos de fondo y voces que vician el sonido, llegan a interrumpir e incluso rompen con la conversación

y las opiniones en clase. Situación que para los niños de estas edades resulta perjudicial para su aprendizaje, pues recordando a Papalia et al. (2009), las clases son un momento en el cual los niños desarrollan sus funciones ejecutivas, especialmente su atención por periodos un poco más largos y enfocándola según sus intereses y necesidades. Por lo que la presencia de otros sujetos en la clase condiciona, el aprendizaje y la espontaneidad de la convivencia del grupo, ya que los alumnos no actúan como es usual e incluso hacen comentarios influenciados por los padres, tal como lo menciona una de las profesoras:

Sí influye bastante incluso en la percepción que los mismos niños tienen de otros niños, [...] hay expresiones como de “es que dice mi mamá...”, de repente dicen o llega a salir, “es que dice mi mamá que tal persona ya lee mejor porque la llevaron a clases con otro”, comentarios que por supuesto no saldrían de los niños y que es debido a la convivencia o a lo que escuchan con los padres, otra de las cosas por las que creo que influye bastante es en el desenvolvimiento, hay veces que los niños podrían realizar muchas cosas de manera independiente y no lo hacen porque tienen la seguridad o la confianza de que está alguien ahí, que los puede apoyar o que les puede terminar hasta haciendo la actividad (Profesora B).

El código en la investigación de *adulto junto al niño* surgió muy particular a la realidad del aula virtual que se implementó, pues tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas a ambos grupos pude apreciar a un adulto que acompañaba la mayoría del tiempo a los alumnos, tal como lo menciona Cifuentes-Faura (2020), De la Cruz (2020) y los resultados de la encuesta realizada por INEGI (2020). En estas observaciones, eran adultos que estaban sentados a un lado y podían verse muy bien ante la cámara, adultos que solo estaban presentes para apoyar en ciertas tareas escolares, por lo que a veces se alcanzaban a ver en cámara y adultos que se observaban lejos, atentos a lo que sucedía en clase al mismo tiempo que en sus actividades laborales o del hogar, pero lo bastante lejos para permitir cierta independencia a los alumnos.

Con respecto al grupo de 1º se observó la presencia de más adultos acompañando de cerca a los niños y niñas, recordando que son alumnos entre los seis y siete años que requieren de mayor apoyo para el control de las funciones propias del aula virtual, así como ayuda para el seguimiento de las indicaciones de las profesoras. Sin embargo, esta situación influyó en la forma en la que se dio el proceso educativo y en la manera en que los alumnos respondieron, como lo menciona la profesora B:

¿Qué quieren ellos [los padres de familia]?, tener al niño junto, sentado, que lo estén observando que está en la clase, que está atendiendo [...], la mamá quería intervenir con el niño para que el niño leyera perfecto, leyera bien, o sea como si dentro del Zoom no hubiera como un margen de error, porque a lo mejor nos encontramos más expuestos a más gente, no es tan privado como en el salón (Profesora B).

Así, las profesoras coincidieron en que la presencia de un adulto junto al niño, en ocasiones, llegó a ser un obstáculo para la convivencia y el intercambio de opiniones, influyendo incluso en la percepción de los niños sobre sí mismos, de sus pares y de las formas en que deben relacionarse. Recordando a De la Cruz (2020) y Cifuentes-Faura (2020), los niños se encontraron en un entorno rodeado de adultos, en su mayoría padres, madres o familiares, en donde las diferentes condiciones pueden complejizar las relaciones que existen entre los sujetos.

La presencia de los padres de familia en la dinámica de las clases virtuales influyó de cierta forma en la experiencia subjetiva que compone la convivencia escolar, porque se observó que los niños y niñas que pertenecían a estos grupos no desarrollaron su personalidad de forma completamente independiente, pues, recordando lo que mencionan Cifuentes-Faura (2020) y Papalia et al. (2009) sobre esta etapa, los padres y madres se vuelven ejemplos a seguir, incluso más si la situación de pandemia ocasionó que la

convivencia familiar fuera más cercana. Además, la convivencia no deja de ser una “experiencia que las personas significan a partir de la construcción de una representación intersubjetiva sobre su vida compartida con otros” (Fierro et al., 2013, p. 86). Al respecto, una de las profesoras de 1º menciona en la entrevista que:

Están como que doblemente presionados porque quieren quedar bien con el maestro y quedar bien con el papá, o sea por todos lados ellos piensan: “es que tengo que quedar bien con mi mamá y tengo que quedar bien con el maestro”, entonces obviamente quieren ser los mejores y siempre responder y les dije que al principio era lo más normal del mundo que prendían el micrófono y gritaban las respuestas sin que fuera su turno, pero en un aula [presencial] es lo mismo en primer año, preguntas Pepito cuánto es 5 más 2, y siete [niños] ya te están respondiendo... es normal, entonces les dije a los papás que es normal (Profesora Z).

Esta doble presión que menciona la profesora se debe al traslado forzado de la escuela a la dinámica familiar en casa, la presencia del adulto junto al niño como parte del acompañamiento y, de acuerdo con De la Cruz (2020), el impacto de las expectativas de los padres hacia los hijos sobre el logro educativo, pues aunque se reconozca que existen dificultades por parte de los adultos que acompañan, especialmente sobre la comunicación con las profesoras, la atención a los materiales necesarios y el poco conocimiento de los métodos y estrategias que se utilizan en las clases, los padres siguen poniendo en sus hijos expectativas similares a las de un proceso educativo presencial y regular, sin tener tan claro el cambio que debe de hacerse a una educación remota por emergencia y el uso de un aula virtual como medio de enseñanza-aprendizaje.

Por parte de la profesora interpreto poca claridad sobre los cambios que debía hacer en su práctica educativa y con respecto a la comunicación que mantenía con los padres de familia, reflejándose en la forma en la que daba la clase y los objetivos que quería alcanzar,

y aunque en el aula virtual esto puede realizarse de una manera más o menos similar, existen interacciones limitadas, materiales y programas desde diferentes plataformas y formas de presentarse que deben quedar claros y ser expresados a los padres, ya que esto también impactará en la convivencia que se desarrolle entre profesoras, alumnos y padres o adultos junto al niño.

En el caso de los alumnos, esta doble presión que menciona la profesora Z de querer quedar bien con la mamá al mismo tiempo que con la maestra y la falta de comunicación sobre lo que significa trabajar desde un aula virtual, generó en ellos sentimientos de confusión, molestia y hasta enojo que pudieron causar conflictos, como lo dice la profesora B:

Los niños sienten confusión porque al final están frente a dos personas o a dos autoridades, por así decirlo, su maestra y a la mamá, entonces de primer momento la confusión. Otra de las cosas será molestia, porque muchos niños querían hacer las cosas ellos solos y los papás no los dejaban, entonces lo que causaba era una molestia y ya después me interrumpían en el proceso o lo que yo quería lograr con el niño. A lo mejor, yo esperaba que fueran más independientes, lo logran solos, se aventaran a hacerlo solos y eso les causa bastante molestia [a los niños] (Profesora B).

Estos sentimientos, además de estar vinculados con la situación de pandemia (Cifuentes-Faura, 2020), reflejan una inexperiencia por parte de todos los sujetos involucrados con respecto a lo que significó este cambio de espacio educativo, pero también sobre las formas de relacionarnos. Por una parte, los papás confundidos y presionados por apoyar a sus hijos en las tareas escolares y por el otro, profesoras preocupadas por enseñar en un entorno del cual primero debían aprender. De tal forma que el aula virtual se convirtió en la primera limitante, por la prontitud con la que se requirió, por la poca preparación con

la que contaban los docentes y por la falta de comunicación sobre el papel que los padres o adultos junto al niño debían desempeñar.

Sin embargo, también observé dentro del aula virtual una convivencia parecida a la que surgía en el aula física, pues los niños presentan elementos característicos de estas edades que permanecen y que las tres profesoras entrevistadas reconocen, como que existe entre los alumnos motivación y entusiasmo en las clases, ganas de compartir pequeñas cosas de su vida, lugares, juguetes y experiencias, así como querer opinar y hablar durante el transcurso de la clase incluso interrumpiendo a los demás (Consejo Consultivo de UNICEF, 2005). Además de que el rápido acoplamiento a las características virtuales por parte de los niños y niñas ha facilitado el proceso educativo y las profesoras concuerdan en que ha beneficiado también la convivencia escolar.

Estas situaciones las logré observar mientras asistí a las clases en el aula virtual, en donde los alumnos al entrar a la videollamada trataron de conversar con la profesora y compartir información con sus compañeros sobre situaciones vividas el día anterior, enseñaban juguetes a la cámara y hasta se hacían preguntas de respuesta corta entre ellos. O incluso al finalizar las clases, cuando los niños pedían conectarse de nuevo para platicar con la profesora, aunque los 40 minutos de clase ya habían terminado.

En suma, la introducción de otras personas al momento educativo entre las profesoras y alumnos al cual estaban acostumbrados en el aula física, como padres de familia, tutores o docentes de apoyo, complejizó las relaciones entre los sujetos, permeando las interacciones de sentimientos de confusión y estrés, haciendo que especialmente los niños no se desarrollaron de forma completamente natural y los adultos en casa interfirieran en las prácticas de las profesoras opinando e interrumpiendo, lo anterior, probablemente por la falta

de comunicación sobre el rol que desempeñaban dentro de las actividades escolares mediadas por un aula virtual.

4.1.2 Elemento relacional y pautas socioculturales: de lo presencial a lo virtual

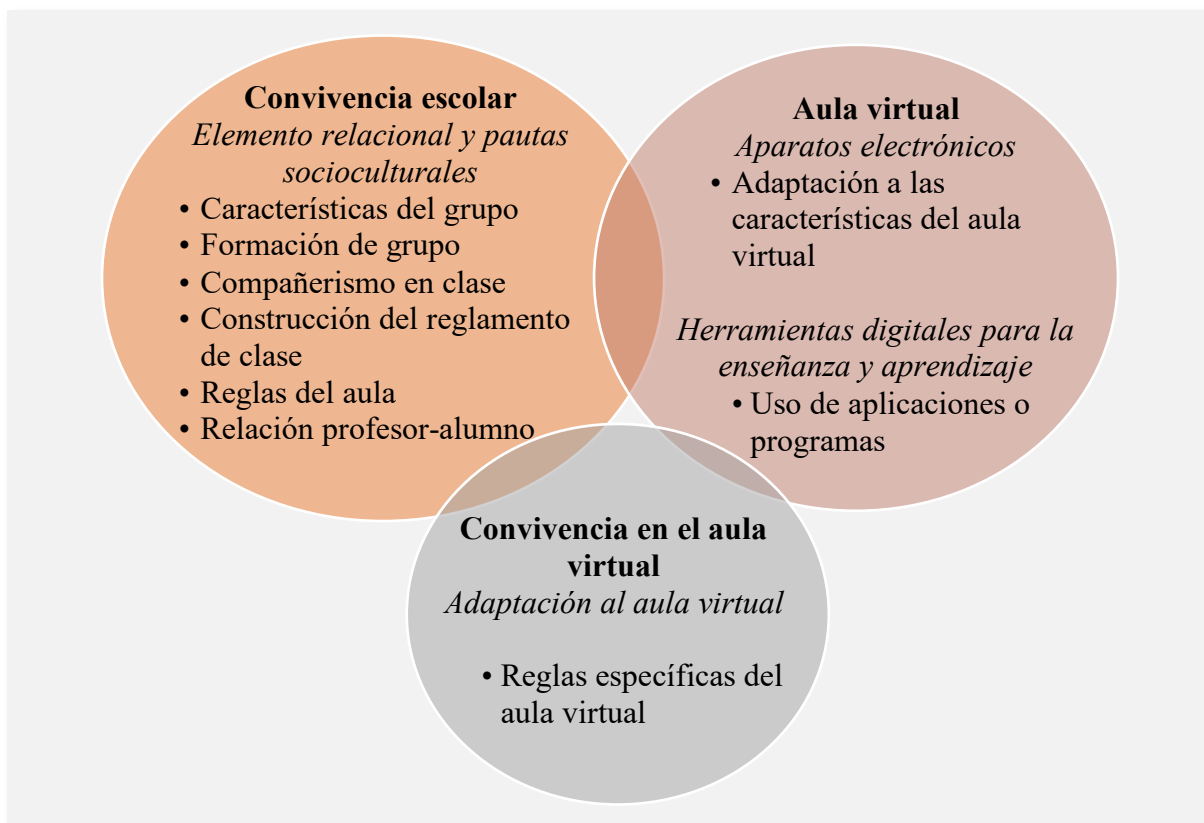


Figura 8. Relación de códigos para el apartado 4.1.2

Fuente: Elaboración propia.

El segundo elemento que compone la convivencia escolar de acuerdo con Fierro et al. (2013), es el aspecto social dirigido a identificar las pautas socioculturales que impregnan las formas de relacionarse de los sujetos, para lo cual se observaron, en primer lugar, aspectos sobre los siguientes códigos: características del grupo, formación de grupo, compañerismo, reglas del aula, construcción del reglamento y relación profesor-alumno.

Las características del grupo son muy importantes para la explicación y descripción de los grupos seleccionados y entender un poco de la dinámica que se siguió. Los grupos de 1º y 2º de primaria del colegio estaban divididos en dos subgrupos de 11 o 12 alumnos, en el caso del grupo de 1º, la distribución de los niños en los grupos la hicieron conforme al orden de lista por sus apellidos, ya que las profesoras mencionaron que no conocían nada de sus características, no tenían niños de ninguna familia alemana y tenían 3 niños de nuevo ingreso provenientes de otras escuelas.

Mientras que el grupo de 2º sí tenía una división entre niños “mexicanos” y “alemanes”. El grupo que observé fue el de los mexicanos, que, según la profesora, es un grupo de familias completamente mexicanas, con poco conocimiento del idioma y la cultura alemana y que especialmente se caracterizan por ser estudiantes menos independientes, con dificultades para seguir reglas y más lentos en el ritmo de trabajo. La diferencia con el grupo alemán que menciona la profesora es que éste se caracteriza por tener familias con uno o ambos padres alemanes, mayor conocimiento del idioma y de la cultura y se identifican niños más independientes, rápidos al momento de trabajar y respetuosos de las reglas del grupo y la dinámica de la clase.

Esta es una característica común entre los diferentes grados y se deriva de la mezcla de culturas que existen en los grupos al ser un colegio alemán en el extranjero, lo cual es un factor importante en la forma en que se desarrolla la convivencia. Estas características hacen que el marco político-institucional y especialmente la cultura escolar moldeen de cierta forma la convivencia (Fierro et al., 2013). La mezcla de la cultura alemana con la mexicana entre profesores, directivos y familias hace que las rutinas y rituales del día a día estén impregnados de diversidad, pero también de diferencias bien marcadas entre ambas nacionalidades.

Aunque este no es un tema particular de la investigación, me parece importante nombrar estos rasgos particulares que tienen relación con el tipo de experiencia subjetiva que desarrolla cada individuo y su forma de relacionarse con los demás.

Como podemos ver, las características del grupo influyen en la forma en que se determinan y se hacen notar las diferentes formas de relacionarse, pero también es importante desatacar que la convivencia es capaz de modificar las identidades de los sujetos, su sentido de pertenencia al grupo y sus formas de aprender a relacionarse con los demás. Es decir, tanto las características de los sujetos que componen el grupo como la forma de relacionarse, influirá en la construcción de cierto tipo de convivencia, pues de acuerdo con Fierro et al. (2013), “nuestra identidad nunca está definida simplemente en términos de nuestras propiedades individuales, se construye en el marco de las acciones dialógicas” (p. 85)

La formación de grupo o de pertenencia a un grupo es quizá el nudo entre ambos aspectos que componen la convivencia. Pues es a partir del diálogo y las interacciones durante las clases y el juego o el trabajo en equipo, que las personas se apropian de las normas de convivencia y roles, para abonar en las experiencias de los sujetos y sus propiedades individuales. De ahí la importancia de construir un grupo y brindar una identidad, además de que apoya el trabajo en clase y la obtención de ciertos objetivos académicos, como lo menciona la profesora Z:

Como maestro lo más importante también es que socialice el grupo, o sea que tengan una relación y que se forme un grupo [...] y cuando se forma un grupo ya es más fácil dar clases porque si uno no contesta el otro le ayuda” (Profesora Z).

Esta formación de grupo está estrechamente relacionada con las muestras de compañerismo e intereses similares entre los sujetos que justamente permiten que se integre un grupo y hacen de la convivencia un espacio más interactivo.

“La convivencia escolar es una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que puede ser narrada según el acervo de significados de cada sujeto” (Fierro et al., 2013, p.81). Por lo que se refuerza el significado de la convivencia como ese encuentro y diálogo con el otro para compartir intereses, gustos, puntos de vista u objetivos en común, que puede vislumbrarse tanto en las clases observadas como en la siguiente anécdota que cuenta la profesora en la entrevista:

Entonces al ver que a él también le gusta el Minecraft [videojuego] y que no le importaba que todo el mundo viera que es un fanático obsesionado de Minecraft... entonces empezaron a relacionarse y este niño nuevo es muy... es así es guapachoso como yo, entonces él empezó y le valía, o sea decía me gusta tu suéter, o sea por ejemplo decía L me gusta, entonces él decidió decirlo, entonces yo lo que trataba es que le contestaran los demás niños y decir oye qué le vas a decir y qué piensas de lo que dijo, entonces ahí empezaron a relacionarse (Profesora Z).

Sin embargo, debido a lo virtual del entorno, ese encuentro no se ha hecho tan orgánico en comparación con el encuentro dentro de un aula física, por lo que la profesora, como se nota en la transcripción anterior, se vuelve un intermediario para que ese encuentro logre una respuesta del otro y pueda convertirse en una experiencia significativa, en un diálogo y un encuentro entre los sujetos.

El aula virtual es un espacio que surge como alternativa para continuar con las clases sincrónicas a distancia, sin embargo, es interesante cómo hasta el momento, la teoría citada no llega a abarcar todas las realidades y circunstancias observadas en el trabajo de campo. La teoría nos dice que para la construcción del aula virtual se necesitan espacios de trabajo y

plataformas que están implementados mediante softwares y distribuidas a todos los alumnos por medio de aparatos electrónicos para las clases sincrónicas o asincrónicas (Monroy et al., 2018). Pero como he dicho hasta este momento, hay otros aspectos a tomar en cuenta que podrían ayudar a construir un concepto del aula virtual con mayor descripción y tomando en cuenta las características de cada contexto.

En particular, la escuela y las familias que componen los grupos seleccionados facilitaron el acceso, permanencia y participación de los alumnos en las clases virtuales, ya que en su mayoría tienen un nivel socioeconómico alto que le permite a cada alumno tener su propio aparato electrónico y un servicio de internet bastante estable que les permite atender y opinar de manera sincrónica con el resto del grupo, lo que según la teoría cumple con el concepto de aula virtual y permite además la interacción y convivencia entre los sujetos.

Sin embargo, es importante mencionar los detalles extras que componen el aula virtual y por consiguiente llegan a condicionar la convivencia que se presenta en el grupo. Por ejemplo, las características de la plataforma que se utilizó para las clases, en este caso Zoom, es un programa para realizar videoconferencias que solo pide un simple registro para tener la versión básica, con el inconveniente de que las reuniones programadas tienen una duración de 40 minutos, que al momento de acabarse corta la llamada. Lo cual hace que las maestras no puedan extender sus explicaciones, las planeaciones estén pensadas solo para trabajar en ese tiempo y cuando la sesión se acaba de repente, tengan que cortar alguna conversación y pedir que se vuelvan a reunir.

Estas características particulares de la plataforma utilizada por la escuela han significado un cambio en la forma de dar las clases por parte de las profesoras, pero también una limitante de la convivencia y las interacciones entre los sujetos, que se ven condicionados

por un programa que no les permite actuar y dialogar de manera dinámica y sin presión de un tiempo limitado.

Aunque en el colegio otros grupos contaban con una versión “Premium” de Zoom que permite la realización de videollamadas ilimitadas al hacer un pago, los grupos de 1° y 2° no contaban con esa versión de Zoom porque los directivos de la escuela pensaron que la división de los grupos en subgrupos de 11 niños que se hace solo en 1° y 2° de primaria, permitía trabajar en 40 minutos con los alumnos.

Además, la suma de elementos como la incorporación y manejo de la cámara y el micrófono, alzar una mano virtual para pedir el turno, aprender a manejar el teclado y las diferentes funciones de los aparatos electrónicos, hasta recurrir a los emojis para comunicar alguna opinión, son los elementos que han modificado la forma en la que interactúan y conviven los alumnos y profesoras.

Las características antes mencionadas y especialmente la limitante en el tiempo de la sesión, hace que el esfuerzo extra que hacen las profesoras por planear sus clases sea más preciso, pensado y objetivo, además de que las profesoras se apoyan de aplicaciones y programas nuevos e innovadores que no sabían usar antes de la pandemia, pero que vieron que favorecía el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para que los objetivos de la clase y las interacciones entre los sujetos puedan darse de la mejor manera, la implementación de normas para la construcción de un reglamento determina las pautas socioculturales de una escuela o grupo, pero debido a la implementación del aula virtual, surgen nuevas reglas que atienden al momento, al marco político-institucional de la escuela y la cultural escolar.

El grupo de 2º tenía un reglamento que ya habían trabajado de manera presencial el ciclo escolar 2019-2020 y la profesora comentó que lo reutilizó para el ciclo escolar 2020-2021, a la par que incluyó algunas reglas nuevas. Justo una de las observaciones de clase trató sobre las reglas del aula y cito:

Estas son las cuatro reglas más importantes de nuestra clase, las que cumplimos tanto en clases en la escuela como en clases por Zoom. Primero que nada, siempre somos amables, no nos reímos de los demás, no nos burlamos, escuchamos con atención al otro. Nosotros levantamos la mano para hablar, acuérdense que si hablamos todos al mismo tiempo solo se escucha ruido y ruido y no sé qué dice cada uno. También somos puntuales para las clases, no nos conectamos media hora después, nos conectamos lo más pronto posible [...] y escuchamos con atención. (Profesora J).

Es importante considerar el reglamento como un “marco de actuación” que establece un referente general y en algunas ocasiones abstracto sobre las maneras de proceder y de hacer en el aula, además, establece lo que es posible y sus formas cotidianas de existir, por lo que se encaminan a procurar una convivencia armoniosa (Fierro et al., 2013).

En el grupo de 2º, los niños y las niñas tuvieron una experiencia en el aula física y construyeron un reglamento que lograron trasladar al aula virtual, modificando solo pequeñas cosas, observando que las reglas que se presentan apoyan la convivencia y les marca el camino a seguir durante las clases para mantener un cierto orden y respeto, como lo menciona la profesora J:

Les he hecho mucho énfasis en que sean puntuales, yo comprendo que hay un margen de 5 minutos más o menos, por fallas técnicas y todo eso, pero sí ser lo más puntuales posibles, también si hay ruido en su casa o algo en el entorno que apaguen su micrófono, que a veces también se les olvida porque como ellos están ya tan metidos en la clase, lo del ruido solo lo escuchamos los demás, pero sí que apaguen su micrófono y tal cual nada más ha sido igual a lo presencial. Por ejemplo, el chat

y compartir pantalla y todo eso yo se los bloqueé, porque sí vi que los distraía mucho y los que intentaban hacer el esfuerzo por controlarse, pues sí se distraían también viendo qué escribían los otros, entonces mejor de plano se los bloqueé (Profesora J).

Como se puede ver, en este grupo las reglas fueron retomadas del aula física y aplicadas al aula virtual, ya que tienen mucho que ver con la generación de convivencias respetuosas. Las reglas específicas del aula virtual permiten respetar la dinámica de la clase y sobre todo permiten una convivencia ordenada, pues las profesoras coinciden en que es imposible permitir que todos los alumnos hablen al mismo tiempo y tienen que determinar turnos para poder llevar una conversación más dinámica.

En el caso del grupo de 1º fue muy diferente la implementación del reglamento de clase, pues no tuvieron experiencias presenciales previas como referencia, por lo que el tiempo destinado para hacérselas saber a los alumnos y ponerlas en práctica hasta tenerlas aprendidas fue mayor. La profesora B, cotutora de 1º, destinó la primera semana de clases para explicar las reglas y ponerlas en práctica, mencionando en la entrevista lo siguiente:

En coordinación con todas las de primero antes de que tuviera una reunión con Z, se establecieron y se llevaron a cabo a través de la primera semana de trabajo, estaban incluidas como dentro de la primera semana, más que ellos no estuvieron como de acuerdo, ni tampoco las propusieron, sin embargo, antes de darles a conocer a ellos las reglas como tal [...] los llevé o caímos a la cuenta de la necesidad de éstas. (Profesora B, 1º primaria).

Mientras que para la profesora Z, tutora de 1º, no menciona haber destinado una clase específica para dar a conocer las reglas, pero sí reconoce que las más importantes fueron: “en primero las reglas que tenemos es que siempre tienen que entrar con micrófono apagado, cámara prendida y cuando es su turno [...] prenden el micrófono” (Profesora Z).

Caso contrario a lo que sucedió con el grupo de 2º, quienes en consenso y dialogando lograron construir un reglamento:

Al inicio de clase, platicamos que las cosas iban a ser un poco diferentes a la forma presencial pero que hay reglas que se conservaban y otras que podíamos aportar. Hice en CANVA [programa de computadora para hacer presentaciones dinámicas] una presentación entonces yo puse como una idea “ser puntual” y ellos iban completando, por ejemplo: alzar la mano o no interrumpir, cosas así... y luego les había hecho un blog entonces en este blog les puse la imagen de lo que construimos todos juntos para que lo tuvieran ahí a la vista (Profesora J).

La cultura escolar como segundo elemento constitutivo de la convivencia como fenómeno relacional, nos dice que los sujetos que forman la comunidad asumirán e interpretarán el marco de reglas de acuerdo con las experiencias, sistemas de creencias y valores propios, sin embargo, los acuerdos o consensos entre los miembros podrán beneficiar esa interpretación y apropiación adecuada (Fierro et al., 2013). Por lo que, resulta interesante cómo la construcción del reglamento se dio diferente en los dos grupos, la cual tenía relación con la experiencia que tuvieron los alumnos en el aula física.

En el caso del grupo de 2º grado, fueron los niños y las niñas quienes opinaron, aportaron y se apropiaron del reglamento construido y al momento de observar su convivencia en clase fueron ellos los que pudieron “corregirse”, pues tenían ya una experiencia previa en clases presenciales que les ayudó a saber que teniendo un reglamento se podía mantener una convivencia respetuosa y ordenada. Mientras que el grupo de 1º, al no haber tenido por completo esta apropiación ni experiencias en el aula física, no asumieron completamente las reglas y en las clases observadas fueron los que incurrieron en mayor cantidad de faltas al reglamento.

De esta forma las pautas socioculturales que conforman la escuela y específicamente los grupos observados caracterizan las interacciones, ya que “la convivencia en la escuela sucede en tanto los sujetos participan desde cierta posición y con cierta postura en un contexto situado de práctica social” (Fierro et al., 2013, p.82). De aquí que surgiera el código de relación profesor-alumno para observar las posiciones y posturas que adoptan los sujetos ahora en el contexto del aula virtual como nueva práctica social.

Al preguntarles a las profesoras cómo fue la adaptación al aula virtual y cómo cambió su relación con los alumnos, una de ellas comentó que fue difícil lograr conectar por completo con los alumnos, por lo que recurrió a preguntarles sobre su vida y sus actividades cotidianas, quizá un poco más forzado a lo que sucedía en el aula física, pero con la intención de que participaran y se conocieran, sin limitarse a solo 40 minutos de clase al día:

Les pregunto mucho, trato de involucrarme en sus vidas para que ellos se sientan como tomados en serio y cositas así, así es la única, bueno yo siento que ahorita es la única manera, preguntarles y ¿qué haces el fin de semana? y ¿tu mamá?... y como sus mamás siempre están ahí... y ¿qué se hace tu mamá también de desayuno? y se emocionan ¿no? Pero ahorita que ya tenemos la confianza de los papás, como un 80% se han retirado, hújole no sabes cómo ha cambiado la manera de trabajar con los niños y los papás que todo el tiempo estaban ahí, hasta nos han escrito que sí notaron que fue un error tenerlos tanto tiempo pegados y resolverles todo (Profesora Z).

Como se puede leer al final del fragmento, la profesora enfatiza la importancia de las posiciones y roles de cada uno de los sujetos implicados, procurando involucrar a los padres de familia presentes en la dinámica del aula virtual, pero dejando ver que, en muchos de los casos, la presencia de los padres durante las clases causó limitantes para los objetivos esperados por las profesoras y para las interacciones entre los sujetos. Además, la maestra presenta una postura al mencionar que las posiciones que profesores, alumnos y padres de

familia mantienen durante el espacio y momento educativo, deben ser claras y al margen de la responsabilidad que cada uno tiene dentro del aula virtual como una nueva práctica social para lograr aprendizajes y convivencias significativas para los estudiantes.

En conclusión, para este apartado, las características del entorno han cambiado y a la par lo hicieron las pautas socioculturales, pues el reglamento de la institución y el específico del grupo cambiaron para atender la realidad. Este cambio se nota más en el grupo de 2º, quienes ya habían trabajado el reglamento en clases presenciales, pero tuvieron que incorporar o modificar algunas de ellas para mejorar la dinámica de la clase. En comparación con el grupo de 1º, que al no tener una referencia pasada tuvieron que organizar un reglamento con muchos de los nuevos elementos del aula virtual.

Además, las profesoras coincidieron que hubo otras reglas “impuestas”, ya que tuvieron que anticiparse y restringir algunas funciones del aula virtual para así evitar interrupciones o problemáticas, como solo ser la profesora la que podía compartir pantalla, no permitir el chat y eliminar la opción que les permitía cambiar de nombre.

La convivencia dentro del aula virtual rescata algunas características de lo que sucedía en el aula física, pero, se le incorporaron nuevos sujetos, nuevos elementos tecnológicos y nuevas formas de hacerle frente a los retos educativos del momento de pandemia. El aula virtual con sus elementos tecnológicos como el micrófono, la cámara y el internet, durante la pandemia por COVID-19, se volvieron medios indispensables para las clases y sobre todo para las interacciones entre los alumnos, entre los profesores y de los padres hacia la institución. También fueron medios indispensables: las nuevas estrategias, aplicaciones y actividades por parte de las profesoras con el fin de mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula virtual. Sin dejar de lado, las adaptaciones que tuvieron que hacer

familias enteras en sus horarios, rutinas y hasta formas de interactuar para apoyar a sus hijos e hijas. Por lo que, el conjunto de todo lo anterior tuvo un impacto en la convivencia, en la forma de comunicarse con el otro y en la manera en la que los sujetos se fueron encontrando y abordando los conflictos, de los cuales hablaré a detalla más adelante.

4.1.3 El esfuerzo por generar convivencia dentro y fuera del aula virtual

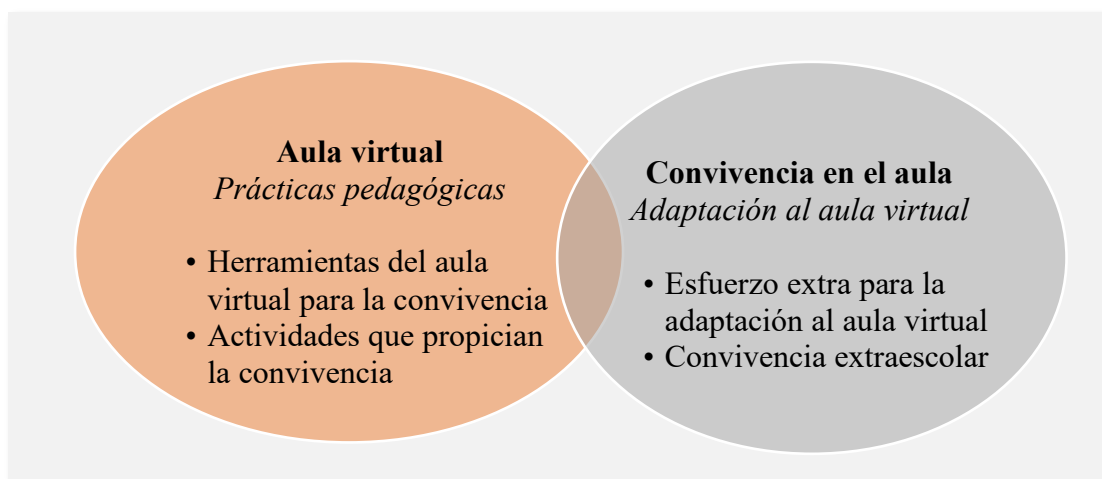


Figura 9. Relación de códigos para el apartado 4.1.3

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha visto hasta el momento, los elementos que componen la convivencia escolar han sido modificados por la incorporación del aula virtual como medio de interacción entre los alumnos y sus profesoras, sin embargo, la situación ha permitido encontrar caminos que muestran un esfuerzo de todos por querer interactuar y aligerar las tres o cuatro horas que pasaron frente a la computadora todos los días durante el ciclo escolar 2020-2021.

Uno de estos cambios ha sido las actividades que las profesoras presentan en clase para favorecer la interacción, el trabajo en equipo y la consolidación del grupo sin perder de vista los objetivos académicos que deben cumplir, como juegos y actividades en equipo, apoyándose de aplicaciones y programas digitales, las cuales favorecieron diferentes

muestras de compañerismo como apoyo, empatía y complicidad entre los alumnos, ya sea interactuando, haciendo una conversación o ayudando al compañero cuando tenía problemas o no podía responder una pregunta (Andrade et al., 2021).

Por ejemplo, en las clases de 1º de primaria observé que las profesoras tenían formas diferentes de llevar la clase, por un lado, la profesora Z, que era profesora de la materia de alemán, mantenía una clase tradicional parecida al aula física, pues era recurrente que al inicio les cantara y les pidiera a los niños que bailaran, después les hacía algunos juegos sobre el vocabulario visto en clase como una competencia entre niños y niñas preguntando a cada uno el significado de una palabra en alemán y el ganador después competía con otro niño o niña. A continuación, la profesora proyectaba el libro de la materia utilizando el PDF (Formato Portátil del Documento) o simplemente enseñando el libro a la cámara, pidiéndoles a los alumnos que realizaran ejercicios específicos. Lo anterior, podría ser parte de una clase tradicional y no realmente una adaptación al aula virtual, ya que lo único que cambió fue el uso de un archivo digital para presentar el libro de trabajo.

Mientras que la profesora B de la materia de español, sí implementaba algunos elementos tecnológicos y digitales propios del aula virtual, como pizarras interactivas en donde los alumnos podían rayar, dibujar y escribir, presentaciones animadas relacionadas con los temas que veían, así como juegos de lotería y de memoria (memoramas) por medio de aplicaciones digitales, que además compartía con la clase para que las realizaran de manera individual o en otros momentos del día. Esto evidenciaba un esfuerzo extra de parte de la maestra al planear y preparar los materiales previos a la clase, así como los conocimientos y las habilidades digitales que tenía, que al final, se reflejaban en una clase más dinámica, aspectos que de acuerdo con Andrade et al. (2021) resultan necesarios para

enfrentar la situación de educación remota por emergencia, aunque esto implique un esfuerzo extra en los profesores que pueda causar cansancio, estrés y desgaste emocional.

Lo anterior, puede marcar la convivencia que se desarrolla en clase, pues ante el esfuerzo por la preparación de la clase y procurar un dinamismo durante el momento educativo, las interacciones entre los niños y niñas también estarán permeadas de interés, compañerismo e intercambio de experiencias. A diferencia de una clase tradicional, sin herramientas que permitan el diálogo y solo la realización de ejercicios específicos dentro de un entorno virtual, la convivencia puede verse impregnada de un sentimiento de desánimo, falta de interés y apatía.

Aunado a lo anterior, durante las clases virtuales la visión que se tenía de los alumnos fue muy reducida porque abarcó un espacio pequeño, en el que se podía ver la cara de los estudiantes y algunos objetos y espacios de fondo, como lo mencionaba anteriormente, muchas veces sus recámaras, pero también la sala, el comedor o incluso el jardín. Además, al momento de estar en la clase fue común que los niños y las niñas se enfocaran en lo que la maestra presentaba o en ellos mismos como si fuera un espejo, por eso fue complicado que los alumnos llegaran a observar de manera completa al grupo, como seguro sí sucedía en las aulas físicas, por lo que fue un tema que las profesoras observaron y aseguraron que dificultó la convivencia.

Las profesoras coincidieron en que fue difícil llevar a los niños y niñas a desarrollar las habilidades comunes de los estudiantes de primaria en la nueva modalidad a distancia, pues al principio la incertidumbre, el poco conocimiento de la plataforma y la incorporación de otros sujetos a la dinámica escolar cambió las interacciones entre los sujetos. Al respecto la profesora Z dice:

Al principio sí fue muy difícil porque, aunque los tengas en grupo ellos se ven individual, al principio ellos se ven totalmente individual o sea yo, mi cuarto o donde estén, la cocina muchas veces, yo en la cocina y es su mundo, yo, la cocina y mi maestra y los demás son como personitas que están ahí (Profesora Z).

De tal forma que, el esfuerzo que hicieron las profesoras por evitar una conversación solo entre el alumno y ella para enseñarle algo, contarle sobre un tema o pedir su aprobación, favoreció la interacción entre todos y la intención de formar un grupo y un apoyo entre ellos logrando identificar en las observaciones realizadas, momentos donde los niños y niñas tuvieron pequeñas conversaciones a partir de intereses en común, como juguetes, videojuegos, caricaturas u opiniones similares. Aunque, las limitantes de la clase, especialmente el tiempo sincrónico de 40 minutos, no dejaron que se construyeran conversaciones más profundas y largas.

Pues bien, el apoyo de actividades para la convivencia extraescolar jugó un papel muy importante. Por un lado, fueron las profesoras las que realizaron actividades para propiciar la interacción y convivencia fuera del momento destinado para los objetivos académicos, como la profesora J que propuso los “recreos virtuales”, en donde planteaba un día y hora para que se conectaran los alumnos que quisieran y pudieran platicar y compartir algo diferente a la clase o la profesora Z que ofrecía algunos minutos extra, después de los 40 que marcaba la aplicación, para que quienes quisieran se volvieran a conectar a la reunión.

Y, por otro lado, como iniciativa de los niños y niñas, con el apoyo de sus padres, para compartir algún gusto en especial, como lo mencionan las siguientes profesoras:

Solitos como que proponían o buscaban nuevas herramientas como para mantener esta comunicación, por ejemplo, había varios que me contaban que como no se podían ver

hacían llamadas en la tarde, entonces se conectaban por Zoom y platicaban y a veces pintaban en la pantalla juntos, cosas como ésta (Profesora J).

Sí de hecho se conectan para platicar, para jugar, han hecho como sus grupos y entonces entre ellos ya incluso me dicen oye al final me dejas decirle a tal persona. Entonces lo que le dice es eso ¿no?... nos conectamos a tal hora, te manda mi mamá los datos. Los papás también han favorecido estos encuentros, o sea sí han hecho que, aunque no se juntan se buscan, en algunos también se han visitado. Y luego ellos vienen y lo comentan a la clase “ay ayer vino R a mi casa, es que vivimos en el mismo fraccionamiento” (Profesora B).

Lo anterior, refleja cómo “en la vida cotidiana escolar se hacen presentes elementos de la vida social, económica y cultural de las comunidades de las que forman parte los actores escolares” (Fierro et al., 2013, p.85), por lo que extender la convivencia a espacios fuera del aula virtual, ayudó a nutrir la convivencia de elementos de la vida social que incluyeron “procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización” (Fierro et al., 2013, p. 85).

Lo antes mencionado, era notorio y observable en los espacios de descanso o de recreo que solían pasar en las clases presenciales, pero debido a la modalidad virtual que se implementó por la pandemia de COVID-19, este tipo de habilidades y momentos de la convivencia fueron difíciles de observar pues requieren de apoyo, tiempo y disposición de los profesores, los padres de familia y alumnos para poder tener espacios extra de convivencia en horarios diferentes a las clases programadas, reafirmando la idea de que “no hay sólo una vivencia de la convivencia”, sino que son siempre un conglomerado de interacciones y formas de convivir las que se agazapan tras el concepto (Fierro et al., 2013, p. 85).

Por último, me parece oportuno mencionar que, rescato de esta investigación la esencia de los alumnos más pequeños de la primaria, la cual se mantuvo a pesar de todos los

cambios vividos, tanto en la dinámica familiar como escolar, pues, las profesoras los describieron como motivados, curiosos y deseosos de aprender, lo cual también pude observar en sus participaciones y actitudes en clase.

Resalto la opinión de las profesoras durante las entrevistas, al coincidir en que ellas no le habían dado la real importancia a la convivencia y la necesidad de generar un ambiente de grupo entre los alumnos, aun dentro del aula virtual, pues ellas creían que solo debían cumplir con necesidades académicas y objetivos educativos siendo los alumnos quienes demostraron su esfuerzo por generar convivencia, por saberse parte del grupo y por platicar e interactuar. Aunque el aula virtual en un principio fuera vista como una barrera, al final fue un espacio nuevo de interacción que requería esfuerzo extra, adaptación y el apoyo de herramientas digitales ante sujetos que reclamaban interacción para devolverle el significado a la educación (Andrade et al., 2021).

4.2 El conflicto presente en la convivencia escolar dentro del aula virtual y los sujetos involucrados

En este apartado daré respuesta al objetivo específico de la investigación de describir cómo se dieron los conflictos dentro de la convivencia entre los grupos seleccionados y especialmente cómo cambiaron los conflictos en el aula virtual derivada de la pandemia por COVID-19.

Recordando lo que dice Jares (2002), la convivencia incluye dentro de su definición la presencia de conflictos, por lo que, no es posible separar el conflicto de la convivencia escolar, pues es la forma de relacionarnos, de conocernos, de vivir unos con otros bajo códigos subjetivos y sociales que no significan amenazas, sino todo lo contrario. La convivencia que describo en el apartado anterior hace notar ya ciertos conflictos por el

cambio e implementación del aula virtual como medio de enseñanza y aprendizaje. Comenzaré hablando de aquellos conflictos que podrían haberse solo trasladado de escenario, porque se parecen mucho a los que sucedían en las aulas presenciales, para después ir presentando aquellos emergentes a la realidad virtual.

De acuerdo con la información recabada del trabajo de campo, los conflictos que resultan los divido en tres subgrupos de acuerdo con algunas características que comparten: conflictos entre los sujetos dentro del aula, conflictos derivados de la implementación del aula virtual y conflictos que inciden en la convivencia.

Para poder leer los siguientes apartados es importante resaltar los códigos que serán utilizados y descritos, por lo que presento una tabla (Tabla 3) que resultó del análisis de datos, la cual organiza las categorías, subcategorías y códigos.

Tabla 3

Elementos que componen el conflicto presente en la convivencia escolar dentro del aula virtual y los sujetos involucrados

| Categorías | Subcategorías | Códigos |
|--|---|--|
| | Actitudes-presunciones (cogniciones y emociones) | – Intereses académicos – Predisposición al conflicto |
| Conflicto en la convivencia escolar | Contradicción (contenido del conflicto) | – Diferencia de opiniones entre los alumnos o de estos con la profesora – Incumplimiento de las reglas del aula |
| | Comportamiento (conducta) | – Burlas o comentarios incómodos – Distracción – Interrupciones a la clase o al turno del otro |
| Conflicto por la implementación del aula virtual | Herramientas digitales | – Esfuerzo extra por el aprendizaje de las herramientas tecnológicas – Uso de las herramientas tecnológicas – Fallas de internet o aparatos electrónicos |

| | |
|-----------------------|--|
| (categoría emergente) | <ul style="list-style-type: none"> – Rango de visión de la cámara – Grupo incompleto – Tiempo de la clase |
| Dinámica de casa | <ul style="list-style-type: none"> – Ruidos de fondo – Presión e interrupción por parte del adulto junto – Nuevas responsabilidades en casa |

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1 Conflictos entre los sujetos dentro del aula virtual

Este primer apartado describe los conflictos que se dieron entre los sujetos y que podrían aparecer igual en el aula física que en el aula virtual, pues como lo presenté anteriormente, la convivencia escolar continuó mostrando elementos esenciales de las interacciones cara a cara, con cambios y matices debido a la implementación del aula virtual como nuevo espacio de enseñanza y aprendizaje derivado de la pandemia por COVID-19.

En primer lugar, la convivencia que se dio entre los alumnos de estos grupos trajo consigo conflictos que tienen relación con las edades características de los niños y niñas, pues como lo describía en el apartado anterior y de acuerdo con Papalia et al. (2009), los estudiantes en esta etapa consolidan su pertenencia a un grupo y desarrollan habilidades sociales menos egocéntricas y más pensadas en el otro. Además, debido a su incorporación a la primaria, la escuela se convierte en un momento clave en su desarrollo y el comienzo de lo conocido como “edad escolar” (Papalia et al., 2009, Consejo Consultivo de UNICEF, 2005).

De acuerdo con los códigos encontrados, una de las razones de conflicto entre los alumnos estuvo relacionada con una diferencia de opinión sobre un tema o actividad, que se

vio reflejado en acciones que se presentaron durante las clases, al no estar de acuerdo con lo que decía el otro compañero o tratar de imponer una forma de pensar. Situación que tuvo una expresión observable que provocó interrupciones entre los estudiantes, expresiones de disgusto y tonos de voz diferentes, que dieron a entender un cambio en las emociones y lo que podría haber sido el comienzo de un conflicto, de acuerdo con la teoría del conflicto de Galtung (2003).

Este código se encuentra relacionado con el código de predisposición al conflicto, el cual no nombré con la intención de categorizar negativamente a alguno de los sujetos, sino de designar a un tipo de persona que estuvo regularmente presente en los conflictos antes mencionados y se caracterizó por ejercer burlas hacia sus compañeros, insistiendo e interrumpiendo para ser el primero en opinar o el único en hacerse notar sobre algún tema y que además fue expresado por las profesoras entrevistadas. De acuerdo con la teoría de Galtung (2009), estas características forman parte del primer elemento en el triángulo que compone un conflicto, pues, aunque no son completamente observables, las actitudes y presunciones que caracterizan al sujeto y que son expresadas tanto por su profesora como por lo observado, hacen de su personalidad un cúmulo de emociones y experiencias predisuestas al conflicto.

El código de predisposición al conflicto no se identificó en el grupo de 1º de primaria. Sin embargo, en el grupo de 2º de primaria sí identifiqué a un niño que constantemente estaba interrumpiendo y desobedeciendo las reglas del aula. Después en la entrevista con la profesora del grupo, le pregunté especialmente sobre él y me resultó interesante cómo coincide con su incorporación al grupo seleccionado en el ciclo escolar 2020-2021, pues el

ciclo pasado estaba en otro salón dentro de la misma institución. Al respecto, la profesora comenta:

Hay un niño que se incluyó al salón este año y como que sí le costó mucho [adaptarse] porque él era mucho de que alguien participaba y él decía “no, tú eres tonto, eso no me parece, esa es una opinión boba”, entonces fortalezco mucho el discurso de que somos amables, hay opiniones diferentes, pero hay que respetar (Profesora J).

Como lo mencioné en el apartado anterior, el sentimiento de pertenencia a un grupo es muy importante para generar convivencia, pero cuando sucede lo contrario, es decir, al no sentirse parte del grupo, el niño podría estar haciendo acciones para llamar la atención de los demás, mostrando su molestia ante el cambio de salón antes mencionado o reaccionando ante un disgusto por no sentirse parte del grupo o tomado en cuenta, como dice su profesora: “de hacerse notar porque sus comentarios siempre están orientados a yo soy el mejor, yo soy el que todo lo sé, soy el que tiene el nombre más único” (Profesora J).

Estas acciones observables y generadoras de incomodidad entre los sujetos forman parte de la suma $A+B+C$ de la teoría del conflicto de Galtung (2009), en donde B (el comportamiento) presenta una estrecha relación con el elemento A (actitudes o presunciones), siendo el comportamiento un elemento medible y que requiere atención por parte de los externos para entonces determinar si son conductas agresivas o constructivas. Estas conductas percibidas en la persona con predisposición al conflicto no fueron descritas textualmente por su profesora como agresivas, pero al momento de observarlo y analizarlo dentro del aula virtual, se percibía un ambiente hostil, contrario a lo que sucedía cuando el sujeto no asistía a clases, pues la profesora sí expresaba que percibía un cambio en la dinámica:

Se nota cuando el niño que constantemente interrumpe y se queja o dice ese tipo de cosas falta por una u otra razón, o porque se enfermó o no tuvo internet, hasta la dinámica de la clase cambia muchísimo, se siente un ambiente más relajado, más tranquilo (Profesora J).

El caso particular de este alumno debe ser visto desde la distinción que hace Jares (2002) entre agresión o violencia y agresividad, para poder entonces reflexionar sobre la mejor forma de apoyar al alumno y llevar una buena gestión del conflicto. De acuerdo con Jares (2002), la agresividad no es negativa en sí misma, sino más bien necesaria para la autoafirmación y como parte de un proceso de socialización, a diferencia de la violencia, la cual es una expresión agresiva en contra de otra persona, con la intención de dañar. Por lo que, frenar las acciones violentas que lleguen a agredir a otro debe ser la premisa para después tomar los conflictos como puntos de transformación y de apoyo para la mejora de las relaciones, pero también como experiencia enriquecedora del elemento subjetivo que compone a cada sujeto (Fierro et al., 2013).

También observé conflictos que involucraron a las profesoras o que perciben ellas como situación conflictiva desde sus motivaciones y objetivos, especialmente aquellos que ellas perciben que cambian el seguimiento de las clases y discrepan de sus intereses académicos. Estos conflictos podrían llamarse de tal forma, pues logran completar el triángulo de Galtung (2009), pues sus intereses académicos (A), más las interrupciones a la clase (B), más el incumplimiento de las reglas (C) reflejan un conflicto para ellas y en muchas ocasiones para el grupo en general, pues ellas así lo expresan en las entrevistas.

El incumplimiento de las reglas establecidas en cada salón se da tanto en el aula física como en el aula virtual, porque como lo he mencionado previamente, las reglas y marcos normativos forman parte de la convivencia como fenómeno relacional (Fierro et al., 2013),

en el que de acuerdo con Jares (2001a, 2001b), no se pueden encasillar en un listado de artículos ni discutir su necesidad dentro de las escuelas, pero sí deben ser sentidas, discutidas, consensuadas y aprobadas con la participación de todos, con lo cual, permitir la apropiación de estas y sobre todo su seguimiento.

Cuando esta apropiación y seguimiento no se daba entre los sujetos, el incumplimiento de las reglas establecidas generaba conflictos para las profesoras, porque interrumpía las interacciones y la convivencia. De esta manera, se puede decir que existía un conflicto al no seguir lo previamente establecido por el grupo, reflejado en un comportamiento observable que eran las interrupciones a la clase y que sobre todo iba en contra de lo que la profesora necesitaba para cumplir con sus intereses académicos. Especialmente en los grupos observados generó para la clase una interrupción porque regularmente estuvo acompañado de un recordatorio de las reglas por parte de las profesoras y una llamada de atención con la intención de regresar al objetivo académico de la clase, lo más pronto posible.

Los ejemplos característicos, observables y mencionados por las profesoras sobre los incumplimientos a las reglas del aula virtual fueron: escribir en el chat, prender el micrófono para hablar sin esperar el turno interrumpiendo cuando la profesora u otro compañero estaba hablando y no pedir la palabra ya sea levantando la mano haciéndolo visible a la cámara o señalar con la mano virtual que aparece en la aplicación de Zoom. Este código se encuentra relacionado con los intereses y objetivos académicos que las profesoras planean de acuerdo con los programas de estudios y tiempos asignados, pues no siempre se cumplían de acuerdo a lo establecido, ya que los inconvenientes y conflictos retrasaban y afectaban la dinámica,

situación que causó malestar a las profesoras y lo expresaron en las entrevistas como un conflicto para su quehacer educativo.

Desafortunadamente el tiempo a los 40-45 minutos se termina y a lo mejor hay situaciones que se quedaron [inconclusas]. Esa yo creo que es una de las limitantes, no hay un seguimiento a estas situaciones de conflicto, mi tiempo lo tengo que aprovechar para el avance, para ellos, en este caso en primero la prioridad es aprender a leer y escribir. Sí daba paso a otra cosa, pero definitivamente a la solución de conflictos no les das el tiempo que requiere (Profesora B).

Especialmente el seguimiento de instrucciones fue un código que se relacionó con el cumplimiento de los intereses académicos, porque fue uno de los conflictos más comunes entre los grupos observados y fueron los que más atraso o confusión causaron dentro de la clase, lo cual observé y también escuché en las entrevistas. Porque para las profesoras, estos conflictos además de generarles malestar incluso podrían convertirse en conflictos laborales, ya que pareciera que “el profesorado y alumnado deben cumplir con obligaciones, aparentemente claras, y soslayar todo aquello que sea conflictivo o polémico” (Jares, 2002, p. 81).

Al respecto, considero que también existe una contradicción por parte de las profesoras, pues de acuerdo Jares (2001a, 2001b, 2002), Galtung (2003), Fierro et al. (2013) y Martin et al. (2019) las reglas, así como importantes para la convivencia, deben ser consensuadas y dialogadas con la intención de que formen parte de la convivencia y apoyen en el abordaje de los conflictos, no para erradicarlos ni eliminarlos. Las profesoras mencionan que es importante crear grupo y favorecer la convivencia, sin embargo, se resisten a tener conflictos. Es oportuno recordar que la escuela no debe ser ese reclusorio del que habla Díaz-

Barriga (2020), sino que debe esforzarse en convertirse en un espacio para el respeto hacia el otro, más aún dentro de un entorno de educación remota por emergencia.

Por lo anterior, me parece importante hacer una pausa para reflexionar sobre la posición de la institución educativa, pues a pesar de ofrecer la continuidad de la educación por medio de un aula virtual apoyada de las características socioeconómicas de las familias, no se preocupó en un principio por darle prioridad al tema de la convivencia, los conflictos, el seguimiento de un reglamento ni de mantener estrecha comunicación con sus actores sobre las nuevas formas en las que se dirigirá el proceso educativo. De hecho, las tres profesoras entrevistadas expresaron haberse olvidado de la importancia de la convivencia durante sus clases, lo cual se refleja en poco espacio para el diálogo y escasa reflexión ante los conflictos que se presentaban.

Pasando a otro de los códigos, en el grupo de 1º de primaria el seguimiento de instrucciones es una habilidad en desarrollo, pues las edades características de los niños y niñas, junto con la modalidad virtual, hicieron que seguir una instrucción fuera una tarea complicada para alumnos que se encuentran en el momento de desarrollar su atención y concentración (Papalia et al., 2009). Por lo que algunos ejemplos observados durante las clases se enfocaron en que los alumnos pedían que se repitieran más de tres veces la indicación dada por la profesora o solicitaban una retroalimentación sobre la tarea asignada, con lo cual y de acuerdo con lo comentado por las profesoras en la entrevista, hacía perder tiempo de la clase.

Ante esta situación, las profesoras entrevistadas mencionan que se apoyaban de una agenda que presentaban al inicio de la clase para indicar las actividades a realizar, así como de símbolos que mostraban en la pantalla, ya que los alumnos no sabían leer muy bien.

Durante las interrupciones que se mencionan, observé que la profesora Z sí repetía las indicaciones, pero se vio cierta desesperación, llegando a ignorar la pregunta que le habían hecho y continuando con la clase. Mientras que la profesora B sí mostraba mayor atención a las dudas y procuraba siempre mostrar en la pantalla lo que tenían que hacer, enseñando códigos que indicaban cierta actividad como escribir, recortar o colorear.

En la clase de 2° de primaria, el seguimiento de instrucciones fue parecido a lo descrito anteriormente, solo que ahora con la presencia de una persona con predisposición al conflicto que además de no seguir las indicaciones, pedía que se cambiaran por otra indicación o que la actividad se desarrollara de otra manera, lo que causaba que las miradas y comentarios se concentraran en evitar el desarrollo de algún conflicto. Ante este escenario, la profesora mencionó en la entrevista que a veces sí se detenía a gestionar los comentarios inapropiados, pidiendo respeto y tolerancia, pero en algunas observaciones me percaté que, en ocasiones, silenciaba el micrófono, tomaba el control y continuaba la clase, ignorando lo sucedido.

Este código se relacionó a su vez con el de interrupciones a la clase, porque además de no seguir una indicación y hacer que la clase cambiara su rumbo también se interrumpió y no se dio continuidad a las interacciones ni las actividades planeadas por la profesora. Las interrupciones por parte de los alumnos en ambos grupos se caracterizaron por ser opiniones sobre el tema que se hablaba, preguntas o contar anécdotas que recordaban.

En ocasiones, estas interrupciones fueron aprovechadas por la profesora para continuar, introducir un tema o generar mayores interacciones entre los niños y niñas, al percibir conductas constructivas y energía positiva (Galtung, 2009). Sin embargo, hubo ocasiones en que las profesoras lo consideraron un conflicto, pues la modalidad virtual no

permitía tener un control de los turnos y las interrupciones generaban un descontrol de la clase que no permitía escuchar adecuadamente a todos y, por consiguiente, no se lograba un diálogo al respecto.

Como se puede notar, las actitudes de evasión (Casón, 2001) son recurrente entre las profesoras. Tanto en las observaciones como incluso en las entrevistas, las profesoras optan por silenciar el micrófono, evadir, hacer creer que no existe el conflicto y pasar de largo hacia otro de sus objetivos académicos; sin embargo, esta situación trata de eliminar el conflicto, sin saber que de éste es posible aprovechar el desarrollo de habilidades como aprender a estar juntos (Delors, 1996). En el siguiente apartado hablaré sobre la gestión del conflicto en el aula virtual.

A diferencia de lo que pasa en un aula física en donde se puede observar a los alumnos que tienen la mano levantada para hablar o se pueden controlar los turnos en que los estudiantes quieren hablar, las clases virtuales no permitieron observar adecuadamente a todos, el manejo de la mano virtual no siempre fue ocupado por los alumnos y las mismas características de la plataforma de Zoom no permitieron que se distinguiera lo que decía cada uno, provocando ruido a la clase, como lo mencionó una de las profesoras en la entrevista al preguntarle el conflicto más común entre los alumnos:

Yo creo que es cuando alguien interrumpe porque hay unos que están muy metidos y muy involucrados en el tema y sí quieren participar, o por ejemplo cuando hago un dictado están muy involucrados y concentrados y de repente hay uno que se quiere hacer como simpático y empieza a hacer bromas. [Otro] es cuando se desesperan de que alguien habla o cuando ellos quieren participar y no se les da la palabra en ese momento. Ya no son tanto conflictos como de me vio feo o me dijo tal cosa (Profesora J).

Las interrupciones a la clase fueron muy comunes y causaron conflicto al resto del grupo, sin embargo, hubo otro tipo de interrupciones que podrían pasar desapercibidas porque no repercutieron directamente en la interacción con los demás, sin embargo, sí implicaron un cambio en la dinámica escolar de los niños, pues observé otro tipo de interrupciones que generaban distracción en los alumnos, como tomar un juguete cerca recordando que algunos de ellos se encontraban en su cuarto, jugar con alguna función de la plataforma de Zoom como prender y apagar la cámara, poner un filtro o un fondo virtual, activar y desactivar el micrófono y cambiar el nombre con el que aparecían.

Entonces, los conflictos mencionados se convirtieron en situaciones más complejas en comparación con las que sucedían en el aula física, pues en esta existen objetos y situaciones que causan interrupciones, distracciones y conflictos, pero los profesores pueden gestionarlos o limitarlos con acciones concretas e inmediatas, las intervenciones son observables y cara a cara. Esto es contrario a lo que sucedió en el aula virtual, pues se observaron conflictos que las profesoras, padres de familia y alumnos no siempre pudieron gestionar y solo tuvieron que aprender a vivir con ellos, sobrellevarlos y en algunos casos transformarlos como explicaré más adelante.

4.2.2 Los conflictos que nos trajo el aula virtual a causa de la pandemia por COVID-19

Los conflictos mencionados en el apartado anterior se caracterizan por darse entre los sujetos que conviven en un mismo espacio, en este caso el aula. Sin embargo, la implementación del aula virtual como espacio de educación emergente, trajo a la convivencia escolar conflictos nuevos y algunos de ellos provenientes del exterior de la clase que tuvieron

relación con factores que se encontraban fuera del alcance de los alumnos y las profesoras como binomio tradicional educativo dentro de un aula física.

El aula virtual implementada a partir de la situación sanitaria por la pandemia de COVID-19, significó más que solo el uso de un programa para hacer videollamadas, aparatos electrónicos y materiales de apoyo para el proceso educativo a distancia, pues tanto los profesores como los alumnos y los padres de familia realizaron un esfuerzo extra por ofrecer todas las posibilidades para continuar el proceso educativo en línea (De la Cruz, 2020 y Lloyd, 2020). Por esta razón, los conflictos en la convivencia escolar dentro del aula virtual fueron resultado de la adaptación que diariamente hicieron los actores al nuevo ambiente educativo.

El primer conflicto derivado de la implementación del aula virtual lo tuvieron las profesoras, pues no todas estaban preparadas, ni con la infraestructura, ni los conocimientos sobre el uso y manejo correcto de los programas y, para muchos, fue un conflicto personal, pues a pesar de las dificultades ellas expresaron tener la preocupación de querer hacer un buen trabajo aún a la distancia, como lo menciona una de las profesoras entrevistadas:

Me ha costado la tecnología, o sea yo antes no sabía nada, pero lo que es nada, de nada y ya te digo que D me tuvo que dar unas clases de Zoom, yo hablaba y me decía ahora métete acá, ahora métete acullá y así me ha ayudado (Profesora Z).

Como lo mencionan Andrade et al. (2021), el trabajo docente durante el periodo de pandemia exigió la actualización y profesionalización docente, lo que causó estrés y carga laboral que afectó también el rendimiento durante las clases. Como se puede leer en el comentario anterior, la profesora se sintió presionada por las cosas nuevas que tenía que aprender, causando posibles conflictos con su entorno personal, recordando que a ella

también se le invadió la casa. Además, se le presentaron nuevos retos en el ámbito económico al verse en la necesidad de obtener aparatos electrónicos más modernos y asegurar una red de internet estable, incluso al comprar licencias o permisos para el uso de herramientas y aplicaciones digitales. Todo esto, sin dejar de lado el ámbito familiar de la profesora, al tener que modificar sus rutinas para mantener sus obligaciones laborales y familiares de las que habla De la Cruz (2021).

También los niños tuvieron dificultades, aunque en menor medida, debido al apoyo de los padres, madres y tutores, como lo menciona la profesora de 2º:

Creo que nos costó mucho más trabajo a nosotros como adultos adaptarnos a este nuevo cambio que a ellos [los alumnos], a ellos los vi, a lo mejor que será el primer mes, que esta adaptación les costó trabajo, pero después rapidísimo se adaptaron y buscaban hasta solitos, proponían o buscaban nuevas herramientas para mantener esta comunicación (Profesora J).

Este esfuerzo extra por adaptarse y conocer las herramientas que la plataforma ofrecía tomó tiempo, especialmente para adquirir un buen uso y manejo de los instrumentos tecnológicos. En primer lugar, la cámara fue un complemento importante para el aula virtual y la posibilidad de interacciones más parecidas a las que se daban en un aula física, aunque también con algunos conflictos, pues el limitado rango de visión que ofrece una cámara frontal de computadoras, tablet o celular generó una limitante al momento de querer revisar el trabajo o al momento de solicitar una actividad que requería movimiento:

La observación directa de lo que están haciendo los niños [es importante], ellos están haciendo un ejercicio en la libreta y entonces yo no puedo percibir totalmente, hay algunos que fuimos adaptando como inclinar más la pantalla, pero el hecho de que te lo muestren así desvirtúa mucho, tienes que forzar mucho la vista viendo las cosas y

no lo aprecias de la misma manera. Entonces, no tienes ni la visión completa, ni aprecias totalmente el proceso que lleva el niño (Profesora B).

En segundo lugar, estuvieron los conflictos relacionados con el uso de las herramientas que ofrece la plataforma de Zoom, como el manejo del micrófono, tanto para activarlo al momento de hablar y no perder tiempo, como para desactivarlo cuando otro estaba hablando o había ruido de fondo y así evitar interferencias. Sin duda, este fue uno de los conflictos más recurrentes en los grupos observados, el cual está relacionado con los códigos de distracciones e interrupciones que mencionaba anteriormente. Esto es lo que señala la profesora B en la entrevista:

Ha sido lo complicado que ellos muchas de las veces no pueden expresarse de manera muy instantánea, de manera muy natural lo que piensan, la duda o lo que quieren decir porque hay interferencia entre el sonido si dos o tres personas están hablando al mismo tiempo, no se percibe y si lo hacen pues hay mucho o bastante ruido, entonces sí, yo creo que esa parte del micrófono sí ha limitado la parte de expresión de los niños (Profesora B).

El aprendizaje de esta nueva habilidad para las clases se realizó de manera paulatina, pues como lo menciona la profesora, fue muy diferente y conflictivo que los sujetos dentro del aula no pudieran expresar sus ideas u opiniones con inmediatez, naturalidad y calidad, pues estaba de por medio un aparato electrónico y una acción específica que hacer, es decir, prender y apagar el micrófono antes de hablar.

Además, estas dos funciones descritas, la cámara y el micrófono, dependen de una estabilidad en el internet que permita una respuesta y una interacción, por lo que se convirtió en otro de los limitantes que nos trajo la implementación del aula virtual, del cual solo quedó

como posible solución, esperar y pedir apoyo del padre o adulto en casa interrumpiendo la continuidad de la clase.

Como podemos ver, el internet se convirtió en un vehículo esencial para la educación a distancia, pero también se convirtió en una limitante en el proceso de enseñanza, pero sobre todo de aprendizaje, porque se vio restringido por una pantalla y unos materiales que requirieron de la autogestión de los alumnos, quienes no tenían completamente el apoyo del maestro para corregir lo que se hacía, especialmente en los primeros grados de la primaria, como lo explicó la profesora a continuación:

El internet no ayuda porque, o yo por ejemplo yo les quería poner bailes de Youtube [sitio web para compartir videos], o sea canciones de Youtube, pero yo no sé si tenga que ver con la distancia, no sé o sea no soy experta, pero nos trabábamos muchísimo. Sobre todo, en primer año, es de mucho movimiento, muchísimo, porque al principio ni escriben ni leen, entonces eso sí me frustró mucho porque tuve que buscar otras opciones y no es tan fácil (Profesora Z).

Además, afectó la convivencia y las interacciones que resultaron dentro de los grupos, ya que “muchas veces alguien quiere participar y tiene mala conexión y se empieza a cortar o no se escucha” (Profesora J). Esto no permite un diálogo, dificulta el encuentro entre los sujetos y rompe con la continuidad de las intervenciones. Lloyd (2020) señala esto como el resultado de una brecha digital que ante la pandemia se agudizó, ya que fueron notorias las desigualdades económicas, sociales, culturales y educativas que las familias tienen, siendo un grupo muy pequeño el que pudo acceder a este tipo de educación y mantener, gracias al esfuerzo extra, la permanencia de los alumnos. De igual forma, De la Cruz (2020) menciona que este tipo de problemáticas fueron derivadas de tensiones ya existentes y agudizadas durante la pandemia entre el papel de la escuela y los padres de familia, quienes carecieron,

en un principio y ante la crisis y emergencia, de comunicación y empatía con respecto a todas las diversas realidades que vivía cada familia.

Cabe resaltar que esta investigación no tuvo el objetivo de analizar las nuevas implementaciones para crear el aula virtual, si bien, es claro que se habla desde el privilegio de poder acceder a este tipo de educación remota por emergencia. Sin embargo, me parece importante colocar en este escrito estas características para poder analizar lo que sucedió en un entorno en el que sí se pudo dar convivencia, para después, distinguir los aspectos positivos y negativos de la experiencia.

Este mismo problema con la conexión de internet se relacionó con el código de grupo incompleto, porque en muchas ocasiones, fue por fallas en la conexión que los alumnos o la misma profesora tenían conflictos para entrar a tiempo a la clase. Provocando que las explicaciones se retrasaran por esperar a tener a la mayoría o que los alumnos que se van incorporando interrumpieran la clase para preguntar sobre la actividad que estaban realizando:

No puedo empezar de jalón la clase porque no tengo el grupo completo, entonces como que resta un poquito de tiempo de clase y también me pasa, bueno me ha pasado con varios que todavía se incorporan y tengo que repetir otra vez la instrucción entonces pues también resta tiempo (Profesora J).

Uno de los conflictos que ya mencionaba en el apartado anterior de convivencia y es muy característico del aula virtual y el uso de la plataforma de Zoom, es la duración de las sesiones, pues al no tener contratada una suscripción Premium del programa, las videollamadas solo duraban 40 minutos exactos, provocando que algunas sesiones se quedaran incompletas o tuvieran que reiniciarse con el inconveniente de cortar la interacción y hacer la tarea de poner de nuevo la información de conexión.

Además, esta situación provocó que las profesoras se sintieran presionadas por el tiempo y las actividades planeadas, proveyéndose de otras alternativas para tratar de gestionar el conflicto. Es oportuno señalar el esfuerzo extra mencionado anteriormente, por el cual las profesoras ofrecían otros espacios y tiempo extra para darle continuidad a la convivencia. Al respecto, la profesora J menciona:

Ahorita siento que como que ya al final los últimos 10 minutos vas a prisas y siempre pasa que alguien quiera hacer una aportación y se tarda más de lo que debería, entonces lo que yo implementé fue que siempre después de la clase, entre clase y clase tengo como 10 minutos, entonces digo que me conecto 5 minutos por si tienen dudas, hay veces que no tienen ninguna duda y sólo se quieren conectar para contarme algo (Profesora J).

Asimismo, el problema del tiempo de la clase tuvo repercusiones en las planeaciones de clase y en la consecución de objetivos académicos en tiempos determinados por las profesoras, pero relacionado con el tema de esta investigación, el tiempo limitado que ofrece la plataforma también restringió los aspectos que deben tomarse en cuenta para el aprendizaje de la convivencia y la gestión de los conflictos.

De tal forma que, los problemas técnicos complejizaron el proceso educativo y las interacciones entre los sujetos, trayendo consigo conflictos: dentro de las familias, las clases se convirtieron en una preocupación a la cual los padres o adultos cerca debían de estar siempre atentos; para los alumnos, al no permitirles la libertad de hablar frente a otro e interactuar sin la mediación de un elemento tecnológico; para las profesoras, al hacerles sentir una presión que afectó directamente sus objetivos académicos y su quehacer educativo dentro del aula virtual.

Aprender a convivir no solo significa interactuar, hablar o compartir con otra u otras personas, pues va más allá de eso, ya que significa aprender a demostrar afecto y tener una “alfabetización de la afectividad y la ternura” (Jares, 2002, p. 84), que haga del encuentro un momento humano, que busca el contacto, el afecto y hasta la sonrisa del otro, aunque esto signifique conectarse después de la clase solo para contar algo, como se muestra en el fragmento anterior.

Especialmente los conflictos dentro del aula virtual a causa de la pandemia reflejan frustración, desánimo y desesperación en los sujetos, pero me parece importante resaltar el esfuerzo que se demostró por afrontar cada uno de los conflictos mencionados en este apartado, intentando en todo momento hacer de la convivencia y el aprendizaje dentro del aula virtual, un espacio mediado por la tecnología, pero no por eso carente de relaciones humanas y afectivas.

El papel de la profesora en los conflictos mencionados presentó momentos de desesperación por no poder resolver y cambiar la realidad de las clases como ella quería, esforzándose aún más por improvisar, ser flexible y tener a la mano las soluciones a los problemas, sin embargo, no siempre le fue posible ni podía estar en cada situación para resolver lo que les pasaba a sus alumnos en las clases.

De acuerdo con Jares (2002), el profesorado y el centro educativo en general, deben tener espacios para intervenir y abordar los conflictos, momentos para experimentar de manera dinámica la cohesión grupal y las habilidades de resolución de conflictos, así como fomentar el trabajo en equipo. Sin embargo, el acelerado ritmo que se observó en la modalidad a distancia y los conflictos que conlleva su implementación, no permitió que se

dieran estas oportunidades, por lo que los conflictos solo se dejaron pasar para continuar con la clase.

Ahora, el papel de los padres de familia para el logro de las clases dentro del aula virtual fue el de convertirse en un apoyo para el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, como lo menciona Jares (2002) al decir que “también se aprender a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia” (p. 80) porque ayudaron en el desarrollo de una convivencia extraescolar e intentaron apoyar en la consecución de una clase que se vio obligada a compartir con la vida familiar en la casa. Sin embargo, en ocasiones, también se observaron como sujetos extra de una convivencia escolar mediada por un profesor y conformada por los alumnos como tradicionalmente ocurría en las clases presenciales, lo cual fue resultado del traslado forzado que menciona De la Cruz (2020).

Los conflictos que supusieron el adulto junto al niño pudieron observarse en diferentes escalas y momentos, pero, sobre todo, teniendo repercusiones en la convivencia que se generó entre los integrantes. Este, fue un conflicto que afectó de diferentes formas, como leemos a continuación:

Los papás quieren tener al niño junto, sentado, que lo estén observando que está en la clase, que está atendiendo, pero ellos siguen haciendo su trabajo, siguen haciendo su mundo, o sea realmente creo que es uno de los conflictos que ellos no destinaron, en algunos casos, no destinaron un espacio especial para el niño, sino que el niño fue quien se tuvo que adaptar a lo que el papá le ofreció, ese para mí es uno de los conflictos y otro es que sobre todo en el proceso de lectoescritura cuando nos tocaba leer o cuando preguntaba directamente, la mamá quería intervenir con el niño para que el niño leyera perfecto, leyera bien, o sea como si dentro del Zoom no hubiera un margen de error, porque a lo mejor nos encontrábamos más expuestos a más gente, no es tan privado como en el salón, entonces esa intervención de los padres en algunas ocasiones frustró a varios niños e incluso los hacía llorar (Profesora B).

Como se puede observar en este fragmento y algunos otros presentados desde el apartado anterior, la presencia especialmente de los padres junto al alumno tuvo una expresión propia de lo que Jares (2002) llama conflictograma, al parecerse a un electrocardiograma que representa puntos altos, al mismo tiempo que representa la especificidad de cada conflicto como único. Ya que las profesoras mencionaron esta situación con puntos más críticos, específicamente al inicio de las clases como se puede leer en el fragmento anterior en donde los adultos estaban muy presentes, intervenían e interrumpían, así como puntos más bajos, cuando percibieron que algunos padres de familia se dieron cuenta que causaban más conflictos que apoyo al estar junto a sus hijos interviniendo en sus procesos de aprendizaje.

El conflicto descrito fue expresado por las profesoras de 1º de primaria a los padres de familia en reuniones virtuales, pidiéndoles paciencia, confianza y distancia para que pudieran realizar su trabajo, comparándolo con lo que sucede en el aula física en donde no hay papás o mamás al lado de los alumnos. Esta forma de gestionar el conflicto por parte de las profesoras les permitió que de manera paulatina los adultos que se encontraban cerca de los niños limitaran su intervención en clase y se alejaran poco a poco.

Esta acción de las profesoras y su comunicación con los padres de familia da cuenta de una actitud que para Cascón (2001) se refiere al compromiso o negociación que se centra en llegar a un acuerdo que les permita a ambas partes satisfacer su necesidad fundamental haciendo explícita la decisión de involucrarse para alcanzarlo. Al respecto la profesora Z menciona: “ahorita que tenemos la confianza de los papás, como un 80% se han retirado y no sabes cómo ha cambiado [...], hasta nos han escrito que sí notaron que fue un error estar pegados [a los niños] y resolverles todo”.

La invasión de la escuela a la casa que describo en el primer apartado también trajo consigo nuevas responsabilidades que se entrecruzaban con los horarios de las clases, con lo cual la delegación de responsabilidades afectó a algunos de los alumnos y solo quedó como forma de solución el aceptar y respetar la situación.

Se han dado como otra serie de conflictos, ahora también conflictos en los que también se involucran partes de la familia o que el hermano está ahí o que el bebé empieza a llorar, que al final son conflictos porque están interrumpiendo, no nos encontramos en el espacio en el que siempre nos hemos desenvuelto a hacer las actividades de la escuela, o sea al final pudimos entrar a ver cómo son otros conflictos que también a los niños les afecta en el proceso y también les interrumpe o les beneficia, en algunos casos no (Profesora B).

Como podemos leer en la respuesta de la profesora, hubo ocasiones en que el niño o niña tenía cerca al hermano menor de quien tenían que cuidar, o tenían cerca a la mascota que generaba distracciones, así como ocasiones en las que se mezclaban algunos horarios con los del desayuno que por cuestiones familiares no podía darse en otro momento. Los cuales me parece son situaciones tan típicas de la convivencia familiar que simplemente vinieron a mezclarse con la convivencia escolar, que, aunque las profesoras mencionen como conflicto, en realidad es solo una característica más de la educación remota por emergencia y el traslado forzado de la educación a la casa (De la Cruz, 2020).

En este momento, me parece conveniente resaltar que el conflicto en la convivencia escolar es un elemento importante y natural de las interacciones entre sujetos y que se puede abordar de manera positiva y no solo de manera negativa con la intención de eliminarlos (Cascón, 2001, Galtung, 2003, Martin et al., 2019).

Por último, quisiera mencionar otra de las situaciones que complejizó la convivencia y que fue característica de un aula virtual, pero sobre todo de la invasión de la escuela a la casa de los sujetos, de la cual he venido hablando. Esta fue la presencia de ruidos de fondo que, en realidad, tuvo pocas formas de gestionarse, quizá la única fue silenciarlos, ignorarlos y dejarlos pasar.

Los ruidos de fondo eran voces que hacían los padres, madres, hermanos, hermanas, mascotas u otras personas que formaban parte de la rutina de casa y se escuchaban cerca del alumno, lo cual para el resto del grupo en ocasiones fue molesto porque no dejaba que la conversación se escuchara bien e interrumpía las interacciones. Pero también, se incluyeron los ruidos que se escuchan en casa como lavadoras, licuadoras, timbres o televisiones que por más que se querían evitar, resultaron típicos de la vida cotidiana. Además de ruidos provenientes de la calle, como camiones, cláxones y anuncios que también generaban distracciones e interrupciones para la clase, pero sobre todo para el alumno que quería opinar y tenía el ruido de fondo.

Como podemos ver en este apartado, las situaciones que provinieron de la mezcla de espacios entre el momento educativo y las rutinas de casa incidieron en la convivencia de una forma importante, por lo que considero que ambos espacios deben ser tomados en cuenta para favorecer ambientes respetuosos y enriquecedores tanto en casa como en el aula. Adicionalmente, me parece importante resaltar que la comunicación constante entre ambas instituciones es crucial, así como la definición del ideal educativo de la institución y su postura ante la convivencia y el desarrollo de habilidades que favorezcan el abordaje de los conflictos, sin dejar de lado el apoyo de los padres en tareas específicas y adecuadas.

Y aunque la investigación hace referencia a un momento de contingencia sanitaria y a la necesidad de clases a distancia, el uso de esta modalidad podría seguir y tendría que encontrar mejores herramientas para observar estas situaciones como conflictos que pueden transformarse en oportunidades de mejora.

4.3 La gestión del conflicto en el aula virtual: lo que hacen los alumnos y profesoras

Después de presentar los apartados anteriores sobre la convivencia y el conflicto dentro del aula virtual, analizaré las formas que se utilizaron para la gestión del conflicto por parte de los alumnos y por parte de las profesoras. Estas formas de tratar un conflicto puedo describirlas a partir de lo observado en las clases y lo narrado por las profesoras en las entrevistas, sin embargo, considero que existieron limitantes al momento de analizar este apartado debido a las restricciones de la modalidad virtual como el tiempo, la visión de la cámara y las dinámicas en clase, por lo que solo presento una breve descripción de lo que hicieron los niños y, un poco más extenso, lo que hicieron las profesoras.

Este último apartado del capítulo ahonda en unas de las premisas de la teoría del conflicto de Galtung (2009) que es la transformación del conflicto, ya que realizo una descripción de los caminos utilizados por los sujetos para gestionar los conflictos, agrupándolos de acuerdo con la siguiente tabla (Tabla 4), la cual resultó del análisis de contenido cualitativo y organiza las categorías, subcategorías y códigos utilizados, convirtiéndose en un apoyo para la lectura del apartado.

Tabla 4

Elementos que componen la gestión del conflicto en el aula virtual

| Categorías | Subcategorías | Códigos |
|-----------------------|------------------------------|--|
| Gestión del conflicto | Actitudes de los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> – Emociones percibidas – Autogestión del conflicto |
| | Actitudes y rol del profesor | <ul style="list-style-type: none"> – Recuerda las reglas del aula – Consecuencias por el incumplimiento de las reglas del aula – Cambia el tono de voz y el lenguaje que utiliza – Cambia de actividad – Elimina y desactiva funciones del aula virtual – Ignora el comentario – Papel de gestor y mediador |

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1 Las actitudes de los sujetos para la gestión del conflicto dentro del aula virtual

Para comenzar, es importante recordar las edades de los alumnos que pertenecen a estos grupos las cuales son entre los seis y ocho años, periodo en el cual sus habilidades sociales se encuentran en desarrollo y la incorporación a la primaria significa un paso importante para la puesta en práctica de herramientas para la gestión de los conflictos. Especialmente en estas edades, la expresión de emociones es una habilidad en desarrollo, porque la autoestima y el autoconcepto del que hablan Papalia et al. (2009), comienza a verse influenciado por la relación entre el niño o niña y sus familiares, así como de la relación entre sus pares y dentro de la escuela, por lo que esta etapa escolar es importante para la gestión del conflicto, sobre todo para aprender sobre formas, estrategias y herramientas de apoyo. Al respecto, una profesora comenta:

Me he dado cuenta de que cuando hay un niño que no se le resuelve el conflicto, para empezar luego, luego se le nota en la carita, como que lo ves triste o frustrado de que todavía falta algo. Y hay otros, los que son menos tímidos, que hasta te lo dicen “es que esto no me pareció”, o “todavía me siento mal con esto” (Profesora J).

Como podemos leer, la profesora identifica diferentes emociones en los niños al momento de intentar resolver o no un conflicto, como tristeza, frustración e incluso sensatez al momento de expresar el comportamiento o contradicción que trajo consigo el conflicto. Esta primera expresión de emociones, así como las actitudes que trae consigo le hacen dar cuenta a la profesora la inconformidad del alumno y es un buen momento para comenzar con la identificación de las actitudes que menciona Cascón (2001).

Los niños a los que no se les resuelve el conflicto y se quedan con un sentimiento de tristeza y frustración, podrían quedarse entre una actitud de acomodación y una de evasión, pues de acuerdo con Cascón (2001), en ambas pierden por pensar que se resolverá por sí mismo, o por no confrontar a la otra parte. Caso contrario a los niños que expresan su disgusto o inconformidad, pues esta manifestación se encamina hacia las actitudes que priorizan los objetivos y la relación.

Debido a la forma en que se aplicaron las técnicas para la recolección de datos, no pude observar por completo las acciones que los niños realizaban para gestionar sus conflictos. Algunas de las actitudes que sí pude observar y de forma recurrente, fueron que los alumnos optaron por apagar el micrófono y la cámara, intentando dejar el conflicto atrás como si no hubiera sucedido, lo cual de acuerdo con Cascón (2001), apoya actitudes de evasión que minimizan las relaciones y los objetivos.

La dinámica de las clases en línea y los conflictos ya antes mencionados que el aula virtual trajo consigo, repercutieron en la gestión que realizaron los sujetos con los conflictos

que se encontraban. Especialmente, las profesoras se convirtieron en los principales sujetos a cargo de la gestión de los conflictos, identificando los siguientes códigos como estrategias o formas que utilizaron para abordarlos, en algunos casos con la intención de eliminarlos y en otros, para solucionarlos, los cuales iré detallando más adelante:

- Recuerda las reglas del aula.
- Consecuencias por el incumplimiento de las reglas del aula.
- Cambia el tono de voz y el lenguaje que utiliza.
- Cambia de actividad.
- Elimina y desactiva funciones del aula virtual.
- Ignora el comentario.

Dentro de la convivencia escolar, Fierro et al. (2013) resaltan la presencia de un marco de pautas o normas para definir roles y responsabilidades entre los integrantes del grupo, las cuales, regularmente incluyen ciertas consecuencias por su incumplimiento y, en el caso de los grupos observados no fue la excepción. El código de consecuencias por el incumplimiento de las reglas del aula se refiere a aquellas acciones o decisiones que se tomaron dentro del grupo o se impusieron por la profesora para poder asegurar el cumplimiento del reglamento y mantener un cierto orden dentro de la convivencia y la clase en general.

De acuerdo con el Reglamento Escolar de la institución educativa partícipe en esta investigación, el uso de la palabra *consecuencias* hace referencia al efecto que se tiene por el no cumplimiento de las reglas ahí descritas y resalta la importancia de hacerse responsables ante ellas. Por lo que evita el uso de palabras como castigo, sanción o corrección.

Dentro de los grupos observados, el tema de las consecuencias tiene similitudes, pero comenzaré por describir los grupos por separado. En el grupo de primero de primaria, la profesora en la entrevista mencionó que no tiene consecuencias establecidas, como se lee a continuación: “si hay alguna situación que necesito, es directamente con el padre de familia a quien yo le comento y ya es ‘oye sucedió esto’, o sea el canal directo realmente ha sido con los padres de familia” (Profesora B).

Aunque, al momento de observar las clases, me percaté que sí hay algunas consecuencias por el incumplimiento de reglas como interrumpir o hablar al mismo tiempo que otro compañero, pues constantemente las profesoras alzaban la voz, silenciaban a los niños apagándoles el micrófono y decían oraciones como: “ahora acuérdense que alzamos la manita para hablar porque si no se escucha blurublurubluru y no entiendo” (profesora B). Consecuencias que pudieran ser una llamada de atención previa a lo que consideran las profesoras una consecuencia grave, pues en la entrevista no lo mencionaron.

Este recordatorio sobre las reglas que constantemente realizaban las profesoras durante sus clases tuvo un sentido encaminado a la visualización del conflicto como una situación que requiere un cambio de actitud o transformación del conflicto, de acuerdo con la teoría del conflicto de Galtung (2003), este cambio de actitud le permite al alumno observar su incumplimiento a la regla establecida para el grupo y de cierta forma reflexionar sobre una mejor manera de actuar para evitar conflictos. En el caso del grupo de 1º, observé con mayor frecuencia el recordatorio sobre las reglas, las cuales a veces iban acompañadas de símbolos y tarjetas, como se puede apreciar a partir del comentario siguiente:

Yo lo utilicé con los símbolos (muestra un símbolo azul que indica micrófono apagado), entonces lo único que hacía era poner el símbolo y ellos lo hacían y si a alguien necesitaba decirle nuevamente, entonces ya directamente a él le decía:

“recuerda que cuando pongo o cuando levantó este símbolo significa que tu micrófono lo debes de apagar” (Profesora B).

El comentario anterior muestra el uso de herramientas para evitar conflictos o como una forma de actuar asertivamente ante un conflicto que se acerca al compromiso o negociación que menciona Cascón (2001), al poner en primer plano los objetivos de la profesora por mantener cierto orden en la clase, pero sobre todo la relación de ella con los alumnos por respetar y cooperar en la consecución de las clases.

Las consecuencias en el grupo de 2º sí estuvieron más presentes, ya que la profesora mencionó la siguiente situación:

Lo que más incumplen a veces es interrumpir, entonces ya saben que cuando están interrumpiendo yo les silencio el micrófono y como les aparece en la pantalla ya saben que es una señal de que deben de esperar su turno o alzar la mano (Profesora J).

Durante las clases observadas, todas las profesoras, tanto de 1º como de 2º de primaria, recurrieron a la acción de apagar el micrófono como una forma de gestionar el conflicto, aunque al parecer no estaba entendido como consecuencia por todas las profesoras porque no era una regla explícita o consciente. Lo cual me parece fue una reacción a situaciones a las que no estaban acostumbradas, pues en realidad era algo particular del aula virtual y que no podría pasar por ninguna razón en el aula física.

La acción antes mencionada en algunas ocasiones estuvo acompañada del código de ignora el comentario, ya que la profesora al momento de apagar el micrófono silenciaba el comentario, lo ignoraba y continuaba con la clase como si nunca hubiera existido, como lo menciona una de las profesoras: “[les digo] si no es tu turno no te tomo, yo lo que empecé a

hacer es a ignorarlos, si no era su turno y alguien me hablaba (mueve la cabeza de izquierda a derecha), los ignoraba” (Profesora Z).

Los dos comportamientos anteriores: apagar el micrófono e ignorar el comentario, reflejan una actitud de evasión, que de acuerdo con Cascón (2001) es una forma de “meter la cabeza debajo del ala” (p. 10), pensando que con esto el conflicto se solucionará por sí solo, situación que solo genera un conflicto más grande o con mayores emociones envueltas que generan confusión, poca empatía y enojo, que además se convierten en un ejemplo a seguir por parte de los alumnos que enseña actitudes poco proactivas.

De acuerdo con Martin et al. (2019), esta gestión podría traer repercusiones en la dinámica de la clase, la pertenencia al grupo, la relación con la profesora y hasta para el autoconocimiento y autogestión de los alumnos, ya que los conflictos deben ser aprovechados y no deben ser obviados o ignorados, pues estaríamos perdiendo una oportunidad de aprendizaje y sobre todo se estaría renunciando a un entendimiento entre dos puntos de vista diferentes. Asimismo, evadir el conflicto supone la pérdida de un posible aprendizaje por parte de los involucrados, alejándose así de la priorización de objetivos y relaciones que menciona Cascón (2001), y que podría cambiarse por una actitud encaminada al diálogo de por qué es necesario esperar un turno, escuchar al otro o mantener cierto orden, especialmente en un entorno virtual.

Otra forma de gestionar el conflicto que tiene relación con el código anterior, pero con la intención más objetiva de frenar el conflicto fue el de cambiar de actividad. Dentro de las clases observadas fue común ver que las profesoras gestionaban los conflictos modificando la actividad planeada por alguna nueva, en la que daban indicaciones como: “alcen los brazos los niños que estén callados”, “juguemos al primero que se lleve las manos

a la boca”, “movámonos al ritmo de la canción” o simplemente, “regresen a su trabajo no es momento de platicar”.

Además, observé que las profesoras utilizaban el cambio de actividad como reforzador de su control sobre la clase, compartiendo alguna pantalla para todos, solicitando que hicieran acciones específicas o pidiendo otra actividad o ejercicio sobre el tema de la clase. El control que las profesoras intentan con herramientas, reglas y consecuencias forman parte de una responsabilidad y un rol que comúnmente se les ha adjudicado, de tal forma que las maestras son quienes “solucionan, mediante su autoridad” (Martin et al., 2019, p. 341). Entonces, los cambios de actividad son acciones que, aunque no lo hacen de manera explícita, también callan e ignoran lo que realmente pasa en la clase en términos de los conflictos que emergen.

Al respecto, y a diferencia de lo que pasa en el aula física donde el profesor se posiciona regularmente al frente y mantiene cierto orden y poder modulando su voz en los diferentes momentos de la clase, en el caso de las clases en el aula virtual, se nota un control menor de la profesora que puede cambiar de actividad para hacerse notar o con el tono y volumen de voz. Sin embargo, no se encuentra visible y físicamente al frente de los alumnos, sino en una ventana virtual como todos los demás participantes reunidos en la plataforma de Zoom.

Pues bien, dentro de las observaciones realizadas, me percaté que alzar el volumen de la voz era una acción recurrente dentro de las clases, pero que la plataforma de Zoom hace notar un poco más, pues cada vez que un participante está hablando se coloca un borde verde en la imagen del participante para que se haga notar de los demás y el volumen de los otros

baja para hacer notar al hablante, esta estrategia de modulación visible de la voz favorece también la evasión del conflicto y evita el diálogo entre los sujetos.

Esta actitud muestra indicios de lo que Cascón (2001) menciona como competición, pues, aunque no se transgreden por completo los objetivos y la relación con el otro, la profesora genera cierta autoridad y con su voz se coloca en una posición superior, en la que los niños solo tienen la opción de guardar silencio y continuar con el objetivo de la clase. Lo cual no apoya la cooperación ni la negociación, ya que, no se escuchan ambas partes ni se respeta la relación.

Hasta este momento, las formas que los sujetos eligieron para solucionar los conflictos que se dieron dentro del aula virtual reflejan actitudes de competición, acomodación y evasión, sin embargo, no fueron observadas aquellas actitudes que de acuerdo con Cascón (2001), se localizan dentro del cuadrante que prioriza las relaciones y los objetivos, es decir, las de cooperación y negociación. Este hecho lo interpreto como una oportunidad para mejorar la visualización del conflicto por parte de los docentes de 1º y 2º de primaria y, sobre todo, la reflexión sobre lo que se prioriza dentro del momento educativo para mejorar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales.

Las limitaciones de los entornos virtuales influyeron en la convivencia escolar, teniendo repercusión en la forma en la que se gestionaron los conflictos, pues las interacciones para reflexionar sobre él se ignoraron o no hubo tiempo para poder hablar al respecto, situación que también fue observada por las profesoras, como se refleja en una de las entrevistas:

Mira yo creo que [de] las cosas que más me he limitado [durante las clases a distancia] es: la solución de los conflictos, porque regularmente una solución de

conflicto no solamente te lleva a que el niño entienda que es algo que a la mejor no debe hacerlo, o es algo que no se permite hacer dentro del salón, sino que con un conflicto también se construye y también hace aprender al niño (Profesora B).

Durante la entrevista, la profesora refiere que se encontraba con situaciones de conflicto que podrían ser similares a las que observaba en el aula física, como interrupciones, contradicciones entre los alumnos por algún tema u opinión, el incumplimiento de las reglas o problemas con el seguimiento de indicaciones. Sin embargo, el tiempo de educación a distancia empleando el aula virtual no le permitió el aprovechamiento de esas situaciones con estrategias adecuadas para tomar en cuenta las inquietudes y ganas de hablar de los niños y niñas del grupo.

Considero que el comentario que hace la profesora es un buen hallazgo y aporte de la investigación, pues la hizo reflexionar sobre su rol ante el conflicto. Lo cual es una contribución que le abre la puerta a la idea de transformación del conflicto de Galtung (2003), pues de acuerdo con él, para hacerle frente al conflicto existen tres formas: a) retirada, es decir, la renuncia al objetivo que podría eliminar el conflicto; b) transigencia, lo que significa rebajar las pretensiones y hacer accesible el objetivo, regularmente llegando a un acuerdo a partir de un buen desarrollo de adaptación y flexibilidad, y por último, c) trascendencia o superación del obstáculo, con creatividad para la transformación.

Las formas de gestionar los conflictos tienen relación con las características propias del aula virtual y seguramente algunas de ellas no podrían haberse dado nunca en el aula física, por lo que me parece muy importante tomar consciencia de la forma en la que se tratan los conflictos y, sobre todo, lo que se hace por transformarlos y aprovecharlos para mejorar la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, aunque sea a distancia,

pero que son necesarios para la construcción de sociedades más empáticas, respetuosas y pacíficas (Galtung, 2003; Jares 2001b, 2002; Martin et al., 2019).

4.3.2 El rol de la profesora en la transformación del conflicto

A lo largo de estos apartados he descrito cómo los conflictos cambiaron por la incorporación de un entorno virtual, por lo que también se fueron agregando agentes a la dinámica escolar como padres, madres, abuelos y profesores particulares contratados por las mismas familias. Dicha situación remarcó la importancia del rol del profesor frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también en la intervención y gestión de los conflictos que se presentaron.

La presencia de otros agentes, especialmente de los padres y madres, resultó un conflicto importante para el momento de educación a distancia, porque el rol del profesor se vio observado, juzgado y en algunas ocasiones hasta corregido por los padres que acompañaban a sus hijos, como podemos leer en el siguiente fragmento de la entrevista a la profesora B:

Tenía una niña con un conflicto diario con la mamá al inicio, o sea se notaba como la mamá y la niña forcejeaban los materiales, hasta decía no, es que ella no dijo así y la mamá necia, la mamá que quería que las cosas se hicieran como ella quería y pensaba y la niña segura de lo que ella estaba escuchando en la clase, entonces la mamá como sólo venía intermitente pensaba que la niña estaba haciendo las cosas mal, esas intervenciones causaron bastante conflicto.

Por lo anterior, infiero que la profesora además de estar pendiente de sus actividades para la enseñanza debía estar atenta del manejo del aula virtual y de la presencia de conflictos en los entornos de los alumnos, lo cual generó emociones que poco pueden ayudar a crear

empatía, diálogo o apoyo, pues las profesoras comentaron en las entrevistas el esfuerzo extra que les generó este tipo de situaciones, así como cansancio, estrés y nerviosismo.

Esto reflejó un cambio en el rol del profesor frente al grupo, pero también frente al conflicto, pues además de no sentirse completamente preparadas para observar situaciones conflictivas y gestionarlas, como lo comentaron en la entrevista, observé que llegaban a sentirse sobrepasadas por las situaciones que las hacían actuar de una manera que “fácilmente” diera solución al conflicto, como la evasión, pero que en pocas ocasiones apoyaban la transformación ni dejaban aprendizajes en los alumnos (Cascón, 2001).

Para el proceso educativo queda claro que los padres de familia tienen un rol diferente al de las profesoras, sin embargo, en el momento de educación a distancia estos roles se vieron modificados y en ocasiones empalmados, como podemos leer a continuación:

Una vez me tocó algo simpático, a uno de los niños su papá lo apoya, entonces les hice un dictado y el niño en lugar de borrar la oración borró todo y el papá se enojó y dijo una grosería, pero tenía el micrófono prendido entonces yo nada más le apagué el micrófono y no dije nada y los demás compañeros pues se hicieron menos excepto uno, el que siempre interrumpe dijo: “¿qué fue lo que se escuchó?”, entonces yo nada más les dije “quién sabe ha de haber sido un ruido que luego se mete de la calle”, así como haciéndome bien mensa y el niño del papá que dijo la grosería todavía prende el micrófono y dice no, fue mi papá. Entonces fue chistoso porque pues ya les tuve que decir que a veces a los adultos se nos sale, pero que ellos no las tienen que repetir (Profesora J).

En esta anécdota, podemos leer como la presencia del padre junto al niño acompañando en el proceso de enseñanza causó un conflicto al decir una grosería con el micrófono prendido. Por lo que la profesora tuvo que asumir un rol diferente al dar explicaciones sobre una situación ajena a la dinámica alumno-profesor, asumiendo la

responsabilidad de lo que pasó dentro del grupo, pero también procurando un aprendizaje frente a lo sucedido.

Estas situaciones quizá serían imposibles de observar en un aula física y fueron conflictos con los que se tuvieron que convivir y retomar para transformar la situación en un aprendizaje, como lo hace la profesora B al describir su siguiente experiencia:

En una ocasión sí fue con la parte de la pizarra [que tuve un conflicto], mientras llegaban yo les puse la pizarra para que empezáramos a dibujar mientras los demás se integraban y entonces empezaron a rayarse entre ellos y a molestar, así como “ay está haciendo su dibujo pues yo sé los rayo”, entonces les quité la pizarra. En ese momento una niña se enojó y les expliqué, más allá de solamente quitarla porque sí, les expliqué la razón por la que no iba a volver a poner la pizarra y así ha sido como la única situación en la que yo he tenido que actuar poniendo una consecuencia a algo que hicieron (Profesora B).

En la anécdota anterior, identifiqué un conflicto entre los niños con la gestión de la profesora y la imposición de una consecuencia, pero también resalto la actitud de la profesora hacia la provención, con una intención de dialogar, de generar orden dentro de la clase, sin apartarse de su rol como maestra. De hecho, la provención se enfoca en intervenir cuando el conflicto está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue a una crisis, centrándose en proveer de habilidades y herramientas educativas que permitan enfrentar los conflictos de mejor forma (Cascón, 2001).

Así, el abordaje del conflicto debe entrar desde la promoción del diálogo, la tolerancia a la diversidad y la apertura creativa a soluciones pacíficas. De tal forma que la construcción progresiva de una cultura de paz se vuelve el desafío central de la educación, para aprender a convivir, utilizar la mediación como camino y cambiar el pensamiento sobre la negatividad del conflicto para trascender y avanzar (Martin et al., 2019).

Es interesante cómo las experiencias de conflictos que expresaron las profesoras son muy parecidas entre ellas y podrían ayudar en la caracterización del rol del profesor en la convivencia dentro del aula virtual. Al respecto, comparto una reflexión de la profesora B:

Fíjate que me dio curiosidad tu tema cuando dijiste conflictos y todo lo que me pusiste en el correo y sí me puse a pensar eso, o sea en primero donde regularmente dentro del salón tienes miles de conflictos, ahorita que vi tu tema y todo y dije bueno pues sí es cierto, como que ese tipo de conflictos que se dan entre dos no han aparecido, o sea son situaciones que sí a la mejor por participación, por el audio, porque quieren decir algo en el momento. Pero se han dado como otra serie de conflictos, se han dado nuevos conflictos, ahora también conflictos en los que se involucran partes de la familia o que el hermano está ahí o que el bebé empieza a llorar, que al final son conflictos porque están interrumpiendo. No nos encontramos en el espacio en el que siempre nos hemos desenvuelto a hacer las actividades de la escuela, o sea al final pudimos entrar a ver cómo son otros conflictos que también a los niños les afecta en el proceso y también les interrumpe o les beneficia también en algunos casos.

Como podemos leer en el comentario anterior, durante el periodo de clases a distancia el rol del profesor resaltó por su constante preparación ante el cambio, por su esfuerzo extra ante las nuevas herramientas digitales y por su preocupación por generar el mejor ambiente para el aprendizaje y la convivencia, afrontando los conflictos de la manera que consideró más correcta, pues ser profesor es “una profesión en la que lidiamos casi diariamente con conflictos [y] paradójicamente no hemos sido formados para afrontarlos” (Jares, 2002, p. 81).

Como lo comenta la profesora y quizá debido a todos los cambios que se dieron en el ciclo escolar 2020-2021, la convivencia y los conflictos fueron relegados y poco visibilizados, sin embargo, resultaron eslabones importantes en el proceso de socialización y de enseñanza-aprendizaje. Por lo que son puntos de partida que debemos tomar en cuenta si

queremos llegar a la meta de generar mejores entornos para la educación, relaciones empáticas y pensar en un mundo más pacífico.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La convivencia escolar ha sido un tema que ha tomado importancia entre las investigaciones y estudios educativos, pues es un elemento primordial para crear espacios seguros, agradables y, sobre todo, propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades esenciales para vivir en comunidad. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 que en marzo de 2020 aisló a casi toda la población y mantuvo a los niños y niñas de México en sus casas, provocó que, en el mejor de los casos, la convivencia escolar se diera en entornos virtuales en donde las interacciones solo podían hacerse por medio de herramientas y aparatos electrónicos.

Lo anterior, se dio solo en una parte de la población estudiantil nacional, pues de acuerdo con datos del INEGI (2021) del total de alumnos entre 3 y 29 años inscritos en una institución educativa, solo el 10% lo estaba en una escuela privada, quienes, con limitaciones y esfuerzos, lograban tener un celular inteligente, una tablet o un aparato de cómputo para poder ingresar a un aula virtual y conseguir continuar con la educación de una forma remota. Lo cual, como lo mencionaba Lloyd (2020) aumentó la brecha digital, pues la pandemia agudizó varias de las carencias de nuestro país.

De este pequeño porcentaje de escuelas privadas que pudieron acceder a un aula virtual como estrategia para darle continuidad a la educación, la institución educativa de esta investigación fue de las que lo logró gracias a varios factores, el primero, ya mencionado en el marco contextual, fueron las características socioeconómicas de las familias que la componen y el segundo, fueron los esfuerzos, paulatinos, por parte de la escuela por ofrecerle a los profesores las herramientas para enfrentar el reto de pandemia, como el pago de algunas

aplicaciones y aparatos de cómputo. Lo cual, permitió que la convivencia sí pudiera ser observada y analizada.

Ante esto, la posibilidad de utilizar entornos virtuales se convirtió en una buena solución a la educación a distancia por la contingencia, pues se logró continuar de forma similar a lo que sucedía en las clases presenciales, sin embargo, esto trajo consigo cambios en la dinámica familiar y escolar, la incorporación de nuevos elementos para el momento educativo y el cambio en los roles que alumnos, profesores y padres de familia desarrollaron.

Por lo anterior, esta investigación refleja un momento singular de la educación a distancia en México durante la pandemia y ofrece un panorama que refleja realidades particulares, pero también posiblemente compartidas con otras instituciones.

La convivencia escolar dentro del aula virtual fue un reto para todos, pues, aunque los alumnos, profesores y padres de familia se esforzaron por procurar una dinámica lo más parecida a lo que sucede dentro de un aula física, hubo muchos cambios a los que se tuvieron que ir adaptando. Las edades de los niños de 1º y 2º de primaria se encuentran en una etapa escolar muy importante para el desarrollo de funciones ejecutivas para el aprendizaje, pero también de habilidades sociales que les apoyen en la consolidación de su identidad frente a sus pares, por lo que el reto fue todavía mayor.

Para lo cual el optar por un método cualitativo fue una decisión que ayudó a cumplir con el objetivo de la investigación y enriqueció los resultados, al poder observar, preguntar, escuchar e interpretar información desde la mirada de los sujetos. Además, el uso de la etnometodología como camino a seguir, posibilitó el lente que, como investigador, se necesita para observar las formas que los sujetos involucrados van desarrollando para hacer frente a las situaciones de su día a día, en este caso a las formas en las que iban sorteando la

convivencia dentro de un entorno completamente nuevo y sobre todo las maneras en las que observaron y abordaron el conflicto.

Las clases virtuales se volvieron parte de la vida cotidiana de las familias, alumnos y profesores de esta institución educativa por todo el ciclo escolar 2020-2021, por lo que la etnometodología y las técnicas de recolección de datos utilizadas apoyaron en la comprensión de los modos que los sujetos utilizaron para afrontar su realidad.

Como lo muestro en el capítulo cuatro, los resultados obtenidos se organizaron en tres apartados, primero lo referente a los cambios en la convivencia escolar derivado de la implementación del aula virtual, lo cual nos muestra situaciones que introducen la descripción de los conflictos que aparecen en el segundo apartado y, por último, lo referente a las formas en las que se abordaron dichos conflictos. Lo anterior desde la posición de tres actores principales: las profesoras, los alumnos y los padres de familia de un grupo de 1° y otro de 2° de primaria.

La primera de las conclusiones es la invasión que hizo la escuela a la casa, de la que habla De la Cruz (2020), pues además de que fue forzada, también provocó modificaciones en las rutinas, en las relaciones familiares y en la organización de los espacios. De hecho, observé cómo las familias iban adaptando las recámaras, comedores, cocinas y jardines en espacios para las actividades escolares.

Además, se incluyó la presencia de agentes nuevos al tradicional binomio educativo alumno-profesor que se encuentra en la educación presencial, ya que en la educación remota por emergencia, los padres, madres, familiares y hasta tutores particulares, se introdujeron a la dinámica escolar y formaron parte de las interacciones dentro del aula, recordando que los

alumnos más pequeños de la educación primaria son quienes requieren de más atención y apoyo para manejar los elementos tecnológicos del aula virtual.

Aunque esta presencia la reconozco como resultado de la invasión antes mencionada, la falta de comunicación sobre los roles que los adultos junto debían desempeñar en la educación de los niños y niñas causó modificaciones en la convivencia y complejizó los conflictos entre los sujetos. Con respecto a la convivencia, la presencia del adulto junto causó cierta presión hacia los alumnos y los profesores. Hacia los alumnos, porque los padres de familia tienen ciertas expectativas sobre el logro educativo de sus hijos, que en este escenario también querían cumplir y en segunda, porque de cierta forma ellos también tuvieron que aprender sobre nuevas formas de educar, para lo cual no todos tenían el tiempo, los conocimientos y la disposición (De la Cruz, 2020).

Y la presión hacia las profesoras fue debido a la falta de comunicación sobre el rol que debían desempeñar estas dos figuras dentro del entorno y con respecto a las actividades escolares. Las profesoras mencionaron que se sentían observadas, juzgadas y hasta cuestionadas sobre su trabajo; sin embargo, considero que más allá de ser una acción consciente por parte de los padres de familia con intención de causar conflicto, era la incertidumbre, la presión y la necesidad de apoyar a sus hijos lo que los hacía observar las acciones de las profesoras y cuestionarlas para entender el objetivo académico deseado.

De tal forma que la segunda conclusión importante fue la reestructuración de rol de las profesoras dentro del aula virtual, pues adoptaron muchas otras responsabilidades, ya que tenían que estar actualizadas en el uso de las nuevas herramientas digitales, tenían que estar pendientes de realizar una enseñanza efectiva en donde los alumnos se sintieran cómodos y,

además, tenían que estar atentas a lo que el agente externo opinaba, provocándole más conflictos de los que se podrían catalogar como propios del espacio educativo.

Por lo anterior, considero importante establecer las nuevas responsabilidades que todos los agentes dentro del aula virtual deberían tener, tanto en la institución educativa que refiere esta investigación, como para todas aquellas escuelas que deciden continuar con esta forma de enseñanza o lo mezclan con un modelo híbrido. Pues, aunque en un principio el cambio fue repentino, en estos momentos, es importante sentar las bases de esta realidad para poder mantener la dinámica escolar y lograr los objetivos establecidos, sobre todo la importancia de la convivencia escolar.

Queda claro que, la virtualidad hizo más fáciles muchos procesos, relaciones e interacciones, especialmente, el uso de la cámara y el micrófono se convirtió en un medio indispensable, lo cual también dejó a la vista algunas de las ventajas de la educación presencial pues la incorporación de estas herramientas significó una limitante en la inmediatez de las interacciones y resaltó lo indispensable del contacto corporal.

Si bien, para la institución educativa que fue el contexto de esta investigación el uso de nuevas herramientas digitales para la consolidación del aula virtual fue un privilegio durante la educación remota por la pandemia, esto también trajo consigo nuevas reglas y aprendizajes, pues, aunque al principio fue un reto, posteriormente, se convirtió en un conflicto para algunos de los sujetos, especialmente las profesoras, quienes lo expresaron en las entrevistas, ya que no estaban completamente familiarizadas y tuvieron que dedicar tiempo y esfuerzo extra para aprender a enseñar dentro de un entorno totalmente diferente al que estaban acostumbradas.

Con respecto a la convivencia, se tuvo que recurrir a la implementación de nuevas reglas sobre el uso de la cámara y el micrófono, lo cual me parece que es una alternativa para prevenir los conflictos, sin embargo, considero se le debe poner mayor atención e importancia al desarrollo de habilidades sobre el diálogo, el respeto y el entendimiento entre los sujetos para el uso de estas herramientas digitales, dado que no se trata de erradicar estas situaciones, sino de provenirlas y educarnos en su uso, ya que los cambios en la educación probablemente llegaron para quedarse por un tiempo mayor al pensado.

Como podemos notar, la convivencia escolar tuvo adaptaciones que poco a poco se fueron haciendo parte de las clases, todo gracias al gran esfuerzo de profesoras, alumnos y padres de familia, quienes con tropiezos apoyaron y estuvieron al pendiente de los alumnos. Especialmente las profesoras, fueron quienes destinaron un esfuerzo extra por procurar una convivencia incluso de forma extraescolar, en horarios extendidos, con ayuda de herramientas y hasta como intermediarias en las interacciones. Lo cual rescato y subrayo en esta investigación, pues el esfuerzo trajo también muchas buenas experiencias.

De tal manera que la conclusión más importante de esta investigación sobre la convivencia escolar y una recomendación hacia la institución educativa para apoyar en el desarrollo de ésta debe enfocarse en mantener una comunicación efectiva entre los profesores y los padres de familia, para informarlos sobre los objetivos académicos que deben seguirse, los medios utilizados y los roles establecidos, recalcando la importancia de no convertir la escuela en un reclusorio que solo cumple con estándares educativos, sino como un espacio para el aprendizaje, el diálogo, la promoción de valores y la preparación para aprender a vivir juntos (Delors, 1996; Díaz-Barriga, 2020). Así, la situación de emergencia nos mostró que el

trabajo en equipo y el esfuerzo son piezas importantes en la consecución de los fines de la educación.

Sobre los conflictos que se dieron en esta nueva convivencia escolar dentro del aula virtual, resalto el esfuerzo antes mencionado para generar un entorno en el cual los sujetos continuaran expresando sus inquietudes, dudas y comportamientos. Al final, considero fundamental para la convivencia la generación de entornos cómodos, que les hagan sentir pertenencia al grupo y observen al conflicto como una parte más de lo que significa vivir juntos. Lo cual no sucedió al inicio del cambio de modalidad y que se fue mejorando con el paso de los días.

Sobre los hallazgos obtenidos respecto a los conflictos que se desarrollaron a partir de la implementación del aula virtual, observé que la preparación que significó para profesores actualizarse en el uso y manejo de plataformas y herramientas digitales, causó en ellos sentimientos de frustración, estrés y carga laboral que se vio reflejado en su clase, pues el proceso educativo no solo consistía en colocarse frente a la cámara y comenzar a hablar, sino hacer un buen uso de todas las herramientas educativas que se podían ocupar y asegurarse que fueran beneficiosas para los alumnos.

Esta falta de preparación e idea errónea de trasladar la práctica educativa presencial a la virtual provocó que los alumnos y padres de familia también resintieran el cambio, pues además de que no se les establecieron los roles adecuados, la imperante necesidad de callar interrupciones, evitar distracciones e idealizar el proceso educativo, hizo que no se pudiera aprovechar este nuevo momento como espacio para la creación de nuevos aprendizajes y nuevas formas de relacionarse que marcaran el espacio de aprendizajes significativos para la vida.

Aunado a lo anterior, las impredecibles situaciones que podían suceder en la intimidad de cada una de las casas y lo que significaba tomar las clases desde diferentes espacios, provocó situaciones inusuales, como los ruidos de fondo, las interrupciones de los padres y hasta los propios roles de los alumnos, hacían que las clases estuvieran llenas de situaciones anecdóticas y hasta fuera del control de los sujetos. Considero que estos momentos ayudaron mucho a crear flexibilidad entre los profesores, padres de familia y alumnos, pero sobre todo empatía, pues accidentalmente se estaban conociendo los hogares de todos.

Por último, uno de los momentos sobre el conflicto que tuvo más limitaciones, pero que al mismo tiempo considero que tiene mayores oportunidades de seguir investigando es sobre el proceso de intervención que observé sobre los conflictos, pues aunque las herramientas y los tiempos que se ocuparon para el trabajo de campo no ayudaron a obtener suficiente información, lo que se obtuvo ayudó a darme cuenta que hay mucho por trabajar y que a partir de esta investigación se pueden realizar distintas intervenciones con bases sólidas y destinadas a fortalecer las habilidades que ayuden a todos los sujetos a intervenir adecuadamente cuando se presentan conflictos.

Durante el trabajo de campo, observé actitudes de evasión y competencia por parte de alumnos y profesoras, que por lo que pude interpretar, tiene que ver con un extendido pensamiento sobre la negatividad del conflicto y la imperante necesidad de prevenirlo, sin reflexionar sobre la importancia del conflicto dentro de las relaciones humanas y la convivencia escolar. Esto último considero que es uno de los objetivos que tiene la investigación no solo para la comunidad participante, sino para todos los lectores de este documento.

Además, creo que es un buen punto de partida para replantearnos el concepto de conflicto que se quiere enseñar en las escuelas y reestructurar los objetivos académicos que se persiguen, pues no solo se trata de enseñar a leer a los niños, o de pedirles que repitan muchas veces el proceso para aprender a sumar o restar, sino de crear espacios seguros, amables y de paz que les ayuden a enfrentar sus conflictos con creatividad, diálogo y reflexión, ya sea de manera presencial o virtual. Es importante también quitar la falsa idea negativa del conflicto y su necesidad de evitarlos imponiendo reglas y consecuencias, como si relacionarnos, sabernos diferentes y hacernos escuchar fuera un problema y no un camino hacia espacios más pacíficos.

Por todo lo anterior, la idea de hablar del conflicto desde la teoría del conflicto de Johan Galtung (2003) y apoyarme de autores como Jares (2001a, 2001b, 2002), Cascón (2001) y Martin et al. (2003), que hablan sobre la educación para y desde la paz, se convierte en un pilar fundamental para entender mejor el cambio que se debe de generar en el concepto de conflicto, desde la reflexión y con el objetivo de formar seres humanos más conscientes de lo que significa aprender a vivir juntos o vivir con los demás propuesto por Delors (1996).

Futuras líneas de investigación

Como lo comenté anteriormente, considero que esta investigación podría ser una base para continuar con los estudios sobre la convivencia dentro de un aula virtual, pues creo que es una realidad que ayudó a continuar con el proceso educativo de muchos estudiantes y que incluso es ya una forma de enseñar que han adoptado muchas escuelas y familias para la educación de sus hijos. Sobre todo, la convivencia desde la mirada y perspectiva de estos nuevos roles, dando voz a lo vivido por los profesores, pero, sobre todo, a lo experimentado

por los padres de familia, quienes tuvieron que aprender mucho sobre la educación incluso con carencias de tiempo, espacio y dinero.

Asimismo, es conveniente continuar con el estudio de los conflictos dentro de la convivencia escolar, especialmente investigando sobre las diferentes definiciones del concepto conflicto que pudieran existir entre los sujetos de una misma institución educativa, pues como se pudo ver en esta investigación, las diferentes definiciones hacen que situaciones problemáticas, estresantes o molestas, sean llamados conflictos, sin necesariamente ser así. También se pueden realizar futuros estudios para analizar con profundidad la composición de las crisis conflictivas dentro de aulas físicas o virtuales.

Con lo anterior, se podrían fundamentar acciones encaminadas a la provención y el desarrollo de habilidades para la negociación, cooperación y mediación de los conflictos, tanto en espacios virtuales, híbridos y presenciales.

Además, la implementación del aula virtual como espacio intermitente o permanente de educación a distancia continuará mejorándose y apoyándose de nuevas herramientas que seguirán condicionando las interacciones y relaciones humanas entre los sujetos, por lo que se podrían realizar también estudios sobre el uso de herramientas para la mejora de habilidades sociales en el fortalecimiento de las relaciones humanas a distancia.

Como lo mencioné en la justificación de esta investigación, existen escasos estudios sobre la convivencia en niños de 1º y 2º de primaria, por lo que también creo que se debe continuar investigando en estas edades, porque es en donde mayor número de estrategias, habilidades y actitudes frente al conflicto se pueden enseñar, mejorar y corregir, haciendo de la provención que menciona Cascón (2001) un objetivo más de la educación actual.

Por último, considero que de esta investigación se desprendieron temas que podrían ser muy interesantes de estudiar, como la diversidad cultural de la institución escolar que se investigó y su posible repercusión en el tipo de convivencia que se desarrolla, o cómo es que esta diversidad podría incluso influenciar las causas de los conflictos, sobre todo, sus formas de intervenir y gestionarlos.

Reflexiones personales

A nivel personal, el proceso de formación como investigadora en un nivel de maestría significó momentos de ruptura, adaptación y cambios. Pues además de los retos que trae consigo estudiar una maestría, la pandemia que menciono a lo largo de toda esta investigación también representó para mí un esfuerzo extra.

Para empezar, la situación de pandemia llegó justo después de plantear el problema, lo cual trajo consigo muchas adaptaciones que en un principio generaron en mí cierta resistencia al cambio. Después, la preparación del trabajo de campo y los ajustes a las técnicas e instrumentos para la recolección de datos fueron un reto importante y también un posible aporte metodológico, pues hacer una observación dentro de un aula virtual, requirió del conocimiento de ciertas aplicaciones y el desarrollo de una atención enfocada en los detalles. Así como realizar una entrevista por videollamada, significó lograr un rapport por medio de preguntas bien estructuradas y comunicación asertiva.

El manejo de la información y su proceso de análisis también representó un reto difícil de realizar, pues la manipulación de la información duró varios meses, los cuales requerían de mucha atención a los detalles y de una organización bien hecha para encontrar todas las relaciones entre los códigos hasta lograr la profundidad requerida para el análisis.

Por último, la descripción y escritura de la tesis, representó también un reto muy grande a superar, pues había que dejar de lado los prejuicios y mi propio rol como profesora de primaria, para conectar con un papel de investigador reflexivo, analítico y crítico, así como con ética profesional que permitiera presentar los resultados de la mejor manera posible.

REFERENCIAS

- Abrego, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos, 13*(27), 149-164.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Andrade, D., Pereira, E. y Clementino, A. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Criatus e Design Editora.
- Ayala, G. (2013). Análisis del conflicto y la mediación como método de resolución: Redorta y Moore. *Revista Academia & Derecho, 4*(7), 79-106.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la Muralla, S. A.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revistas paz y conflicto, (2)*, 60-81.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai, 12*(3), 195-205.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

- Castillo, F. (2007). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por el mundo: un estudio de caso en la escuela Primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional (UPN)].
<http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/390>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chaparro, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.
- Chávez, M. C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18.
<https://doi.org/10.22458/rpys.v16i2.2268>
- Cifuentes-Faura, J. (2002). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-12.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Consejo Consultivo de UNICEF, (2005). La edad escolar: aprender, jugar y desarrollar la confianza. *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*, 2(1), p. 4.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2021). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. Ciudad de México: CONEVAL.

De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En IISUE (Eds.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (39-48). UNAM.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 59-180.

Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana/UNESCO.

Diario Oficial de la Federación de México (DOF). (2020, 24 de marzo). *ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. Ciudad de México: Secretaria de Salud y Secretaria de Educación Pública. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE (Eds.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (19-29). UNAM.

Duarte, J. y Mendoza, A. (2021). Las escuelas como espacios para la construcción de la paz y la convivencia. Una propuesta posible con niños y niñas de primarias en México. *Revista Innova Educación*, 3(1), 94-119.

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Fernández, M., Álvarez, Q. y Mariño, R. (2013). E-learning: Otra manera de enseñar y aprender en una Universidad tradicionalmente presencial. Estudio de caso particular. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3),273-291.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que si ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México, Editorial SM, Colección somos maestr@s. Serie convivencia escolar. Primera edición.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (71-113). ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, C. y Carbajal P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria/NESCO.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*.
<https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*.
<https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>

- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
<https://doi.org/10.18172/con.466>
- Furlán, A. (2012). Seguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 118-128.
- Furlán, A. y Spitzer, C. (coord.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002- 2011, Colección Estados del Conocimiento*. ANUIES, COMIE.
- Galtung, J. (2003). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. (Teresa Toda, Trad.). Gernika Gogoratuz.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi namiento, confi namiento y posconfi namiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gay, L. R., Mills, G. E. y Airasian, P. (2012). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications* (10a ed.). Pearson.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82.
- Harto F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. En Instituto Español de Estudios Estratégicos (Ed.) *Cuadernos de Estrategia 183 Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. (119-146).
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Rev. hist.edu.latinoam*, 19(28), 149-172.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause Review*.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. México: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Promover prácticas escolares de participación entre los estudiantes para hacer de la escuela un espacio de convivencia libre de violencia*. INEE, Recomendaciones para el sistema educativo. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P1C716.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. ECEA 2014.
- Institute for Economics & Peace. (2020). *Índice de Paz México 2020: Identificar y medir los factores que impulsan la paz*, Sídney.
- Jares, X. (2001a). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. *Congreso europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Llevado a cabo en el congreso de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela.
- Jares, X. (2001b). Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos. *Educar per a una cultura de pau i convivència*. Seminario de la fundación Sa Nostra, Palma de Mallorca.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-92.

- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. INEE.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, 25, 133-146.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En IISUE (Eds.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (39-48). UNAM.
- Martin, V., Fernández, L., Fernández S., Ferreiro, C. y Villar, O. (2019). Conflicto, convivencia y Cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 335-349.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Monroy, A., Hernández, I. y Jiménez, M. (2018). Aulas digitales en la Educación Superior: Caso México. *Formación Universitaria*, 11(5), 93-104.
- Papalia, D. E., Wendkos. S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11ª. ed). México: McGrawHill.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114.
- Romero, A. (2008). Guerra y paz. *Revista Mexicana de Sociología*, 70(3), 589-617.

- Salazar, I. (2012). Enseñar educación para la paz y la prevención de conflictos escolares. *Revista educarnos*, 2(6), 97-114.
- Salazar, I. (2016). Construcción de paz integral en escuelas mexiquenses. *Revista Boletín Redipe*, 5(8), 87-105.
- Scagnoli, N. (2001). El aula virtual, usos y elementos que la componen. Buenos Aires: Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje (CEDIPROE).
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2017b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Documento base. México, D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Informe nacional de Resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Evaluación interna*. México: SEP.
Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados_nacionales_1a_fase_17-18.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018b). *La estructura del sistema educativo mexicano*. México: UNESCO IIEP. Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/355/estructura-sistema-educativo-mexicano>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, (2013). *Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz. Primera edición*, Gobierno del Estado de México.

- Serey, D., y Zúñiga, P. (2020). La convivencia escolar post COVID-19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15,143-161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>
- Suárez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4(1), 187-199.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trejo, M. L. (2019). La formación del docente para educar en la convivencia escolar. En A. C. Ochoa y J. J. Salinas (Coords.), *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo* (pp. 175-188). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Valenzuela, M. (2009) Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. *Grupo de Educación Popular con Mujeres A. C. (GEM), Cuarta Edición*.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarré, M. L. (coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 63-95. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. El Colegio de México.
- Yañez, S. (2011). La convivencia armónica, ¿una utopía?, en *Publicación educativa. Sexta época Revista Educar de la Secretaría de Educación de Jalisco*. (56), 72-77.

Zazueta, L. y Rascón, J. (2006). La mediación: estrategia para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora. [Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)].

ANEXOS

1. GUÍA DE OBSERVACIÓN

| Aspectos por observar del aula: | | | | |
|---------------------------------|--|----------------------|----------------------|----------------------------|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | Elementos | Notas del observador | Comentarios del observador |
| Convivencia escolar | Experiencia intersubjetiva | | | |
| | Elementos socioculturales | Reglamento | | |
| | | Faltas al reglamento | | |
| | | Consecuencias | | |
| | | Espacio educativo | | |
| | | Facilitadores | | |
| | | Barreras | | |
| Conflicto | Actitudes-presunciones (cogniciones y emociones) | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | Contradicción (contenido del conflicto) | ¿Cómo inician los conflictos? | | |
| | | ¿Cuáles son las razones? | | |
| | Comportamiento (conducta) | Manejo del conflicto por parte de los niños | | |
| | | Manejos del conflicto por parte de la profesora | | |

2. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EL CONFLICTO ENTRE LOS SUJETOS DURANTE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA VIRTUAL DE 1 Y 2º DE PRIMARIA.

Dirigida a: profesores que imparten clase en el 1ºE y 2ºB de primaria.

OBJETIVO

Esta entrevista tiene por objetivo conocer sobre opiniones y experiencias sobre el conflicto entre los sujetos durante la convivencia escolar en el aula virtual de 1º y 2º.

La información proporcionada en esta entrevista será tratada de manera confidencial y únicamente para los fines de esta investigación, por lo que no se revelará el nombre de quien la proporcionó.

DATOS GENERALES

Edad: Sexo:

Formación inicial y continua:

Años de servicio:

Años de servicio en la escuela:

¿Cuántos años llevas dando clases en 1º y 2º de primaria?

AULA VIRTUAL

1. ¿Qué recursos didácticos utilizas en el aula virtual y por qué?
2. ¿En el aula virtual, te hace falta algún elemento que utilizabas en las clases presenciales?
3. ¿Cómo ha sido para los niños, padres y ustedes como maestras, adaptarse al aula virtual?

CONVIVENCIA ESCOLAR

4. ¿Cómo describes la convivencia de los niños dentro del aula virtual?
5. ¿Consideras que existen diferencias en la convivencia escolar de los niños al tener clases virtuales, comparadas con las clases presenciales?

6. ¿Qué características de las clases virtuales han favorecido la interacción entre los niños?
7. ¿Consideras que existen limitaciones dentro del aula virtual que han dificultado la convivencia escolar?
8. ¿Se han establecido nuevas normas de convivencia en el aula virtual? ¿Puedes mencionar algunas?
9. ¿Qué reglas de las clases presenciales se mantuvieron?
10. ¿Tienen un reglamento para el grupo? ¿Cómo se construyó ese reglamento?
11. ¿Quiénes participaron en la elaboración del reglamento del grupo en el aula virtual?
12. ¿Qué haces para que los alumnos tengan presentes las reglas descritas en el reglamento del grupo?
13. ¿Qué consecuencias existen en el grupo al no cumplir con las reglas establecidas?
14. ¿Cómo se decidieron esas consecuencias dentro del grupo?

CONFLICTO

15. Sobre los conflictos en el aula virtual, ¿cuáles consideras que son las razones más frecuentes entre los alumnos?
16. ¿Consideras que tiene algo que ver las características del aula virtual en la generación de conflictos?
17. ¿Podrías darme algunos ejemplos de conflictos que solían surgir en las clases presenciales que en las clases virtuales han desaparecido?
18. ¿Cuáles crees que sean las posibles razones?
19. ¿Qué hacen regularmente los alumnos cuando tienen un conflicto?
20. ¿Cómo has percibido que se sienten los estudiantes al momento de encontrarse dentro de un conflicto en el aula virtual?
21. ¿Qué sentimientos expresan los estudiantes al momento de encontrarse dentro de un conflicto en el aula virtual?

GESTIÓN DEL CONFLICTO

22. ¿Cómo describes tu papel como docente en la resolución de los conflictos que surgen entre los alumnos?
23. ¿Ha cambiado tu papel como docente en la resolución de los conflictos en las clases virtuales en comparación con las clases presenciales?

24. ¿Se han involucrado otras personas en la resolución del conflicto durante las clases virtuales?
25. ¿Cómo afectan a la convivencia escolar los conflictos no resueltos?
26. ¿Ha habido algún conflicto que recuerdas de manera particular?

CIERRE

Agradezco tu colaboración y el tiempo dedicado a responder las preguntas.

3. Planilla juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento _____ que hace parte de la investigación _____. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA _____

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

TIEMPO _____ CARGO ACTUAL _____

INSTITUCIÓN _____

Objetivo _____ de _____ la _____ investigación: _____

Objetivo del juicio de expertos: _____

Objetivo de la prueba: _____

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| CATEGORIA | CALIFICACIÓN | INDICADOR |
|---|-----------------------------|--|
| SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta. | 1 No cumple con el criterio | Los ítems no son suficientes para medir la dimensión |
| | 2. Bajo Nivel | Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total |
| | 3. Moderado nivel | Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. |
| | 4. Alto nivel | Los ítems son suficientes |
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1 No cumple con el criterio | El ítem no es claro |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1 No cumple con el criterio | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo. |
| | 4. Alto nivel | El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA | 1 No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |

El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

3. Moderado nivel
4. Alto nivel

El ítem es relativamente importante.
El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

| DIMENSIÓN | ITEM | SUFICIENCIA* | COHERENCIA | RELEVANCIA | CLARIDAD | OBSERVACIONES |
|-----------|------|--------------|------------|------------|----------|---------------|
| X1 | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| X2 | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| X3 | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál? _____

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.