

**CREENCIAS Y ESTEREOTIPOS DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS EN LA  
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA I. E. D. MANUELA AYALA DE GAITÁN**

**CLAUDIA PATRICIA CÁRDENAS VELASCO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2021**

**CREENCIAS Y ESTEREOTIPOS DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS EN LA  
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA I. E. D. MANUELA AYALA DE GAITÁN**

**CLAUDIA PATRICIA CÁRDENAS VELASCO**

**Tesis para optar al título de Magister en Educación**

**EDNA PATRICIA LÓPEZ PÉREZ**

**ASESORA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2021**

## Contenido

1. Introducción.....	8
1.1 Justificación.....	8
1.2 Planteamiento del problema .....	14
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo general.....	19
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
2. Marco referencial.....	21
2.1 Estado del arte.....	21
2.1.1 Creencias de los docentes y convivencia escolar.....	21
2.1.2 Los estereotipos y su influencia en el manejo de los conflictos.....	28
2.1.3 Emociones, actitudes o juicios de valor y la resolución de conflictos en la cotidianidad del aula.....	31
3. Marco teórico.....	40
3.1 Creencias y estereotipos .....	41
3.1.1 Las creencias y los estereotipos como representaciones sociales.....	41
3.1.2 Los juicios de valor y las emociones.....	46
3.2 El conflicto .....	52
3.2.1 El conflicto escolar como una alternativa de formación.....	54
3.3 Resolución de conflictos y convivencia escolar .....	55
3.3.1 Enfoques para la resolución de conflictos escolares.....	55
3.3.2 La convivencia escolar .....	60
4. Metodología.....	63
4.1 Enfoque de investigación .....	63

4.2	Diseño de investigación.....	64
4.3	Escenario .....	66
4.4	Población y muestra .....	67
4.5	Instrumentos para la recolección de información .....	68
4.6	Consideraciones éticas .....	69
5.	Análisis de la información.....	70
5.2.	Categoría 1: creencias y estereotipos .....	72
5.2.1.	Análisis categoría creencias y estereotipos.....	76
5.3.	Categoría 2: resolución de conflictos .....	83
5.3.1.	Análisis categoría resolución de conflictos. ....	87
6.	Conclusiones.....	94
	Referencias.....	102
	Anexos .....	108
	Anexo A. Entrevista semiestructurada docentes y directivos. ....	108
	Anexo B. Permiso institucional para aplicación de instrumentos .....	110
	Anexo C. Consentimiento informado docentes y directivos.....	111

## **Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Ensamble metodológico. ....	65
<b>Tabla 2.</b> Categorías y subcategorías de análisis. ....	71
<b>Tabla 3.</b> Matriz de análisis creencias y estereotipos: subcategorías. ....	72
<b>Tabla 4.</b> Matriz de análisis resolución de conflictos: subcategorías. ....	84

## **Presentación**

Como guía de lectura que ofrecemos al lector/a el siguiente trabajo de investigación consta de distintos apartados, inicialmente se encontrará con la introducción en donde se realiza un balance general y ubicación contextual del fenómeno a estudiar que al mismo tiempo justifican la pertinencia del estudio, luego el lector encontrará todo lo referente al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación los cuales están orientados al estudio de las creencias y estereotipos que tienen los directivos de la I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán en la resolución y gestión de conflictos de convivencia.

De ahí se pasará al siguiente capítulo que corresponde al marco referencial en el cual se presentarán el estado del arte, los antecedentes y el estado de la discusión académica respecto al caso que aborda, en particular, esta investigación. En el siguiente capítulo, correspondiente al marco teórico, se encontrarán las perspectivas teóricas que fundamenta este trabajo, como los enfoques que existen para la resolución de conflictos. Además, un abordaje sobre los estereotipos y las creencias, en cuanto formas de representación social, y la influencia que ejercen en el manejo de tensiones conflictivas. Asimismo, como los distintos conceptos de conflicto y creencias.

En el capítulo sobre la metodología, se explica el proceso y la guía epistemológica que permite la implementación de la investigación y la puesta en acción de los objetivos propuestos, se expone en este mismo apartado el diseño que se adopta, que para efectos de lo propuesto se considera el enfoque por caso de estudio, en la investigación y se justifica esa elección. A su vez, se expone la población y la muestra que corresponde a 5 docentes y 4 directivos docentes de I.E.D Manuela Ayala de Gaitán. De igual manera, en este apartado, se explican la técnica de abordaje y los instrumentos, junto con las consideraciones éticas a las que se apega este trabajo.

En el siguiente capítulo se plantea el análisis de la información, atendiendo a la triangulación de los instrumentos de investigación utilizados en cada uno de los momentos del trabajo realizado con los docentes y directivos de la I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán. Para esto, se establecen dos categorías de análisis con sus correspondientes subcategorías, las cuales permitieron evidenciar el modo en que, en situaciones cotidianas del aula, las creencias y los estereotipos de docentes y directivos tienen un impacto al momento de apoyar en la resolución de conflictos que surgen entre estudiantes de la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán.

Cierra este documento con las conclusiones obtenidas, luego de la triangulación de la información recabada en las entrevistas con la muestra de docentes y directivos participantes. Se establecen algunas recomendaciones y proyecciones para investigaciones futuras, con el ánimo de contribuir a fortalecer, cada día más, las prácticas de convivencia y de resolución pacífica de conflictos en estos espacios de formación. Finalmente, se establecen las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

## 1. Introducción

### 1.1 Justificación

Las interpretaciones críticas sobre el papel de la escuela, elaboradas desde la segunda mitad del siglo XX, la definen como un escenario donde operan un conjunto de estructuras políticas que delimitan y encauzan las subjetividades, en función de la conservación de un orden social (Montoya, 2001). En la actualidad, las instituciones educativas están llamadas, junto al Estado, las familias y el resto de la sociedad, a fortalecer la democracia, el respeto y el compromiso de eliminar las violencias y construir la paz. De esta manera, se da lugar a prácticas pedagógicas para la formación de sujetos que puedan materializar esa sociedad ideal que ha superado el conflicto. Para ello, los actores educativos están orientados a asumir y fortalecer un conjunto de comportamientos, percepciones y creencias que emergen de la cultura y el relacionamiento humano.

Dado que el conflicto armado interno que vive Colombia, desde hace cerca de seis décadas, ha dejado sus huellas a nivel general en la sociedad, es innegable que la dinámica de la violencia ha permeado también el campo educativo. De forma concreta, algunas comunidades educativas han quedado en medio del fuego cruzado de los distintos actores armados, perdiendo o viendo amenazados a sus maestras, maestros y estudiantes; así como su propia materialidad y su *locus* en municipios destruidos y abandonados. De acuerdo con Galtung (2010), debe considerarse cómo la implantación de una cultura de la violencia, se sostiene en valores como la búsqueda del beneficio individual y rápido, la justicia por cuenta propia, la desconfianza en las autoridades, las instituciones, la esfera política y la fuerza pública, la venganza.

Todos estos elementos han creado escenarios en los que el tejido social se fragiliza, dando lugar a la indiferencia, el individualismo y la justificación de las violencias. Se trata de una situación histórica que ha dejado grandes pérdidas, no sólo materiales y de infraestructura, sino

también en las prácticas y el desarrollo de escenarios que legitiman los valores, el respeto y la empatía. A partir de ahí, según Jiménez (2018), se ha acentuado el papel de la escuela como un escenario donde es posible fortalecer la cohesión social, promover la convivencia y la construcción de una sociedad equitativa, diversa y justa.

La situación actual del país, marcada por la sensibilización de amplios sectores de la población hacia la consolidación de una salida negociada y dialogada al conflicto entre el Estado y los principales grupos armados ilegales; y, en general, hacia el fortalecimiento de una cultura de paz, se presenta como una oportunidad para redefinir las prácticas pedagógicas, en el marco de las interacciones y las vinculaciones que suceden en el acto de enseñar y aprender. Siendo así, la articulación de saberes, propuestas y lineamientos pedagógicos orientan el camino teórico práctico bajo el cual se construye una comunidad educativa. Por esta razón, en opinión de Brandoni (2017), los entornos escolares deben construir herramientas para la gestión de la convivencia escolar y el mantenimiento de las relaciones humanas.

Sin embargo, para Arcila (2015) la realidad de la escuela demanda un reconocimiento profundo de las circunstancias que ponen en tensión las prácticas pedagógicas, como reflejo de una sociedad fragmentada por valores contrarios a la convivencia, la solidaridad y el respeto por el otro. De igual forma, en la capacidad de asumir la ruptura entre las instituciones, la familia y la sociedad al momento de prevenir cualquier tipo de problemática en el ámbito escolar. Esto obedece a que, particularmente, las estrategias adoptadas por los distintos contextos educativos, no siempre han tenido como prioridad la formación para convivir y aprender a vivir con otros, en ámbitos de reconocimiento mutuo de las diferencias y potencialidades humanas.

Al hacer una revisión de la literatura, autores como Higuera (2015) consideran que los constructos sociales o estereotipos, desde un panorama ético y moral, toman fuerza en

comunidades particulares llegando a influir significativamente. En la regulación de las actitudes, se establece un principio que suscita las acciones para garantizar las buenas interacciones en la escuela: el reconocimiento de sí y de los demás. Además, las diversas experiencias que influyen en las competencias y habilidades que consolidan acciones pluralistas y solidarias.

De igual modo, se encuentra que la resolución de conflictos y la convivencia escolar dependen de interacciones altruistas y respetuosas entre los miembros de la comunidad. Para García et al. (2018) las situaciones del entorno social y familiar permean constantemente las dinámicas y conductas (positivas o negativas) que se presentan en el aula. En virtud de ello, la figura de los directivos (coordinadores, orientadores, rectores) juega un papel importante, en la medida en que definen y ayudan a establecer las condiciones básicas para mantener las relaciones entre los estudiantes, en su rol de mediadores y gestores de la convivencia.

En este sentido dado el grado de importancia, repercusión e impacto que tienen los directivos en la administración escolar en todos sus aspectos, estos deben poseer competencias tales como el liderazgo pedagógico, dominio, gestión escolar, habilidades comunicativas y de negociación que permitan una óptima gestión y manejo de los conflictos para así permitir una maximización de los recursos positivos de la convivencia en el ambiente escolar.

Asimismo, la interacción entre los docentes y estudiantes tiene un impacto en los ámbitos de participación, aprendizaje y convivencia. Ante esto, se consideran dos modalidades de abordaje de las situaciones de convivencia en la escuela: por un lado, las políticas institucionales materializadas en el manual de convivencia, el departamento de convivencia y el equipo de atención multidisciplinario. Por otro, el manejo de las emociones de los actores escolares en la construcción de espacios de reflexión e instancias para compartir experiencias.

Como respuesta a estas necesidades, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) se ha encargado de ofrecer un conjunto de estrategias y herramientas para el abordaje y la resolución de los conflictos en la escuela. Algunas de estas iniciativas se enmarcan en normas para dirigir a las instituciones hacia la formación ciudadana, social y política. En el panorama actual, la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República, 2013), por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; y el Decreto 1965 de 2013 (Congreso de la República, 2013), bajo la cual se reglamente esta ley, se encargan de definir las acciones y medios para garantizar una convivencia pacífica en las aulas.

Esta norma fue construida en el marco de un gobierno progresista en el campo de las políticas sociales, dentro de las cuales las políticas educativas requerían una transformación para atender algunas de las nuevas problemáticas de las infancias y las juventudes colombianas. Bajo esta idea, los niños, las niñas y adolescentes se reafirman como sujetos de derechos, y la comunidad educativa como la responsable de formarlos para su ejercicio pleno, en espacios democráticos y participativos. Aunado a ello, resaltar el papel de entorno familiar y comunitario, en cuanto escenarios desde los cuales se generen formas de alcanzar un estado de bienestar acorde con los proyectos de vida individuales y colectivos.

Siendo así, la intimidación escolar, la discriminación y otras formas de violencia en las escuelas entraron en la órbita del liderazgo educativo, instando a las comunidades escolares a revisar críticamente sus manuales de convivencia para eliminar principios y procedimientos que sobrevivían a “la moral y las buenas costumbres”. En términos prácticos, esta norma contribuyó a visibilizar y evidenciar las agresiones, vulneraciones e injusticias que antes eran normalizadas. Por otra parte, a sacarlas de los despachos de los coordinadores de convivencia, orientadores y rectores,

para ser evaluadas y dirimidas por un órgano colegiado. Esto con la participación de representantes de los diferentes estamentos de las organizaciones escolares, así como con el apoyo articulado de autoridades e instituciones para la atención de casos complejos.

A nivel Distrital, se ha venido implementado el Proyecto Hermes liderado por la Cámara de Comercio de Bogotá (2021), el cual es también desarrollado dentro de la IED. Manuela Ayala de Gaitán. El propósito de este programa fue transformar el conflicto escolar con Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), bajo principios que orientan el pacto, las acciones, las competencias y para la convivencia pacífica en las aulas. La estrategia busca prevenir y atender el conflicto en las instituciones públicas. Se pensó como una propuesta que brinda herramientas para el desarrollo de competencias sociales en los jóvenes. Está dirigido a toda la comunidad educativa, entre los padres y las madres de familia, docentes, directivos y estudiantes.

En este marco, se configura una perspectiva legal y normativa encargadas de orientar la formación ciudadana, social y política de los sujetos en formación, surge las preguntas por ¿es posible hablar de una contribución significativa a la formación de los niños, niñas y adolescentes para la resolución de conflictos en la escuela?, ¿promueve la escuela colombiana, desde lo curricular y formativo, los principios para que los estudiantes aprendan en ambientes de convivencia armónica? ¿La escuela colombiana está preparada para asumir la labor de orientar procesos educativos transformadores, desde su currículo y sus prácticas, que garanticen la resolución pacífica de conflictos que surgen de las relaciones entre los estudiantes?

Por esta razón, comprender las diferentes actitudes y comportamientos de los estudiantes que promueven el conflicto es deber de todo educador, como parte de su quehacer. Sumado a la construcción de espacios alternativos a estos fenómenos, en el seno de una cultura donde ha predominado la falta de mecanismos pacíficos para asumir los conflictos (Jiménez, 2018). Estas

condiciones determinan el papel de la escuela, en cuanto un lugar de encuentro, para pensar maneras distintas de trascender el orden simbólico impuesto por las prácticas de violencia a las que, sin duda, están expuestos todos los actores educativos (Eljach, 2011).

En opinión Muñoz (2001) y Lederach (2007) el conflicto es una cuestión natural en los seres humanos. Por ende, es una oportunidad para el crecimiento personal y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, especialmente, en espacios de formación. Esto implica la consolidación de estrategias para la convivencia, el manejo de emociones y la comunicación como factores que influyen en las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, frente al modo en que asumen, gestionan y resuelven los conflictos que se presentan con sus pares. Además, centrarse en el perfil docente y las creencias, perspectivas y estereotipos que poseen sobre las situaciones del aula que ponen en tensión las relaciones cotidianas de la escuela.

En efecto, para Álvarez y Arteaga (2019) los niños y las niñas asumen y reproducen códigos y prácticas de los adultos, bien sea de sus docentes, familiares o cuidadores, las cuales son empleadas en la resolución de conflictos que surgen en la interacción con sus pares. De ahí que, frente a episodios disruptivos que afectan la relación con los otros, “buscan “acomodar” las normas a sus intereses, especialmente cuando se trata de evadir las medidas disciplinarias contempladas en la escuela” (p. 80). Por ello, es necesaria una formación moral y ética, basada en el diálogo y la empatía, que depende, en cierta medida, del modo cómo los docentes asumen y generan estrategias para una convivencia que trascienda la imposición y el autoritarismo.

En consecuencia, esta propuesta de investigación adquiere una relevancia pedagógica, en la medida que se interesa por comprender el papel de las creencias y los estereotipos de los docentes y directivos sobre la resolución de los conflictos que, en la cotidianidad del aula, surge de las relaciones entre los estudiantes. Se busca comprender su participación en la formación ética

y política de los estudiantes, desde su capacidad para encauzar y tramitar los conflictos entre los niños, las niñas y los adolescentes, como una garantía a la convivencia en la comunidad educativa. El interés radica entonces en los significados y las representaciones que hacen parte de las creencias y los estereotipos, como aspectos que orientan las acciones pedagógicas a favor de un ambiente escolar más ameno.

Aunado a ello, la investigación reconoce el impacto de los estigmas y las creencias dentro de todo proceso formativo, como una posibilidad de generar espacios de reconocimiento de la otredad. Esto implica posicionar al sujeto en un escenario político donde asuma y tenga la capacidad de comprometerse con la resolución de conflictos que, cotidianamente, se presenten en su vida, desde la empatía y las prácticas afectivas. Es claro que no basta solo con la regulación normativa sobre los comportamientos; se necesita reconstruir la base desde los afectos, el amor, la solidaridad y la capacidad de escuchar al otro. Sólo así es posible generar una cultura que promueve la paz, para asumir el conflicto y hacer frente a esta naturalización de la violencia que tanto ha afectado el tejido social.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Como parte de la función socializadora de la escuela en la regulación de la convivencia, recientemente se considera relevante su capacidad de promover la resolución pacífica de conflictos. Es imperativo que, en sinergia con la familia y la sociedad, la escuela fortalezca las relaciones entre los sujetos y asuma las problemáticas sociales y culturales del entorno. De acuerdo con Eljach (2011), su función es “promover una sana convivencia, mediante, por ejemplo, la participación estudiantil, el trato respetuoso de los docentes, y la formación en métodos no violentos de resolución de conflictos, superando los enfoques puramente punitivos de control de la violencia y disciplinamiento” (p.26).

En la actualidad, toda propuesta educativa está llamada a superar los enfoques curriculares academicistas, hacia el desarrollo de acciones pedagógicas para atender las necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales que afectan el entorno. En opinión de Muñoz (2001), estos factores son generadores de diferencias, porque confluyen en una oposición de actores donde cada uno se define en relación con la alteridad de otro. Siendo así, la formación escolar alude al cuidado de sí para el cuidado de otros, superando una perspectiva racional, hacia un horizonte centrado en las emociones, los sentires, las ideas y las huellas que todas las conductas dejan sobre los demás.

La ruta de la subjetividad se encuentra marcada por las relaciones interpersonales que son circunstanciales al ser humano. Desde que se nace, existe la necesidad de establecer vínculos y relaciones con otros, lo cual permite compartir con las personas diferentes valores, intereses, ideales, compromisos (Ghiso, 1999). De igual forma, esta continua interacción con los otros, hace que la opinión que se tiene sobre cada uno resulte de vital importancia en el proceso de desarrollo individual. Estos factores implican tratar el conflicto desde un conjunto de estrategias que permitan su gestión, de manera que enriquezcan a las personas enfrentadas y favorezcan un clima sano, cuya base sea una comunicación abierta y horizontal (Álvarez y Arteaga, 2019).

El conflicto surge en términos de la propia identificación del sujeto y el rol que desempeña en el escenario social, recordando que aquello que lo afecta está inscrito en un marco colectivo y no individual. Justamente, esto implica cambios en la conducta y movilizaciones que nacen desde las relaciones humanas, en las cuales se hacen manifiestas todo tipo de ideas y perspectivas que influyen en el modo de comprender al otro. En este intercambio social, como lo llama Goffman (2006), es donde surgen los atributos que configuran la identidad personal, entre los que se encuentran los estigmas y las creencias.

De este modo, bajo la perspectiva de Giroux (1993, citado en Ruíz, 2006), los valores, las creencias y prejuicios que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases no son universales. Contrario a eso, se consolidan como “construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos” (p. 54). Esto permite reconocer y analizar el modo en que desde el quehacer del docente se materializan estrategias de tratamiento del conflicto, atendiendo a los saberes y competencias que han construido en su formación. Además, en su vinculación con la heterogeneidad de realidades que se encuentran en el ámbito escolar (Brandoni, 2017).

Frente a esto, como resultado de su investigación sobre razonamiento ético moral de los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula, Álvarez y Arteaga (2019) consideran que el conflicto en el ambiente escolar tiene diversas causas. Una de estas está relacionada con factores disruptivo, en ocasión de las bromas, el matoneo y los juegos bruscos; otra, con el desinterés de los niños y las niñas frente a lo académico, lo que genera un poco significación frente al “deber” de estudiar. Siendo así, afirman los autores, la capacidad para gestionar un conflicto surge de “elaboraciones que el niño o niña termina asumiendo posiciones éticas y morales frente a sus propios razonamientos” (p. 87).

Por lo tanto, el asunto debe trascender las dimensiones escolares, dentro del análisis del funcionamiento y la organización del entorno y el sistema educativo (dimensión estructural). Las condiciones sociales, culturales e históricas sobre el entorno educativo y sus prácticas desde las creencias, perspectivas y estereotipos que el individuo posee. Además, debe centrarse en el perfil docente y sus capacidades, habilidades y competencias para la apropiación y conocimiento sobre las dinámicas del conflicto. Esto influye en el abordaje de estrategias para la solución pacífica de las tensiones que surgen en medio de las relaciones entre los estudiantes y, en efecto, la apertura hacia las diversas formas de ser y estar que se encuentran en el escenario escolar.

En este sentido, la Secretaría de Educación Distrital (SED, 2018) en un estudio reciente sobre el fortalecimiento de los planes institucionales en convivencia escolar, reconoce los conflictos que afectan la cotidianidad de las escuelas. Todo esto enmarcado en situaciones donde se comprometen los comportamientos y actitudes, encargadas de generalizar el sistema de creencias y valores que poseen las personas. También, perspectivas y expectativas que operan sobre las conductas individuales y en relaciones intersubjetivas que se construyen en el aula.

De manera particular, al hacer una radiografía sobre las prácticas de la Institución Educativa Distrital Manuela Ayala de Gaitán, se evidencian un conjunto de tensiones relacionadas con los asuntos convivenciales y la resolución de conflictos. Por un lado, tenemos las tensiones que proceden del medio externo a las escuelas, como la propensión a las riñas o el ingreso a pandillas, problemas intrafamiliares y por otro aquellas que se dan al interior de la institución, tales como la no aplicación correcta del manual de convivencia, anotaciones por indisciplina en el observador estudiantil, y la falta de implementación de espacios mediadores y/o de diálogos para la convivencia efectiva. Inicialmente, es de considerar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara el objetivo institucional de: “propender por una educación integral, mediante la consolidación de un proyecto pedagógico que asegure la calidad del servicio educativo, por su orientación en una educación en la libertad, la autonomía y los valores” (SED, 2020, p. 8).

En su manual de convivencia, la institución educativa establece como prioridad la resolución de conflictos, a través de activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (Congreso de la República, 2013). El acoso escolar, las conductas de alto riesgo de violencia o la vulneración de derechos sexuales y reproductivos son las acciones que afectan la integridad física y moral de los estudiantes. Por ende, los directivos y los docentes deben transformar las prácticas y la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes.

De ahí que, sea una prioridad la participación en la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos y el respeto a la dignidad humana (SED, 2020).

En el título seis del manual (SED, 2020) se definen las competencias formativas, correctivas y sancionatorias que deben asumir estos dos roles para la resolución de conflictos. Las situaciones de naturaleza convivencial o disciplinaria entre docentes, se espera, que sea asumida y resuelta por los directivos. Mientras que, la figura del rector o los comités de convivencia deberán intervenir en casos donde coordinadores se vean inmiscuidos. Cada una de estas acciones se delimitan en el debido proceso, desde el diálogo hasta llamados de atención en instrumentos institucionales previamente establecidos.

Con base en una caracterización realizada por el Departamento de Orientación de la institución (2021)<sup>1</sup>, se puede observar que el conflicto entre los estudiantes, se expresa a través de manifestaciones verbales entre estudiantes, en ocasiones, por motivos que resultan inaccesibles o incomprensibles para los adultos que los acompañan. En otras, se ha optado por episodios de agresión, bromas o juegos donde resultan lastimados físicamente. Una explicación común al comportamiento agresivo de los estudiantes señala que, por procesos de su desarrollo psicosocial, ellos cuestionan constantemente la autoridad y las normas; y, en consonancia con lo encontrado por Ruíz (2006) y Brandoni (2017), el diálogo no es una alternativa para la resolución pacífica de las diferencias con los demás.

Asimismo, desde esta fuente de información fue posible evidenciar que las problemáticas de convivencia en la institución se dan, en su mayoría, debido a que un número significativo de estudiantes ingresan ya con problemas de convivencia que han adquirido en espacios externos

---

<sup>1</sup> Documento de uso interno (no publicado) realizado en el primer semestre del año 2021, por el equipo de profesionales que conforman el Departamento de Orientación de la IED. Manuela Ayala de Gaitán, centrado, específicamente, en la sección de Preescolar y Primaria de la jornada mañana.

posiblemente en su núcleo familiar o entorno social más inmediato. Además de otros factores como: situaciones de extra edad, repitencia de uno o más grados escolares, consumo de sustancias psicoactivas, vinculación a pandillas, y procedencia de comunidades con un alto índice de conflicto social y familiar que afecta su desarrollo personal y la interacción con los miembros de la comunidad. La experiencia de la investigadora docente en este contexto, en consonancia con Álvarez y Arteaga (2019), permite considerar que la aplicación de correctivos disciplinario, basados en el manual de convivencia, son una de las formas más comunes que se utilizan para resolver un problema del que se desconoce su lógica interna.

Bajo esta mirada, aquellas relaciones que a nivel intra e interpersonal y grupal se entretajan en la comunidad educativa, son las que podrían influir en los comportamientos, emociones y toma de decisiones de los seres humanos. Interesa el modo en que las creencias y los estereotipos de los docentes y directivos influyen en la resolución de problemas que surgen entre los estudiantes. Además, el modo en que se gestionan las situaciones donde se ve afectada la convivencia, a través de estrategias que representan y dotan de un significado sobre lo que, se espera, sea un ambiente pacífico y armónico para enseñar y aprender.

Ante este panorama, la pregunta que orienta el trasegar de esta investigación está relacionada con: ¿cómo influyen las creencias y los estereotipos de docentes y directivos en la resolución de conflictos que surgen entre estudiantes de la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán?

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo general.***

Determinar la influencia de las creencias y los estereotipos de docentes y directivos en la resolución de conflictos que surgen entre estudiantes de la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán.

### **1.3.2 *Objetivos específicos.***

- Reconocer las ideas y juicios de valor que poseen los docentes sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde espacios de encuentro institucional.
- Describir las conductas, actitudes y declaraciones verbales de los docentes y directivos sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde las prácticas de convivencia y las mediaciones pedagógicas que promueven desde su quehacer.
- Analizar el impacto de las creencias y estereotipos de los docentes y directivos sobre mediaciones pedagógicas para la resolución de conflictos en la institución.

## **2. Marco referencial**

### **2.1 Estado del arte**

En este apartado se reconocen algunos de los antecedentes de investigación desarrollados en torno al pensamiento docente y las interacciones en el aula desde las dinámicas de gestión de la convivencia escolar. Para ello se tomaron en cuenta tres categorías desde las que se rastrearon una serie de documentos sobre: las creencias de los profesores y su influencia en la convivencia escolar; los estereotipos y su influencia en el manejo de los conflictos; y, las emociones, actitudes o juicios de valor y la resolución de conflictos que surgen en la cotidianidad del aula.

#### ***2.1.1 Creencias de los docentes y convivencia escolar.***

Al hacer una aproximación a las creencias de los docentes frente a las dinámicas de aula en el ámbito de la convivencia escolar, se identifica el trabajo realizado por Pacheco (2018) en donde demuestra cómo las acciones que enmarcan las conductas agresivas en el aula, son generadas, por el contexto familiar. La violencia intrafamiliar, afirman, genera patrones que son apprehendidos por los hijos y reproducidos en ambientes fuera del hogar los cuales evidencian una debilidad en la enseñanza y aprendizaje de los valores. Ese comportamiento, es en sí el resultado de lo que ellos mismos han vivido o visto en casa.

Cabe aclarar que esta afirmación resulta de los testimonios de 23 docentes de una escuela de República Dominicana, en donde se realizó dicha investigación, desde un enfoque descriptivo cualitativo mediante la aplicación de entrevistas, y otras técnicas procedimentales para recopilar y analizar la información como los talleres lúdicos y la observación no participativa. El planteamiento general al que llega la autora, reconoce la importancia de que, en el imaginario docente, se amplíe la mirada frente a la idea de que es en casa donde se aprende a manejar los conflictos y, por ende, donde la mayoría de los niños adoptan ciertas conductas. Esto permitiría

que la labor de los centros educativos propicie modelos de enseñanza y aprendizaje en pro de la convivencia escolar y social. Lo que, en consecuencia, orientaría las dinámicas relacionales hacia el aprendizaje en manejo de emociones, diversidad, trabajo cooperativo.

Al hablar de conductas disruptivas o de situaciones que afectan la convivencia escolar, aparecen otros términos como el *bullying*, las brechas sociales, la diversidad y el acceso a oportunidades, etc. Al respecto, el trabajo de Valdés et al. (2014) en su artículo Creencias de docentes acerca del *bullying*, presenta las creencias de 45 docentes de tres escuelas mexicanas con estudiantes de clase media baja, en donde se realizaron entrevistas a profundidad y encuestas desde un enfoque inductivo bajo 40 categorías.

El punto de partida de este trabajo, toma en cuenta la perspectiva fenomenológica bajo un estudio de caso, al relacionar las experiencias que generan cierto tipo de creencias desde la relación sujeto-objeto y el sentido que se transfiere en esos mismos procesos de interacción. Dentro del concepto de creencia, desde esta afirmación, procede a señalar algunos aspectos generales sobre lo que ha significado el *bullying* como fenómeno presente en las escuelas de México entre los años 2012 a 2014 y el manejo que se le ha dado desde el conjunto de creencias que los docentes expresaron durante el estudio realizado.

De esta manera, el *bullying*, fue reconocido como una expresión de violencia directa entre el agresor y la víctima. Esta primera aseveración, denota, para los autores, una ausencia de reconocimiento de otras formas de violencia indirectas, además de considerar que generalmente se presenta entre estudiantes. También, se identificó que, de fondo, el docente no reconoce que existen diferencias de poder, intenciones y reincidencia de estas actuaciones.

La creencia sobre los factores asociados a su origen, se ciñe bajo el precepto de que existen condiciones en el estudiante asociadas a sus emociones; desde la condición del agresor, esto indica

“baja autoestima, sentimientos de inferioridad, frustración y problemas de conducta” (Valdés et al., 2014). Desde la condición de víctima, se asocia la discapacidad física o social, el nivel socio económico y la dificultad para defenderse de una manera no agresiva. Coincidiendo con lo que propone Pacheco (2018), los docentes explicarían sus causas, principalmente, al ejemplo que reciben de la familia y del modelo que marca el contexto social.

Además, determinaron que la mayoría de los casos se debe a que las escuelas no cuentan con las suficientes medidas de control, vigilancia y seguimiento frente a la convivencia dentro y fuera del aula. Esto deja al descubierto una fuerte debilidad de los profesores para poder intervenir en los procesos de convivencia, pues limita sus capacidades de actuación bajo un pesimismo que genera conflictos en la alianza entre familia-escuela y comunidad educativa en general. Un aspecto importante a destacar, es la creencia de los docentes frente a cómo manejar los casos de *bullying*, pues evidentemente la responsabilidad de su manejo recae sobre los directivos, los psicólogos o profesionales especializados y los padres de familia, lo que distancia su propio involucramiento.

La tesis planteada considera que tener un conocimiento sobre las creencias de los docentes, puede explicar la manera en que se implementan las estrategias para el orden y el seguimiento del trabajo estudiantil y mejorar la convivencia escolar. Para ello, se realizó un análisis sobre tres factores: la manera en que los docentes definen el *bullying* las explicaciones que giran frente al origen y su manejo efectivo. El resultado de este análisis establece el carácter negativo de dichas creencias para el adecuado tratamiento del *bullying*.

El estudio concluye que estas creencias son limitadas y, por lo tanto, los programas para la mejora de la convivencia escolar que deberían presentarse en estos centros, se quedan escasos para su efectiva intervención y responsabilidad en la prevención. Para los autores podría lograrse si se tiene mayor capacitación, condiciones laborales en las que el docente reconozca su rol en el manejo

de la violencia escolar, y por último, si se crean programas que integren a los diferentes actores socioeducativos que constituyen la comunidad educativa.

Un estudio realizado en una escuela secundaria de la ciudad de México, se centra en las percepciones que tienen sus actores frente a la violencia escolar. De este artículo, Chuquilin y Zagaceta (2017) realizaron un análisis cualitativo que permitió establecer las formas de violencia presentes en dicho establecimiento y sobre la perspectiva del cuerpo docente y estudiantil y los factores que giran alrededor de las mismas. La primera aproximación, partió de la definición de *bullying* de los docentes que lo reconocen como cualquier forma de violencia escolar, en las que se incluyen los juegos bruscos y otras manifestaciones mucho más graves.

Atendiendo esto, en el primer caso, los docentes tienen apreciaciones disímiles. Según las autoras, algunos docentes lo toleran porque creen que efectivamente se trata de un juego y esto puede llegar a que sea incluso promovido. Muy pocos creen que este juego pueda ser considerado como un ejercicio que afecte la convivencia en las aulas. No obstante, para otros, un efecto de este puede llegar a convertirse en un conflicto y terminar en una agresión física o verbal intencionada.

Por otro lado, la investigación de Peña et al. (2017) permite destacar la labor investigativa que desarrollaron estas autoras en dos escuelas privadas de los municipios de Yaguará (Huila) y Flandes (Tolima), en Colombia. El artículo tuvo como objetivo establecer cuáles eran los conceptos y formas de gestionar la convivencia desde la perspectiva de los docentes y directivos en dichos centros, a partir de una investigación de tipo cualitativa de diseño etnográfico. Para ello, se recopilaron los relatos de once directivos y docentes de dichas instituciones, teniendo en cuenta sus trayectorias educativas y profesionales en el interior de los establecimientos.

Se establecieron una serie de categorías para delimitar las perspectivas de los docentes frente a la convivencia escolar: conflicto y conciliación, valores e ideal de convivencia. Frente a

la primera categoría reconocen que la mayoría de los conflictos suceden por la presencia de conductas agresivas, acoso y *bullying*, aunque entiende que el conflicto puede convertirse en una posibilidad de mediación, que da apertura al diálogo y a la conciliación. De esta manera, el conflicto se convierte en algo recurrente y cotidiano. En relación con la segunda categoría, la convivencia se ve necesariamente atravesada por la presencia de ciertos valores lo que hace necesario involucrar un proceso formativo en esta materia.

Respecto a la tercera categoría, se considera importante fortalecer los mecanismos de interacción que garanticen asertividad en las formas de relacionamiento entre estudiantes, docentes y padres de familia. Con esta última afirmación, las autoras consideran que la perspectiva de significados que se establece en el centro, pone de manifiesto que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se deben materializar en contenidos académicos, sino que deben hacer parte de la vida y el clima escolar y, además, deben estar integrados a cada una de las gestiones institucionales, administrativas, en la infraestructura, comunidad, etc.

Frente a los aspectos requeridos para mejorar la violencia escolar, destaca el trabajo realizado por García et al. (2018) donde se abordan los elementos que configuran la realidad que asumen los docentes ante las problemáticas de aula. Para ello, se implementó una metodología de tipo analítico descriptiva, mediante técnicas cuantitativas sobre una muestra de 282 docentes de varios establecimientos de educación secundaria en Valencia, España. El autor considera que, según las creencias de los docentes acerca de las dificultades que garantizan la gestión escolar, destacan el desarraigo familiar y administrativo en el acompañamiento a los procesos formativos en convivencia, la inoperancia de las leyes educativas e ineficacia en las sanciones correctivas.

En relación con los hallazgos obtenidos se midieron las situaciones que afectan el desempeño docente en aula en términos de clima escolar, siendo las charlas en clase, el uso de

dispositivos electrónicos, las llegadas tarde, los insultos y la deserción escolar, los fenómenos más frecuentes. Dicho esto, el análisis lleva a los autores a plantear una serie de conclusiones sobre la identificación de conflictos en el aula que hacen que los docentes no puedan desarrollar de manera efectiva sus actividades escolares, lo que terminaría afectando a la convivencia no solo al interior de la clase sino a nivel general. Así, teniendo en cuenta cómo los valores son parte de la representación cultural, se deduce que una manera de entender las dinámicas del centro, es descubrir el significado que para ellos tienen esos valores y de la jerarquía que les den.

Un trabajo para destacar resulta de la investigación presentado por Higuera (2015) sobre las creencias de la convivencia escolar de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa departamental Nuestra Señora de Fátima- Sasaima, cuya tesis propone que el conjunto de las creencias de los docentes se convierte en una variable para la comprensión de sus comportamientos en relación a las creencias. El desarrollo de la investigación fue de carácter cualitativo, con enfoque hermenéutico y el método empleado fue el estudio de caso. El objetivo principalmente se centra en interpretar sus creencias sobre la convivencia escolar y las perspectivas de acción que se derivan de estas.

A partir del proceso de implementación de las entrevistas y de la sistematización de los registros de las observaciones, se establece que la comprensión de la convivencia escolar se define por el tipo de relaciones que surgen en los procesos de interacción entre estudiantes, estudiantes-docentes y padres de familia. Como en otros estudios ya mencionados, el carácter positivo o negativo depende de las condiciones del contexto familiar y la formación en valores. A su vez, determina que la convivencia se entiende desde la valoración del otro a partir de la solidaridad, el respeto y la confianza.

Atribuyen las conductas positivas a la composición familiar, los intereses formativos de la comunidad educativa que aporta a la atención integral de los estudiantes, desde el conocimiento del contexto y la necesidad de adaptar los manuales de convivencia en razón de este. Lo anterior repercute en el desempeño académico y en la armonización de los conflictos mediante procesos de conciliación. Existe un nivel de creencia baja sobre las interacciones no sólo entre estudiantes sino entre los demás miembros de la comunidad educativa. De igual manera, en este estudio se revela que la adopción de las normas y el reconocimiento del origen de situaciones conflictivas puede determinar un mejor desempeño académico mediante la conciliación.

Frente a la manera en la que responden los docentes a estas situaciones se generan acciones de apoyo que permitan establecer diálogos con los estudiantes desde el respeto y la suposición de cómo las acciones correctivas permiten mejorar los desempeños académicos, así como la importancia de generar pactos de convivencia en el aula y fuera de ella; promover el liderazgo de estudiantes que ellos consideran ejemplares por su adecuado comportamiento o resultados académicos, con el fin de ser ejemplo de otros y ejercer monitorias; se proponen ejercicios de reflexión acompañados de lecturas y conversatorios desde los que se mencionan moralejas o enseñanzas específicas sobre el buen trato. En caso de no ver una mejoría en sus comportamientos se acude a los directivos para llevar a cabo el debido proceso.

La discusión establecida frente a estos resultados destaca que las creencias no tienen en cuenta que la presencia de estos alimenta los procesos formativos y transformadores en la convivencia escolar. De otra parte, el conjunto de creencias evidencia que no profundiza en los comportamientos de los docentes. Así pues, la autora establece una serie de recomendaciones para el desarrollo de estrategias de apoyo, fortalecimiento, reconocimiento y estímulo a los procesos

pedagógicos que permitan atender de manera efectiva las situaciones de convivencia en acción conjunta con las familias y con las instituciones.

De manera general, estos documentos muestran un punto importante en la lectura de las creencias de los docentes que de alguna manera dejan de lado el accionar docente en la realización de acciones que lleven a ver el conflicto como una oportunidad para la gestión escolar. A su vez, tienden a responsabilizar a las familias de los comportamientos de los estudiantes y ellos limitan, según las conclusiones a las que han llegado, un trabajo conjunto que involucre a los diferentes actores educativos. Estas acciones invitan a la promoción de investigaciones focalizadas en las realidades escolares de los establecimientos educativos y su intervención en los currículos para que los programas respondan cada vez más a la promoción de la convivencia desde sus hallazgos.

### ***2.1.2 Los estereotipos y su influencia en el manejo de los conflictos.***

Dentro del manejo de los conflictos se mencionan las investigaciones que han demostrado cómo ciertos prejuicios de los docentes influyen en el desarrollo de los conflictos y en las relaciones de convivencia al interior del aula. A la hora de pensar en la forma en la que los docentes orientan la resolución de conflictos, el estudio de Pacheco (2018) permite identificar que los docentes, aunque no reconocen que existen patrones de género causales para la violencia escolar, sí normalizan ciertas acciones violentas como una identidad específica de niños, lo que de alguna manera no genera extrañeza sobre sus relaciones y hace que no sea necesario efectuar procesos de resolución de conflictos ante cualquier manifestación violenta.

En el artículo de Valdés et al. (2014) se señalan una serie de estereotipos ya fijados en las condiciones de la víctima en los casos en los que se presenta el *bullying*. Estos estereotipos los ubican bajo una caracterización de los estudiantes como personas con baja autoestima o con complejo de inferioridad. Sin embargo, para estos autores, diversos estudios demuestran lo

contrario. En el caso de la víctima, también se hace necesario reconocer que, para su mejor entendimiento, hay situaciones asociadas a conductas sociales que son deficientes.

Uno de los estereotipos que presenta el estudio de Amaya (2016) demuestra que las relaciones de poder que se establecen al interior de las aulas, dan cuenta de una serie de estereotipos que afectan las relaciones entre el estudiante y el profesor. En ocasiones, esa figura de autoridad se convierte en una forma de hostigamiento que efectivamente ejerce el docente al subestimar al alumno. A su vez, puede verse representado también en el esquema de género, en el caso de que, si se trata de un maestro, la percepción cambia sobre quién legitima ciertos patrones de comportamiento, y eso le da un estatus particular que transforma el manejo que se le dé a cierto tipo de conflictos en el aula.

En el ya mencionado estudio de Valdés et al. (2014) surge, a su vez, un aspecto importante que cabe destacar frente a la transmisión de valores, que apunta entender de qué manera están asociados a las diferencias de sexo. El estudio demostró que las diferencias en la transmisibilidad de valores, están ligadas al factor de género especialmente en relación a la armonía, al respeto por las diferencias y la audacia. Bajo estas apreciaciones surge una idea que relaciona la generación de los conflictos con formas de ser y de vestir, especialmente en las niñas, lo que puede dar lugar a un mal manejo del conflicto por un determinado comportamiento tipificado.

Siguiendo uno de los hallazgos establecidos por el estudio que presenta Higuera (2015) existe una creencia de que los niños que son más agresivos se convierten en un mal ejemplo para los demás compañeros y al ser imitados, afectan las relaciones de convivencia. Esto puede entenderse como un estereotipo en el que evidentemente se encasillan determinados comportamientos al considerarlos como líderes negativos. Resultado de ello, se termina cayendo en una estigmatización que de alguna manera responsabiliza los problemas en el aula a su

influencia, pues como lo muestra uno de los testimonios de los docentes de dicha investigación, se terminan imitando por los compañeros.

Al señalar algunas de las creencias ligadas al pensamiento docente sobre el rendimiento escolar, también se configuran ciertos estereotipos; el trabajo realizado por Burga (2014) es un ejemplo de ello. Su investigación es desarrollada en el año 2010 a partir de la Evaluación Censal de los estudiantes de segundo grado de primaria de diferentes establecimientos educativos del Perú y revela que los docentes crean estereotipos de los estudiantes a partir de sus resultados académicos. Esto se traduce en la afirmación de que cualquiera puede tener un rendimiento bajo, pero que no cualquiera puede tener un desempeño alto.

Entre tanto, la discusión teórica pone de manifiesto la afirmación de algunos autores de que las relaciones de empatía de los profesores hacia los estudiantes son más cercanas con aquellos que evidencian mejores resultados, lo que involucra una mayor atención y apertura a la escucha y los estudiantes que tienen un desempeño bajo, son descritos con observaciones mucho más negativas. Esto lleva a la conclusión que las relaciones entre docente-estudiante están enfáticamente determinadas por estos estereotipos lo que marca una conducta de los docentes en el aula y las interacciones a la hora de manejar los conflictos en el aula.

La tesis doctoral que presenta (Pineda, 2013) ofrece otra mirada frente a los conflictos en el aula que están ligados a otra serie de estereotipos de los docentes, pero esta vez desde la configuración de su estatus en el interior del aula. Esa figura del docente que analiza el autor, desde su propia experiencia, demuestra que el desarrollo profesional docente se halla inmerso en una cultura estereotipada de su rol, que da lugar a la formación de una postura jerárquica que marca una diferencia con sus alumnos. Así pues, la figura del maestro desde esa conciencia de su propio

estatus, se describe a través del manejo de clase en formas tradicionales para mantener el orden, dictar un tema, calificar y seguir el orden de un libro de texto.

Las posibilidades para establecer relaciones armónicas a la hora de presentarse un conflicto terminan impidiendo que sean abordados y transformados desde una postura no sumisa y obediente que terminan asumiendo los estudiantes cuando los docentes refuerzan ese ideal de figura autoritaria, o narcisista, en palabras del autor. La relación dicotómica entre el estudiante y el profesor, progresa desde un ejercicio de poder que aliena a quien la ejerce y a quien la recibe. De tal suerte, el autor propone un cambio de paradigma de los docentes desde el ámbito de la negociación entre estudiantes y docentes para la propuesta de una serie de normas de convivencia consensuadas y altamente democráticas.

El análisis de los estereotipos es una de las condiciones que priman a la hora de abordar las creencias de los docentes porque tiene en cuenta que el conflicto no solamente es una manifestación que se produce entre estudiantes sino en la dinámica estudiante-docente. Esto es lo que demuestra el estudio de estos autores y que termina por concluir que, en efecto, su presencia limita las posibilidades de actuar o le da un mal manejo al conflicto. Aunado a ello, en cada una de estas investigaciones surge una idea que relaciona la generación de los conflictos en el aula, desde la estigmatización de ciertos comportamientos, maneras de ser y de relacionarse con los otros en espacios de cotidianidad.

### ***2.1.3 Emociones, actitudes o juicios de valor y la resolución de conflictos en la cotidianidad del aula.***

Existe un sentimiento que para Valdés et al. (2014) atraviesa el conjunto de valores que dan los docentes a los conflictos en el aula, desde la evidencia del ya mencionado estudio sobre sus creencias frente al *bullying*, y es precisamente, el sentimiento de no responsabilidad en el

ámbito de situaciones que, para ellos, no es propiamente académico y se halla en la ausencia de habilidades docentes para actuar de manera efectiva. De modo que, por ejemplo, en la creación de programas que integren a los diversos actores y que, además, sean transversales para la mejora de la convivencia escolar.

Una investigación reciente, realizada en tres escuelas públicas de secundaria de la ciudad de La Plata, en Argentina, presenta un análisis crítico sobre la forma en que los docentes actúan en la resolución de conflictos, haciendo énfasis en que las creencias frente a la violencia escolar, han terminado por naturalizar este fenómeno en las instituciones educativas. Dicho análisis es presentado por Patierno y Southwell (2020). La hipótesis de trabajo que plantean procura profundizar en lo que constituye “la incomodidad” de relacionar tanto la escuela como la violencia en un mismo término.

Este primer acercamiento teórico permite visibilizar las creencias que han estado presentes dentro del enfoque tradicional al que aluden otros autores como la representación de la escuela como un centro para la formación de sujetos sociales y pacíficos donde se transfieren aprendizajes en pro de una educación para la paz. Uno de los testimonios citados en el artículo, demuestra que el manejo de los conflictos atiende a un cambio de perspectiva desde una postura crítica en la que se amplía la comprensión de las reacciones de los jóvenes bajo el contexto en el que viven. La valoración que se cita, encuentra oportuno que una de las maneras de actuar en una situación conflictiva, debe partir por trascender la estigmatización a la que muchas veces se recae, porque es violento, porque consume o porque es inquieto.

No obstante, a la hora de establecer disposiciones contundentes para el actuar, los autores retoman un estudio donde los manuales de convivencia parecían no tener muy claro qué hacer en los casos en los que era necesario tomar medidas ante situaciones de violencia de especial

gravedad. En esta medida, deducen Patierno y Southwell (2020) que, en los manuales de convivencia, los docentes involucran juicios de valor que dan cuenta de una serie de estigmas sociales en los que se dilucida una tendencia actual a ver que cada vez, los jóvenes son más vulnerables a cometer conductas disruptivas o punibles lo que conduce a la naturalización de la violencia escolar.

A su vez, responsabilizan a los medios de comunicación. Sin embargo, según lo conciben los autores, esto terminaría debilitando las capacidades de la escuela al hacer que la responsabilidad recaiga en otros. El ejercicio investigativo señala tres categorías de clasificación de las perspectivas de los docentes entrevistados sobre la inconformidad con respecto a las normas institucionales para atender la violencia escolar, esto es “insuficiencia, irrelevancia y alteración” Frente a la primera categoría se obtiene que, los documentos normativos y disposiciones legales no son suficientes para poder trazar una ruta de acompañamiento que permita romper con las formas disciplinares sancionatorias de la tradición.

En relación con la categoría de irrelevancia, las opiniones coinciden en que estas normas no están realmente puestas en práctica porque no siempre se respetan, debido a su desactualización o a que no se tenga en cuenta los consensos entre todos los agentes socioeducativos en su elaboración. Finalmente, las alteraciones dan lugar a que estas normas no se han apropiado de manera efectiva porque no se les ha interpretado desde una postura imparcial y cada uno las modifica o interpreta a su manera.

Las conclusiones a las que llega este estudio, llevan a los autores a deducir que la injerencia en las problemáticas que se presentan en el interior de estos tres centros está al alcance de sus propias posibilidades, pero no siempre se manejan de forma adecuada. Esto responde a la idea de que la violencia escolar se identifica con el estudiante, pues en últimas los conflictos terminan en

la falta de implicación de los demás actores. Sin embargo, no existe una sola manera de dar una respuesta a la violencia, o una ruta ejemplar que pueda en todas las formas garantizar una acción exitosa para el manejo de conflictos en el aula. Lo que, de ningún modo, puede confundirse con el precepto de partida en el que la violencia no puede normalizarse por la simple creencia de que es algo que le pertenece a la naturaleza humana.

Otra serie de reflexiones alrededor de las representaciones de los docentes en el marco de la convivencia escolar, lo presentan Vásquez et al. (2019) en el artículo. El desarrollo teórico que presentan los autores, aborda una serie de investigaciones realizadas en relación a las conductas disruptivas en el ámbito escolar. El concepto de disrupción escolar, es tomado desde la perspectiva del conflicto que nace de la interrupción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para estos autores, las conductas de los docentes en gran medida pueden incidir en la disrupción, en la medida en la que sus formas de actuar, de enseñar y de tratar los asuntos de convivencia en el aula, se encuentran ligados al fracaso escolar, ocasionados por la toma de decisiones a la ligera que no pasan por un proceso de revisión y evaluación consciente.

Esto responde también al conjunto de sus creencias y gestión que imparten al interior del aula, lo que muchas veces hace que los estudiantes tengan unos comportamientos diferenciados ante uno u otro docente. Citando algunos referentes de otros autores, el artículo menciona los diferentes factores que llevan a estas conductas disruptivas como la falta de habilidades sociales e interpersonales para saber actuar ante situaciones conflictivas en el aula.

La conclusión a la que llegan, determina que, en efecto, una manera de garantizar la convivencia al interior de las aulas es la implicación de todos los actores y de saber hablar de conflicto en el aula en donde el docente no solamente participa como testigos, sino que muchas veces puede actuar en función de predictor, a través de sus juicios, emociones y actitudes que

tienen una injerencia al interior del clima escolar como mediador o conciliador. Reconoce que los casos de violencia escolar también emanan de las mismas relaciones entre docente-estudiante y no solamente entre pares estudiantiles.

El estudio que presentan Chuquilin y Zagaceta (2017) describe situaciones cotidianas que se viven en las jornadas escolares y en especial durante los descansos. A partir de estas observaciones, se pretende validar ciertas actitudes de los docentes en donde se hace evidente que su manera de actuar, está estrechamente ligada a tendencias disruptivas. Entre estas destacaron las expresiones autoritarias naturalizadas que se reflejan en el lenguaje corporal o en los gritos, las amenazas de expulsión o suspensión a clases, entre otras manifestaciones verbales negativas que recaen sobre el estudiante. Estas valoraciones son también una condición que limita la resolución de conflictos porque termina haciendo que los estudiantes se sientan transgredidos.

Lo anterior lleva a una lectura frente al papel que desempeñan los docentes en el interior de la escuela, porque de alguna manera, al no tener un clima que permita establecer un orden o convivencia para el desarrollo de sus clases, lo que hace que el tratamiento de las situaciones dependa de su carácter, emoción o capacidad para manejar el grupo de manera particular. Esto lleva a la conclusión de que las formas de la violencia que se viven en el interior de la escuela, recaen sobre el mismo cuerpo docente, al evidenciar formas de violencia sistemática, interpersonal, que genera afectaciones emocionales y físicas que también provienen del contexto.

Otro aporte significativo al respecto, se halla en el trabajo realizado por Amaya (2016) en una Institución pública del Quindío, en Colombia desde un trabajo enfocado en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes desde el reconocimiento de las condiciones que permitieran eliminar los casos de acoso. En la primera parte, se resalta que el manejo de los docentes hacia los comportamientos agresivos de los estudiantes, tiene un efecto sobre los procesos

académicos de los estudiantes, como, por ejemplo, bajar notas, aumentar el volumen de tareas, ignorar a los alumnos que generan mayor dispersión y preferir a los más aplicados.

Posteriormente se confirma que, las competencias ciudadanas no están efectivamente ejerciendo un trabajo de parte de los programas que establece el centro debido a que no están siendo implementados por los docentes. Además, se reconoce una forma de acoso poco reconocido, al no tener claridad sobre cómo un evento puede estar señalado como un acto intimidatorio, lo que pone en riesgo las relaciones docente-estudiante.

El trabajo de Amaya (2016) demuestra la labor que se ha hecho al interior de los establecimientos educativos, con la aparición de la ley 1620. El autor señala las afectaciones que surgen en las situaciones de agresión, dejando al descubierto diversas emociones que incluso, llevan a la generación de ciertas afectaciones a nivel de salud mental que no sólo se ciernen sobre los estudiantes, sino en los docentes, llevándolos a altos niveles de estrés y de infelicidad. Concluye que, para un efectivo ejercicio de mitigación de la violencia y el acoso escolar, es necesario que en los establecimientos educativos se desarrollen procesos formativos que tiendan a fortalecer las competencias ciudadanas.

De otra parte, cabe destacar el trabajo que realizan Estévez et al. (2014), donde se establecen una propuesta para mejorar los procesos de cualificación y formación docente sobre temas axiológicos, metodológicos y epistemológicos para la resolución de problemas. Además, la profundización en teorías y metodologías para la formación en valores, la creación de grupos a nivel institucional para trabajar en las mejoras del clima escolar y los recursos o materiales que puedan servir de insumo a los docentes para profundizar en las prácticas educativas.

Dentro del conjunto de investigaciones encontradas en relación a las emociones de los docentes, se halla el trabajo realizado por un conjunto de autores de la universidad César Vallejo

del Perú, sobre el concepto de soledad pedagógica, categoría que nace de la mirada a las prácticas docentes de profesores en formación. Así pues, los resultados de este estudio quedaron consignados en el artículo *Incidentes críticos formativos: Evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables* (Holguin et al., 2020). El objetivo fue reconocer la forma en la que son manejados los conflictos en el aula a partir de las capacidades de docentes expertos y en proceso de formación universitarios.

La revisión teórica que plantean los autores evidencia que gran parte de las investigaciones experimentales y descriptivas han demostrado que estos incidentes, despiertan emociones negativas desde el control que ejerce el docente hacia los estudiantes en los casos en los que aparecen esos incidentes críticos. Esto repercute en la praxis docente en tanto perjudica el rendimiento de los estudiantes al incidir en el desarrollo efectivo de las dinámicas de clase, y si no son atendidos a tiempo, pueden conducir a un incremento del conflicto y perturbar el control sobre los mismos y su respectiva resolución.

Por otro lado, las dificultades que han tenido los docentes de manera permanente en el interior de los establecimientos educativos, resultan en la transferencia de soluciones de docentes experimentados a novatos o principiantes, la cual sigue rondando bajo las mismas reflexiones y aseveraciones que de alguna manera, para los autores, interfiere en el desarrollo de la identidad de los docentes practicantes. Este tipo de reflexiones origina una serie de interrogantes que pretenden establecer si estas orientaciones realmente pueden dar frente a las necesidades educativas que deben adoptar los docentes cuando se enfrentan a los conflictos o si por el contrario incurrirán en conductas repetitivas veladas por el “celo profesional”.

El estudio encuentra una deficiencia en la promoción de programas que permitan hacer ejercicios autorreflexivos de la práctica docente que constituye un medio para la configuración de

la identidad docente. El trabajo concluye mostrando algunos cambios significativos en la convivencia escolar y algunos incidentes emocionales que fueron más frecuentes en los practicantes en las primeras etapas mediante sentimientos de rechazo o desesperación, los cuales fueron reparados o transformados.

Una investigación más desarrollada por Bohórquez et al. (2018) demuestra los hallazgos obtenidos tras la identificación de las prácticas frente al conflicto, de los docentes de una institución educativa de Bogotá. Los resultados permiten observar el manejo de los conflictos, reconoce la existencia de un conjunto de normas que reglamentan los procesos de atención a la convivencia escolar, pero en su aplicabilidad, mediante el desarrollo de acciones pedagógicas, no se logran resolver, sino que se acrecientan, haciendo necesaria la presencia de otras instituciones que deben atender situaciones de vulneración de los derechos de estudiantes. Esto termina dando la sensación de la negligencia escolar para afrontar los conflictos al no adoptar medidas efectivas.

Dentro de la discusión que remite a las posturas teóricas de los autores en los que se basa la investigación, se define principalmente que la interpretación de los conflictos depende de ciertas habilidades de las personas que lo afrontan, lo que evidencia que desde la percepción de los docentes no siempre estas son puestas en práctica en la medida en la que no reconocen al conflicto como una oportunidad. El trabajo concluye advirtiendo sobre la necesidad de actualizar las políticas públicas, pero también desde la atención educativa que involucre a los demás actores, encontrando otras formas de manejo que vayan más allá de las sanciones que desbordan las capacidades institucionales y, por ende, de los docentes.

El manejo de los conflictos en el aula depende de factores asociados no solo a los prejuicios de los docentes, sino a sus emociones, valoraciones y formas de afrontarlos. Las anteriores investigaciones suman los esfuerzos que han realizado los autores por entender cómo esas

capacidades están muchas veces limitadas por la falta de habilidades de los docentes. De manera general, concluyen que estas competencias se originan en la medida en la que se asumen las responsabilidades, se cuenta con el apoyo de otros profesionales y se asumen las transformaciones a nivel de políticas públicas en materia de convivencia escolar.

### 3. Marco teórico

Intervenir en los conflictos que se presentan en escenarios educativos conlleva una fina maniobra que parte de los propios procesos cognitivos y emocionales de quien interviene para influir en el pensamiento, las emociones y acciones de los sujetos-partes del conflicto, con el propósito último de motivar prácticas de reparación, perdón y construcción de acuerdos. Puede decirse que el curso y desenlace de las acciones de resolución de conflictos depende de las herramientas y disposiciones con las que cuenta quien interviene como mediador.

De acuerdo con sus ideas, creencias, actitudes y otros factores psicológicos y socioculturales que marcan su posición en el contexto escolar y social, un profesional de la educación puede dirigir su participación a orientar, mediar o juzgar con las partes en conflicto. Bajo esta comprensión, parece necesario esclarecer el papel de constructos como creencias y estereotipos, con el fin de analizar el papel de ese equipaje de herramientas y disposiciones que condiciona el lugar de docentes y directivos docentes a la hora de mediar en la solución de conflictos que surgen entre estudiantes.

En este sentido, dentro de este apartado se presenta la construcción teórica que permite comprender el papel de las creencias y los estereotipos para la gestión de conflictos, en un marco que implica las capacidades y representaciones para su resolución. Para ello se cuenta con un apartado se operacionaliza desde algunos de los postulados de la filosofía moral, centrados en las prácticas de aula, bajo las corrientes en la psicología del desarrollo moral y en la psicología social. Finalmente, por la naturaleza de esta investigación, la columna epistemológica se delimita desde una mirada educativa sobre las acciones y sentidos que surgen en la cotidianidad de la institución educativa focalizada para este estudio.

### **3.1 Creencias y estereotipos**

#### ***3.1.1 Las creencias y los estereotipos como representaciones sociales.***

Las creencias y los estereotipos son conceptos acuñados en el campo de la psicología social y, más específicamente, en las teorías sobre la cognición social, y aportan a la comprensión de los modos en que los juicios y las acciones que resultan de estos son moldeados y condicionados por la presencia real o imaginada sobre los otros. Su definición en la educación y las ciencias sociales se encuentra con los usos comunes y difundidos en lo cotidiano, como en el caso de la “buena” o “mala” actitud ante algo o alguien.

El concepto de creencia ha sido discutido no solo en la psicología social, sino también en la epistemología para diferenciar la ideología del pensamiento científico. A diferencia de las ideas de carácter científico, que pueden ser sustentadas empíricamente, se considera que las creencias son ideas que no son susceptibles de ser puestas a prueba. Se trata aquí de ideas que son convenidas por un colectivo y que toman la fuerza de la tradición hasta convertirse en principios y leyes que regulan el pensamiento y la conducta de las personas, las cuales se asumen como normas irrefutables y fundamentadas en lo que esto se considera bueno.

Desde una óptica cognitiva, la psicología social ha planteado que las creencias resultan de las limitaciones del funcionamiento cognitivo, que no siempre actúa bajo un razonamiento lógico sino a través de heurísticos, sesgos y otros procesos que, a la manera de atajos, maniobran con diferentes grados de disponibilidad y accesibilidad a la información para tomar decisiones y actuar en el mundo. Las creencias son, además, la expresión de la pertenencia de una persona a grupos sociales y sistemas culturales que se cohesionan a través de ideas y valores sobre áreas de la conducta humana que no han sido tratadas de modo científico y que transportan un peso histórico, como los sentimientos religiosos, las convicciones políticas y las ideas sobre la naturaleza humana.

Las actitudes se definen clásicamente como disposiciones favorables o desfavorables ante cualquier aspecto del mundo social, y están conformadas por pensamientos, afectos y comportamientos (Baron y Byrne, 2005). En la teoría cognitiva, las actitudes se catalogan como esquemas, constructo que alude a todas aquellas estructuras del pensamiento que permiten a las personas interpretar el mundo para orientarse y construir su experiencia a partir de estos. Sin embargo, la investigación en psicología social ha concluido que las actitudes también median en las relaciones sociales con otros fines.

Los teóricos de las actitudes señalan que, aunque estas tienen influencias concretas sobre el comportamiento, suelen ser ambivalentes, pues, aunque una persona tenga una actitud desfavorable hacia algo, su conducta puede mostrar favorabilidad dependiendo de otros factores o, en sentido inverso, mostrar rechazo cuando la actitud es favorable (Baron y Byrne, 2005). Así, la expresión de las actitudes suele responder a restricciones impuestas por las situaciones, en las cuales también juega un papel importante si la actitud se ha configurado a partir de la propia experiencia o de forma indirecta, qué tanto conocimiento se tiene del objeto de la actitud y si la situación involucra aspectos generales o específicos del objeto de la actitud.

En efecto, desde el marco de esta investigación, comprender las creencias de los docentes para mediar en posibles conflictos que surjan en la cotidianidad del aula, implica considerar tres aspectos importantes al momento de interpretar la situación y el contexto en que ocurre el conflicto. Inicialmente, como lo recuerda Barcasnegras, Rojano y Ventura (2015), las creencias tienen un impacto sobre la percepción y el juicio, lo cual se materializa desde lo que dicen, hacen y piensan los docentes sobre su papel para fortalecer el ambiente escolar. Sin duda, a partir de ahí se plantea, la posibilidad de identificar y comprender las creencias de los profesores, como una labor esencial orientada a reflexionar y repensar la práctica docente para la mediación.

En términos de estereotipos, los movimientos de derechos humanos y las teorías de la diferencia enfatizan que los procesos de cognición social están sujetos a sesgos, errores y racionalidades que no acuden siempre a la lógica y pueden llegar a justificar intereses y pugnas por el poder. Al respecto, Cortina (2017) introdujo el concepto de “aporofobia” para cuestionar opiniones muy extendidas que justifican las actitudes de rechazo a las personas migrantes en la existencia de prejuicios raciales, para proponer que se trata más bien del rechazo a la pobreza, pues a los migrantes que llegan en condiciones de empobrecimiento e ilegalidad no se les brinda el mismo trato que a los viajeros de distintas nacionalidades que aportan su capacidad de consumo a la economía de un país.

El ejemplo de las personas migrantes, permite avanzar en otro de los conceptos psicossociológicos que aporta a la comprensión de las disposiciones a la resolución de conflictos: los estereotipos. Como las actitudes, los estereotipos son definidos como esquemas que permiten simplificar el mundo social asignando las personas a categorías con características específicas que les diferencian de otros grupos o colectivos y que comparten entre sí todos los miembros de un grupo (Baron y Byrne, 2005). Se trata de visiones sesgadas que reducen la complejidad de un grupo, anulando las diferencias y la singularidad de los sujetos para dar lugar a la imagen única de un sujeto tipo o estándar.

Aunque la categoría se ha empleado fundamentalmente para referirse a un fenómeno de la percepción social enfocado en las personas, el término también se emplea para aludir a manifestaciones repetitivas que carecen de sentido o funcionalidad, como cuando en el campo de la salud mental se habla de “estereotipias” en referencia a conductas reiterativas en ciertos cuadros clínicos. El estereotipo, entonces, se asocia con términos como generalización, lugar común, convencionalismo o categoría comodín.

Un valioso aporte de la academia colombiana al entendimiento de los modos en que los estereotipos son generados y sostenidos por los sujetos de la educación proviene de los estudios de la comunicación visual, gracias a la investigación de Osorio (2001) acerca de las ilustraciones de los libros de texto tan ampliamente empleados hasta la actualidad en la educación básica. El análisis de la imagen de estos textos reveló cómo desde edades tempranas el dispositivo escolar transmite figuras estereotipadas sobre la familia, el género, las diferencias generacionales, la diversidad étnica y cultural y las ocupaciones.

Si este trabajo realizado a comienzos del siglo XXI se reedita hoy, dos décadas después, probablemente rastreará nuevos estereotipos que ingresaron a las comunidades escolares para asimilar otras diversidades como las subculturas juveniles, las poblaciones LGBTI y las distintas denominaciones de las actuales generaciones basadas en su acceso a la tecnología, como *centennials* y nativos digitales. Si se considera la desigualdad de las sociedades latinoamericanas, todas estas nuevas rotulaciones carecen del poder para captar las construcciones identitarias y las posibilidades de despliegue de las juventudes.

De modo que, las líneas de actuación de los docentes se inscriben dentro de unas relaciones de poder, donde operan un conjunto de factores afectivos y rasgos de la personalidad, cuya influencia es fundamental sobre las representaciones que se generan entorno a los comportamientos de los estudiantes. En este sentido, según Jiménez (2018), los estereotipos son el primer paso que da origen a una representación social; estas, son filtradas a partir de las creencias, los valores y las ideas que suelen tener una orientación actitudinal, bien sea negativa o positiva, sobre las formas de mediación que realizan los docentes en los conflictos cotidianos que se presentan en el aula.

Finalmente, desde la perspectiva de la filosofía política, las actitudes negativas y los estereotipos son reconceptualizados en términos de justicia, reconocimiento y estatus por autores como Nancy Fraser, Charles Taylor y Axel Honneth. Para Taylor y Honneth (citados en Fraser, 2019), el reconocimiento es un proceso fundamental en la constitución de la subjetividad, pues solo se llega a ser sujeto tras ser reconocido por los otros y se les subjetiva al brindarles reconocimiento. Desde su perspectiva, el reconocimiento es base de la autorrealización y de acceder a una vida buena. En consecuencia, el reconocimiento efectivo impacta las posibilidades de los sujetos sí los patrones institucionalizados de valor cultural:

(...) consideran a los actores como *iguales*, capaces de participar en paridad con otro en la vida social, y cuando los consideren de ese modo, podremos hablar de *reconocimiento recíproco e igualdad de estatus*. Cuando, en cambio, los patrones institucionalizados de valor cultural consideran a algunos actores como inferiores, excluidos, completamente diferentes o sencillamente invisibles y, en consecuencia, sin la categoría de interlocutores plenos en la interacción social, tendremos que hablar de *reconocimiento erróneo y subordinación de estatus*. (Fraser, 2019, p. 36).

Ante este panorama, se comprende que, las actitudes prejuiciosas y los estereotipos equivalen en esta perspectiva a formas de reconocimiento erróneo y de subordinación de estatus que derivan también en otras formas de injusticia. Las actitudes prejuiciosas basadas en diferencias raciales y sexuales permiten observar estas condiciones pues el desconocimiento y la distancia de personas y colectivos en condiciones de segregación se asocia con actitudes desfavorables muy intensas. Por último, tener en el propio círculo a personas de estas comunidades, pueden traducirse en actitudes positivas hacia todas aquellas personas que, en su diferencia, constituyen un horizonte de conocimiento propio.

### **3.1.2 *Los juicios de valor y las emociones.***

El juicio, uno de los conceptos más antiguos para nombrar las interrelaciones que ocurren para resolver un conflicto, aparece en el pensamiento filosófico de autores como Emanuel Kant, Edmund Husserl y Franz Brentano. En la psicología del desarrollo moral, que se remonta a las primeras décadas del siglo XX con trabajos como *El criterio moral en el niño* de Jean Piaget (citado en Aguirre, 2009). En esta tradición, el juicio moral se define como la evaluación y la justificación de una acción a partir de valores que prescriben lo que debe considerarse correcto o no, e implica la capacidad de razonar lógicamente en situaciones donde existen intereses en conflicto, pero debe tomarse una alternativa de forma imparcial.

Las primeras teorías sobre el juicio moral estudiaron la evolución del juicio a lo largo del desarrollo, proponiendo modelos de etapas que avanzaban desde estadios de inmadurez en la infancia hasta un estadio culmen de la moralidad en el que el juicio lograba su completa realización bajo el ideal de justicia. No obstante, las reformulaciones de las últimas décadas han puesto en discusión la idea de un desarrollo progresivo de la capacidad para el juicio moral, pues argumentan que este está regulado no solo por la maduración sino por un sinnúmero de condiciones que intervienen en la vida diaria cuando una persona evalúa situaciones y hace valoraciones: los rasgos de personalidad, valores políticos, la empatía, la orientación a ubicar el control fuera o dentro de sí, entre otras (Aguirre, 2009).

Desde esta perspectiva, la edad no se relaciona unívocamente con grados avanzados de moralidad, sino que esta se define pragmáticamente en cada situación, ocurriendo incluso que, aunque una persona esté dotada con la capacidad de discernimiento para una decisión honesta y loable, puede optar por el egoísmo y la trampa para conseguir metas altamente valoradas. Por otra parte, los juicios pueden ser fijados con referencia a una norma siguiendo las generalidades en el

comportamiento de un grupo, o también establecidos tomando como punto de comparación el comportamiento de la misma persona en otras situaciones, caso que evidencia cambios en términos de progresos o retrocesos (Pasek y Briceño, 2015).

Dentro de esta propuesta de investigación, los juicios de valor se han conceptualizado sobre todo comprender los procesos de acción, en los cuales el docente se posiciona para generar una mediación efectiva sobre los conflictos que surjan entre los estudiantes. Desde estas reflexiones, se distinguen diferentes modalidades del juicio en función de la base que los sustenta. Los juicios pueden plantearse en referencia a un criterio cuando se tiene estipulado una condición para el comportamiento esperado, que en el caso de la convivencia y los conflictos en la escuela correspondería a los deberes, normas y perfiles contenidos en el manual de convivencia y cualquier cuerpo normativo de mayor o menor grado.

De estos dos puntos de vista se deriva que los juicios en la resolución de conflictos en la escuela pueden estar anclados a diversos determinantes, primando en distintos grados la subjetividad y la estructura social ante los hechos evaluados. En ocasiones los juicios ceñidos a las normas pueden dejar de lado las convicciones éticas y políticas de una persona en respuesta a la necesidad de cumplir con un rol y las normas que lo rigen. Esto plantea que la emisión de juicios de valor es un proceso cognitivo que puede operar en medio de armonías, correspondencias, contradicciones o diferencias de postura entre la propia estructura moral y las normas que gobiernan un espacio de interacción.

Para entender cómo se desarrollan los conflictos también ha cobrado gran importancia en las ciencias sociales recientemente el concepto de emociones. La teorización sobre las emociones se desarrolló, inicialmente, y durante varias décadas en el campo de la psicología, en el cual se conceptualizó el repertorio de emociones junto a sus correlatos biológicos y fisiológicos y sus

efectos sobre la conducta, hasta llegar a planteamientos más relacionales que vincularon a las emociones con la razón y la sociabilidad, como se reflejó en los planteamientos de Gardner (1993) y Goleman (1996).

En 1983, el psicólogo estadounidense Howard Gardner publicó en inglés uno de sus libros más influyentes que rompía de tajo las definiciones dominantes en la psicología científica y la educación acerca de la inteligencia como una expresión de las aptitudes lingüísticas y lógico-matemáticas: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Gardner, 1993). Dentro de las ocho formas de inteligencia formuladas por el autor, dos de ellas tienen que ver con la forma en que las personas se desenvuelven en sus interacciones con otros: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

La primera de ellas alude a la capacidad que tiene una persona para reconocer aspectos de su vida interior como las emociones, pensamientos y motivaciones que sirven de base a su comportamiento y le permiten establecer una visión unificada de sus debilidades y fortalezas. Por su parte, la segunda implica la habilidad para interpretar, anticipar y actuar frente al mundo interno de otras personas, identificando y comprendiendo sus emociones, creencias, motivaciones, deseos y necesidades. El reconocimiento y manejo de las emociones ganó así un lugar dentro de las competencias más deseadas por las personas en busca de la realización y revaloró aquellas personalidades sensibles al cuidado de sí mismas y de los demás, considerándoles inteligentes.

Motivado por el análisis de hechos a nivel personal, familiar y social que demostraban gran torpeza en el manejo de las emociones y también de las investigaciones más recientes sobre los correlatos de la emoción en el funcionamiento cerebral, este autor propuso que un desempeño positivo de las personas en su vida diaria y a lo largo de su desarrollo no dependía de lo que comúnmente se entendía como inteligencia, sino que eran otras capacidades las que permitían el

logro de objetivos y la realización personal. Con *inteligencia emocional*, Goleman aludía a habilidades como identificar y controlar los impulsos emocionales, comprender el mundo afectivo de los otros, manejar las relaciones interpersonales de forma cordial y amable e identificar el curso de acción correcto al reconocer los propios estados emocionales.

En su modelo, Goleman (1996) propuso que la inteligencia emocional incluía cinco capacidades: la *autoconciencia*, que corresponde a la habilidad de la persona para conocerse a sí misma logrando una imagen clara de sus fortalezas y debilidades y un sólido sentido de autoestima; la *autorregulación*, que implica la capacidad para llevar el control de las propias emociones, tanto aquellas que se experimentan placenteramente como las que se viven con displacer, y no solamente en situaciones que exigen respuestas inmediatas, sino también en las que requieren una concienzuda planificación; la *motivación*, se refiere a la habilidad para mantener un constante y fuerte sentido del logro, que se expresa en entusiasmo, empuje y ambición por el alcance de metas.

Por su parte, la *empatía*, que es la capacidad de comprender el lugar desde el cual las otras personas piensan, sienten y actúan, y que permite identificar las razones que se esconden algunas veces detrás del lenguaje y las actitudes, así como reconocer y valorar las diferencias sociales y culturales; y, por último, la *habilidad social*, condensa varias capacidades que permiten conducirse exitosamente en las relaciones con otras personas, respondiendo con precisión a sus gestos y necesidades, y actuando de forma persuasiva para generar una imagen positiva de sí mismo que facilite el alcance de metas sociales y personales relevantes.

Así como Gardner (1993) y Goleman (1996) les dieron cabida a las emociones en esferas como la educación y los negocios, otros autores han argumentado la importancia de introducir el análisis emocional en otros campos más amplios de la vida social. Martha Nussbaum ha dedicado varios de sus trabajos a analizar el papel de las emociones para la consolidación de la democracia.

En *El cultivo de la humanidad* (Nussbaum, 1999), propone que la educación, especialmente la universitaria, debería preparar a las personas en tres habilidades que los preparen para ejercer su papel como ciudadanos. La primera de estas habilidades consiste en realizar un examen crítico de la propia cultura para reconocer los condicionamientos con que cada persona asiste a sus interacciones con los demás, tomando conciencia de sus conocimientos, creencias y valores.

La segunda capacidad es la de desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad humana, más allá de las identificaciones que se tengan con un colectivo de cualquier tipo o, en otras palabras, de sentirse un ciudadano del mundo. Y la tercera, que hace concreto el vínculo entre emociones y política, es la de ponerse en el lugar de los demás para comprender sus emociones, sentimientos y deseos. Esta habilidad que Nussbaum denomina “imaginación narrativa” coincide con lo que en la psicología se ha llamado empatía.

De acuerdo con lo anterior, Nussbaum (citada en Guichot, 2015) reivindica el lugar de las emociones en la tradición liberal, cuestionando el clásico dualismo que separa lo masculino y racional de lo femenino y emocional. Siendo así, es indiscutible que las emociones hacen parte de todo proceso político, bien sea que motiven a un pueblo para alcanzar las transformaciones soñadas o que desalienten ciertas causas, produciendo o fortaleciendo sectarismos y formas institucionalizadas de incomunicación y rechazo hacia otros.

En este sentido, observando el rol del docente, se considera clave el cultivo de emociones como el amor, el patriotismo, la compasión, la simpatía y el interés por los otros, las cuales contrarrestarían a la vergüenza, el asco, el miedo y la envidia. Nussbaum (1999) es partidaria de considerar los aspectos emocionales en los espacios deliberativos, pues estos construyen ambientes de concordia y solidaridad en medio de las diferencias. Por esta razón, en clave de la importancia por considerar la capacidad del docente para la mediación de conflictos, es necesario contemplar

sus competencias emocionales del profesor, su estado generador afectivo y social, así como las decisiones didácticas que emplea para la gestión y prevención de conflictos en el aula.

Por su parte, la socióloga Illouz (2007) ha desarrollado una disertación sobre el origen del enfoque en las emociones durante las últimas décadas y del lugar que la cultura emocional tiene en la configuración del orden social contemporáneo. Illouz atribuye al psicoanálisis y, en particular, a la labor de Sigmund Freud al difundir su teoría en Estados Unidos en los años treinta, la responsabilidad de introducir en la sociedad una nueva sensibilidad y un lenguaje especializado para referirse al yo, las emociones y el sufrimiento en la familia y las relaciones sociales, con lo cual se fue configurando a lo largo del siglo XX una “cultura terapéutica”.

Como parte de esa cultura, hay en las personas una propensión a controlar los aspectos emocionales de sus relaciones, buscando la manera de fortalecerse a sí mismas a través de materiales y prácticas de autoayuda y de influir en sus relaciones acudiendo a profesionales especialistas en el asunto, como los psicólogos. Para la autora, de esa cultura se derivan también las prácticas que se enfocan en entrenar habilidades para la comunicación y de ella hacen parte una serie de expresiones y conceptos que se usan con mucha frecuencia hoy en día en variados contextos: empatía, escucha activa, autocontrol, felicidad.

Illouz (2007) señala que la cultura de las emociones es una pieza clave para el funcionamiento del orden capitalista. Como ya se dijo, el tono terapéutico que toma la existencia da lugar a todo un mercado que no solamente incluye un amplio catálogo de terapias y literatura de consejo y autoayuda, sino también una serie de productos en las industrias culturales como los *talk shows* y el cine. De otro lado, los sentimientos de inadecuación y vacío que generan los ideales de una felicidad completa y unas relaciones perfectas y bien cultivadas, estimulan el consumo de bienes y experiencias que prometen suplir las necesidades de realización. Esta autora propone

entonces tomar una postura cauta ante los discursos psicologistas sobre el bienestar, las emociones y las relaciones de cara a un sistema capitalista que subsume todo aquello que pueda serle favorable a la producción de riqueza y poder.

Contribuyen también a esta revisión crítica de la revitalización del concepto de emoción disciplinas como la historia y la antropología, al plantear la necesidad de contextualizar las emociones como fenómenos socioculturales historizados. La renovación de estas disciplinas ha dado lugar a la configuración de áreas de investigación como la historia de las sensibilidades y la antropología de las emociones, las cuales ponen en entredicho la universalidad y permanencia de sentimientos como el amor romántico, el amor maternal, el miedo, el asco, entre otros, que el lenguaje de las emociones en ocasiones atribuye a todo ser humano pero que, como en estos campos se propone, solo se trata de convenciones de épocas y grupos humanos particulares.

### **3.2 El conflicto**

Un siglo XX colmado de conflictos con gran poder destructivo sobre diferentes sociedades en el mundo e, incluso, algunos que vincularon bloques enteros de países en sangrienta oposición los unos con los otros, motivó el interés de las ciencias sociales para el estudio y la comprensión no solo del conflicto, sino de fenómenos sociales conexos como la violencia, la guerra y la paz.

Las perspectivas renovadoras y las rupturas epistemológicas en las ciencias humanas y sociales han facilitado el surgimiento de estudios profundos y sugerentes que buscan hoy un lugar no solo en la academia, sino en los espacios de decisión y deliberación en los que se considera la posibilidad de construir salidas pacíficas y negociadas al conflicto. Estos estudios han aportado definiciones que esclarecen la naturaleza del conflicto y sugieren vías para el manejo de realidades conflictivas no solo a escala nacional y global sino también en organizaciones humanas de orden micro social, como la escuela y la familia.

Al respecto, Muñoz (2001) ha reflexionado acerca de la conflictividad como rasgo inherente a la condición humana. Desde ahí, resalta la acogida en la ciencia contemporánea, de conceptos que colindan con el conflicto, tales como caos, incertidumbre, colisión, fricción, aleatoriedad, azar, probabilidad, lucha, competencia, antagonismo, disputa y polémica, haciendo hincapié en la superioridad de grado del conflicto, la cual rebasa los límites de lo humano y lo social, para abarcar el Universo en su totalidad, así como sus dimensiones físicas, químicas y biológicas. A un nivel de análisis social de la realidad, el conflicto es definido como la “contraposición de intereses y/o percepciones” y es parte de la dinámica de las sociedades.

Para Muñoz (2001), la singularidad de la especie humana de construir y complejizar su mundo modificando sus prefiguraciones biológicas y creando cultura, dota a los individuos y colectivos de capacidades infinitas para enfrentarse a situaciones nuevas creadas bajo sus propias intenciones, deseos, pensamientos, sentimientos y formas de acción. Tal singularidad, a la vez, da origen a posibilidades infinitas de crear situaciones que no satisfagan las condiciones de realización para otros individuos o colectivos que participan de un mismo espacio social. Pero también abre las puertas para encontrar salidas y propuestas coordinadas que expresan la potencialidad creativa que subyace al choque de perspectivas y posturas no coincidentes y a veces contradictorias.

Finalmente, Barreiro (2009) ha avanzado en la reflexión sobre los conflictos en la escuela, entregando a la comunidad docente de su país una propuesta teórica y práctica para fortalecer su respuesta ante las situaciones que afectan la convivencia en contextos escolares. Aporta una definición del conflicto como una situación problemática en la que algunos de los actores del medio escolar, ya sean estudiantes, maestros, directivos, padres o responsables legales, manifiestan diferencias y desacuerdos en torno a asuntos que interesan a todos. En una situación de tal tipo se

da una imposibilidad real o percibida para cubrir las necesidades y deseos de todos los actores de manera simultánea, pues estos están fundamentados en valores y visiones dispares acerca del motivo del conflicto.

### ***3.2.1 El conflicto escolar como una alternativa de formación.***

Al reconstruir algunos hitos de la resolución de conflictos en la escuela, Brandoni (2017) ha recuperado los principios que guiaron a algunas de las primeras estrategias para el manejo positivo de los conflictos escolares desde los años setenta en los Estados Unidos. En algunas experiencias, se planteó un proceso comunitario para atender las situaciones conflictivas, que redefinía el valor del conflicto y lo proponía como una oportunidad para la participación de todos los sujetos independientemente de sus roles en la comunidad.

El principio básico del cual se partió afirma que el conflicto es parte esencial de la vida y que, por tanto, en la escuela se le puede tomar como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. En segundo lugar, teniendo en cuenta lo inevitable del conflicto se le empezó a considerar como un objeto de aprendizaje tan importante como otros saberes escolares, dando lugar a reflexionar sobre la formación de habilidades para la solución de conflictos. El tercer principio planteó que los compañeros de clase y otros estudiantes de niveles distintos a los de los implicados, tienen la capacidad de resolver conflictos con resultados similares a los adultos mediadores. En cuarto lugar, se estableció que motivar a los estudiantes partes del conflicto a resolver sus diferencias con un enfoque basado en la cooperación era mucho más efectivo que actuar desde la administración de castigos y sanciones.

No obstante, esta autora indica que la escuela es una institución que reta a las comunidades escolares para asumir los conflictos de un modo constructivo y formativo, debido a algunas características que la definen. Uno de gran relevancia es la obligatoriedad de la permanencia de

los actores en la escuela por largos periodos de tiempo, lo cual implica que estén bajo autoridades y en compañía de pares que perduran en el tiempo. Por otra parte, debe tenerse en cuenta la coexistencia de mundos muy distintos, que ubican a estudiantes, docentes y directivos en lugares singulares en términos generacionales, jerárquicos, socioculturales y cognitivos. Un factor con mucho peso es también la intensidad de los vínculos, que se relaciona con la primera característica antes nombrada y con el hecho de que la escuela es un espacio cerrado que poco interactúa en el cotidiano con otros sistemas o actores fuera de la escuela.

Una limitación para la transformación de los conflictos en posibilidades de aprendizaje escolar es la restricción de los currículos a las disposiciones y exigencias de las autoridades y políticas educativas que, como se sabe, privilegian a ciertos saberes en la educación escolarizada (Brandoni, 2017). Formar a las comunidades escolares en habilidades para resolver positiva y constructivamente los conflictos implica que existan tiempos y recursos para ello en la programación y que haya una disposición institucional para que estas habilidades constituyen saberes valorados por estudiantes, docentes, familias y directivos. También requiere que concurren a la escuela otros saberes habitualmente excluidos del currículo escolar, y que son vitales para brindar una educación pertinente para las actuales generaciones jóvenes (Perrenoud, 2012).

### **3.3 Resolución de conflictos y convivencia escolar**

#### ***3.3.1 Enfoques para la resolución de conflictos escolares.***

Tanto en la psicología del desarrollo como en las ciencias de la educación se ha difundido la conceptualización de los estilos que emplean los adultos en su orientación a niñas, niños y jóvenes. Estilos de crianza, estilos parentales y estilos docentes son categorías que expresan cómo los adultos que guían a los menores utilizan distintas disposiciones para acompañarlos en la regulación de su comportamiento y en la toma de decisiones. Dichos estilos se diferencian por la

forma en que manejan dos dimensiones: el afecto y la comunicación, por una parte, y el control y el establecimiento de límites (Saldarriaga, 2020).

Así, en los estilos docentes se podrían mencionar dos estilos para mediar en la resolución de conflictos (Barreiro, 2009): el *estilo autoritario*, caracterizado por una pauta de comportamiento poco afectiva y con una comunicación unidireccional y vertical de parte de los docentes o directivos hacia los estudiantes, familiares u otros integrantes de la comunidad educativa que participan en el conflicto, y por un excesivo control de las acciones durante el manejo de un conflicto, lo que convierte a los actores en sujetos pasivos que se deben acoger a las medidas establecidas por las autoridades escolares.

El *estilo democrático* se caracteriza por el empleo de una comunicación afectiva, empática y asertiva de parte de los docentes y directivos hacia las partes del conflicto, y por el establecimiento de un dispositivo de control moderado basado en el diálogo y la deliberación, en donde los participantes del conflicto son sujetos activos en la definición del problema y la construcción de alternativas.

En clave de pedagogía en la escuela, Brandoni (2017) plantea que suelen ponerse en juego tres enfoques para afrontar y resolver los conflictos escolares: “conciliar los intereses de las partes, determinar quién tiene la razón y definir quién es el más poderoso” (p. 87). Según la autora, intereses, derechos y poder siempre están involucrados en los conflictos, pero el enfoque de resolución depende de cuál de estos elementos se privilegia. Cuando se da mayor importancia a los derechos que están en juego, quienes median acudirán principalmente a reglamentos, estatutos, códigos y convenios que regulan los derechos y deberes de las partes.

Allí la mediación consiste en un arbitraje en el que se sopesan las pruebas y argumentos en escenarios como consejos, comités y otros órganos de participación. Por otra parte, el enfoque

basado en el poder busca imponer una solución que acude a sanciones y castigos para los responsables de las faltas. Y el enfoque basado en los intereses busca integrar las necesidades de todas las partes para alcanzar un punto de satisfacción para todos, sin que nadie renuncie a las suyas. En este último caso se realiza una negociación y una mediación para el conflicto, que suele ser el enfoque más eficaz para obtener soluciones duraderas y positivas a los conflictos.

En línea con las reflexiones sobre el estilo democrático o deliberativo para la resolución de los conflictos en la escuela, en los últimos años, y especialmente en Colombia, han cobrado relevancia los trabajos de algunos intelectuales que proponen visiones renovadas sobre la solución de conflictos con base en la investigación sobre los procesos de paz que diferentes sociedades a lo largo y ancho del globo han emprendido para buscar una salida a complejos conflictos étnicos, económicos y sociopolíticos.

En este orden de ideas, Lederach (1998) ha discutido la conveniencia de afirmar que la construcción de la paz es un proceso, pues de ser así se trataría de una serie de pasos consecuentes y con resultados acumulativos, lo cual no se encuentra efectivamente en la realidad. Desde su punto de vista, la paz y el conflicto son progresiones, es decir, un conjunto de hechos y procedimientos que contienen variadas facetas, avances y retrocesos. El conflicto es, entonces, un proceso dinámico y dialéctico, que es a la vez definido por las acciones de quienes participan en él y productor de cambios en los sujetos y partes del conflicto.

Sin embargo, aunque no se pueda hablar de una serie ordenada de actividades para resolver un conflicto, el autor plantea que pueden identificarse algunas etapas por las que se llega a una pacificación sostenible, las cuales conforman un continuum que permite identificar en qué espacio de la progresión se halla un conflicto. Durante el camino hacia la resolución pacífica, varían el equilibrio en el poder de los agentes y su nivel de conciencia sobre el conflicto. El punto en el que

se movilizan estos dos aspectos permite analizar si un conflicto es latente o manifiesto, dependiendo del grado de conciencia que tengan los actores, y también da lugar a momentos en los que el poder está desequilibrado o logra el equilibrio.

Mientras estos aspectos cambian, el conflicto va atravesando cuatro etapas: 1) educación, en donde el conflicto está latente, no hay conciencia de él y hay un claro desequilibrio en el poder; 2) confrontación, en la cual aumenta la concienciación de las partes sobre el conflicto y este se expresa; 3) negociación, en donde la solución es aún inestable, pero empieza a darse un equilibrio en el poder; y 4) paz sostenible, cuando se alcanza la estabilidad en el alcance de una paz con gran equilibrio de poder.

Dentro de las investigaciones sobre y para la paz, ha resonado el concepto de “paz imperfecta” (Muñoz, 2001) en la búsqueda de disolver las perspectivas que idealizan los procesos de resolución de conflictos. Este concepto se enmarca en una tradición de estudios sobre la paz que inicia tras la Segunda Guerra Mundial y que define la paz como “ausencia de violencia y conflicto” y que da lugar también a una concepción idealizada de la paz, en la que esta se asume como un estado total y perfecto en el que se alcanzan los mayores grados de justicia social para todos los integrantes de una comunidad.

Sin embargo, dista de tal tradición al remarcar la necesidad de estudiar la paz sin hacerlo como una parte de la investigación sobre la violencia, es decir, rompiendo con las perspectivas violento-lógicas. Su punto de partida es el paradigma de la complejidad, desde el cual se asume que la experiencia humana es imperfecta y gobernada por los principios de incertidumbre, por lo cual toda paz siempre es inacabada y requiere un proceso que no es uniforme ni constante. Esto se considera como un aspecto clave para promover lecturas no idealizadas del conflicto dentro del escenario escolar.

Por otra parte, en sus elaboraciones sobre la “cultura de paz”, (Fisas, 1996) propone reconocer los conflictos como oportunidades para promover la creatividad, buenas prácticas de comunicación, encuentros, intercambios y transformaciones. Se trata de una cultura a crear y construir a través de dispositivos como la educación, en oposición a una cultura de la violencia enraizada en milenios de historia y en los tiempos actuales en espacios como los medios de comunicación. Este autor adopta el enfoque de género al ubicar las masculinidades y el patriarcado como unas de las principales fuentes de las cuales emana y se sostiene la violencia, y además ubica otros determinantes que deben ser tomados en cuenta al momento de comprender los conflictos: el etnocentrismo, la deshumanización, los dogmatismos religiosos y de otro tipo, y la búsqueda del dominio y el poder.

En el marco de una sociedad hiperconectada y sobre informada, la educación debe asumir el compromiso de brindar herramientas a los ciudadanos para evaluar la información que circula sobre los conflictos, así como formar para resolver pacíficamente los que se presenten en el diario vivir. Desde el campo pedagógico, Delors (citado en Fisas, 1996) pone a consideración las tensiones del mundo contemporáneo que demandan un abordaje de la educación para la paz y el conflicto, relacionadas con:

- La tensión entre global y local: convertirse progresivamente en ciudadanos del mundo sin perder sus raíces.
- La tensión entre universal e individual: el carácter único de cada ser humano, su vocación de escoger su propio futuro y realizar su pleno potencial.
- La tensión, la tradición y la modernidad: adaptarse al cambio sin girar la espalda al pasado. Asimilar el progreso científico.

- La tensión entre consideraciones a largo plazo y a corto plazo: la opinión pública reclama respuestas rápidas y soluciones inteligentes, cuando muchos problemas requieren una estrategia de reforma paciente, concertada y negociada.
- La tensión entre la indispensable competición y el interés por la igualdad de oportunidades. Es necesario conciliar tres fuerzas: la competición, que estimula; la cooperación, que da fuerza; y la solidaridad, que une.
- La tensión entre la expansión extraordinaria del conocimiento y la capacidad de los seres humanos de asimilar.
- La tensión entre lo espiritual y lo material: la educación tiene la noble tarea de animar a cada persona, de acuerdo con sus tradiciones y convicciones, y respetar plenamente el pluralismo, a elevar su mente y su espíritu al nivel de lo universal, y en cierta medida, trascenderse.

### **3.3.2 *La convivencia escolar***

La referencia a la “convivencia” en la escuela es relativamente reciente. Durante mucho tiempo, en los contextos escolares era más común hablar de “disciplina” y esta palabra acompañaba el título de los cargos asociados con la gestión de los conflictos y el ambiente escolar. El cambio de disciplina a convivencia denota la superación de un enfoque punitivo a uno que reconoce la responsabilidad de los sujetos y se anticipa para proponer modos de relación más positivos antes de que los problemas ocurran (Brandoni, 2017).

La convivencia se considera un elemento central en la vida escolar, pues está íntimamente relacionada con el aprendizaje. La consideración de la convivencia en la escuela representa una responsabilidad cívica, dado que el espacio escolar es el primer contexto de socialización para las niñas, niños y jóvenes, en el cual se aprenden gestos rituales, ideas, valores y formas de

relacionarse con los otros y vivir la democracia. Siendo así, para Barreiro (2005) los grupos se conforman a partir de las necesidades de pertenencia de las personas, así como del requerimiento social de formar capacidades para participar en contextos de pertenencia.

Sin embargo, la existencia de una necesidad de estar con otros no garantiza que esa necesidad pueda suplirse de forma completa y armónica, pues hay casos en los que pertenecer a un grupo no trae a las personas estados de bienestar y desarrollo, sino más bien efectos negativos y destructivos. Barreiro (2005) acude a una metáfora médica para conceptualizar las diferencias entre los grupos en cuanto a su aporte para el bienestar de sus integrantes, donde resalta algunos elementos que distorsionan el clima o ambiente de un grupo, convirtiéndolo en un entorno insano: el autoritarismo, la instrumentalización o cosificación, la competencia. Sumado a eso, la lucha por el poder, la existencia de grupos antagónicos, acciones de descalificación y humillación, vicios en la comunicación, engaños o encubrimientos, agresiones y la discriminación.

Por esta razón, la convivencia escolar está íntimamente relacionada con la capacidad de los actores de las comunidades educativas para la conformación de ambientes de aprendizaje, compatible con relaciones pacíficas y constructivas para la formación de los estudiantes. De ahí que, la convivencia escolar debe observarse bajo una mirada integral, a través de acciones, al interior y en el entorno de la institución, centradas en la prevención de violencias, la transformación de las competencias socioemocionales y el desarrollo de espacios para un clima escolar adecuado; resaltando así, una ruta más propositiva hacia la consolidación de los ámbitos escolar como lugares de paz y democracia (Fisas, 1996).

Empero, se reconoce que uno de los elementos esenciales para el mantenimiento de la convivencia es la participación de la comunidad educativa en su conjunto, la cual se conforma por los miembros que tienen implicación directa en la organización, desarrollo y evaluación del

proyecto educativo institucional (PEI). Además de los estudiantes, los padres de familia, docentes, docentes y egresados, quienes aporten a la construcción de una cultura de paz y resolución de conflictos, entre las que destacan: establecer el diálogo y la comunicación, incorporar los valores en cada actividad de la rutina escolar y desarrollar dinámicas de roles, la mediación, la conciliación y el arbitraje (Figuroa et al., 2017).

Siendo así, la convivencia escolar se comprende como una cuestión con múltiples dimensiones, orientadas no solo a la atención y la prevención, también a la formación ciudadana, el respeto por los derechos humanos y la formación en valores. Justamente, es aquí donde el docente tiene asignada la labor de “transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación” (MEN, 2013, p. 12). Además, generar estrategias, junto con los directivos, las familias y los estudiantes mismos, para la resolución de conflictos, con base en los principios del respeto, la integridad y la dignidad humana, en la atención y prevención de situaciones que pongan en tensión las relaciones que se presentan en las dinámicas institucionales.

En definitiva, la convivencia escolar se alimenta de las representaciones sociales, basadas en los valores, comportamientos, actitudes y creencias, como elementos neurálgicos que pueden favorecer la conciencia de sí frente a los comportamientos que influyen en la manera de relacionarse con el otro. Es por ello que, el conflicto no es un aspecto ajeno al proceso de convivencia, pues es natural en el diario vivir de las comunidades, y en el reconocimiento mismo de la alteridad. A partir de ahí, se reconocer la necesidad de un rol docente que motive hacia la responsabilidad y el compromiso por el buen vivir, no solo a partir de sus creencias y representaciones, sino en su diálogo y el encuentro con las individualidades.

## **4. Metodología**

### **4.1 Enfoque de investigación**

La presente investigación es de carácter cualitativo. Este enfoque de investigación se caracteriza por ser pragmático, interpretativo y asentarse en la experiencia cotidiana de las personas. En opinión de Vasilachis (2006) la finalidad de este enfoque es buscar una reflexión a partir de la práctica, por medio de una realidad que no solo está constituida por hechos observables sino por un conjunto de significados e interpretaciones elaboradas por el sujeto en plena interacción con la sociedad y su contexto.

Para Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) este tipo de investigación se basa en las acciones de observación, del razonamiento inductivo, la exploración y la búsqueda de nuevas ideas y conceptos desde una perspectiva holística, para lo que se utilizan diversidad de técnicas que ayudan al proceso mismo de recolección, análisis, descripción y valoración de los datos. De esta manera, la investigación cualitativa ofrece grandes aportes al ámbito socioeducativo, en la medida que permite enfatizar en aspectos individuales, opiniones y comportamientos contextualizados, bajo perspectivas de análisis interpretativas y holísticas.

El abordaje general de la investigación, se define desde un alcance descriptivo, en consideración de las categorías de análisis, la población y el marco teórico propuesto. Este tipo de estudios “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 95). En este caso, la influencia de las creencias y estereotipos de docentes y directivos para la resolución de conflictos que surgen de las relaciones cotidianas de los estudiantes. Por esta razón, es una investigación que permitirá describir los hechos, situaciones y eventos en que operan estas formas de representación para asumir los conflictos, desde los datos recolectados puntualmente sobre estos.

## 4.2 Diseño de investigación

Por otra parte, esta investigación acude a los postulados de los estudios con alcance descriptivo, bajo los lineamientos que ofrece el diseño de estudio de caso dado que permite estudiar y determinar los sistemas de creencias, ideas, acciones y conductas considerando así las subjetividades que pueden estar implicadas en un grupo determinado bajo un caso específico de estudio. Según Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), son estudios que, al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría.

En esta investigación, la elección de este diseño obedece a que permite representar la realidad de la IED. Manuela Ayala de Gaitán, desde la perspectiva de algunos de sus actores educativos, develando la cotidianidad con todas sus complicaciones y tensiones. Aquí existe un interés intrínseco por alcanzar una mayor comprensión de este problema particular por lo que se usan las herramientas descritas y desde ahí este diseño metodológico, ayuda a explicar y comprender conductas que pueden motivar aprendizajes para luego aportar el mejoramiento de la convivencia en el entorno educativo focalizado.

De acuerdo con lo anterior, se presenta el ensamble metodológico donde se da cuenta sobre la relación entre los principales aspectos que orientan la investigación. Con las categorías de análisis que emergen de la pregunta problema y los objetivos de investigación, es posible definir la metodología y las fases del diseño, con las técnicas y los instrumentos correspondientes. Al respecto, Jiménez (2020) plantea que este proceso se logra a través de la identificación de los componentes bases, los cuales responden a las siguientes preguntas: ¿Sobre qué se va a estudiar?, ¿Qué va a hacer el estudio? ¿Dónde se va a realizar el estudio? (Tabla 1).

**Tabla 1.** Ensamble metodológico.

<b>Proyecto</b>	Creencias y estereotipos de docentes y directivos para la resolución de conflictos escolar en la Institución Educativa Distrital Manuela Ayala de Gaitán		
<b>Pregunta</b>	¿Cómo influyen las creencias y los estereotipos de los Docentes y Directivos en la resolución de conflictos en la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán?		
<b>Objetivo general</b>	Determinar la influencia de las creencias y los estereotipos de docentes y directivos en la resolución de conflictos que surgen entre estudiantes de la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán.		
<b>Enfoque</b>	Cualitativo		
<b>Diseño</b>	Estudio de caso		
<b>Alcance</b>	Descriptivo		
<b>Población</b>	Docentes y directivos docentes de la I. E. D Manuela Ayala de Gaitán		
<b>Muestra</b>	2 coordinadores de convivencia, 2 orientadoras y 5 docentes, de la jornada mañana y tarde de la I.E.D Manuela Ayala de Gaitán.		
<b>Técnicas</b>	<b>Intervención</b>		<b>Interpretación</b>
	Entrevista		Análisis de la información
<b>Instrumentos</b>	Entrevista semiestructurada		Matriz de análisis por categoría
<b>Objetivos específicos</b>	Reconocer las ideas y juicios de valor que poseen los docentes sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde espacios de encuentro institucional.	Describir las conductas, actitudes y declaraciones verbales de los docentes y directivos sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde las prácticas de convivencia y las mediaciones pedagógicas que promueven desde su quehacer.	Analizar el impacto de las creencias y estereotipos de los docentes y directivos sobre mediaciones pedagógicas para la resolución de conflictos en la institución.
<b>Categorías de análisis</b>	Creencias y estereotipos	Creencias y estereotipos Resolución de conflictos	Creencias y estereotipos Resolución de conflictos
<b>Categorías de análisis</b>	Conductas y actitudes Juicios de valor Emociones	Conductas y actitudes Juicios de valor Emociones Conflicto escolar Convivencia escolar	Conductas y actitudes Juicios de valor Emociones Conflicto escolar Convivencia escolar

Fuente: elaboración propia basada en Jiménez (2020).

A partir de ahí, se establece una relación dialógica entre cada uno de los aspectos que conforman el estudio, lo que brinda una coherencia lógica a la pregunta, los objetivos y las categorías a analizar con la información recolectada (Jiménez, 2020). Por lo tanto, el enfoque

cualitativo es el que permite transitar por las creencias y estereotipos que posee el grupo de docentes seleccionados para la investigación. Como resultado, se espera, contribuyan a develar el modo en que se configuran estrategias para la resolución de conflictos entre los estudiantes, para generar ambientes más democráticos y con un sentido de paz.

### **4.3 Escenario**

El I.E.D. Colegio Manuela Ayala de Gaitán es una institución oficial que ofrece los niveles de Primera Infancia, Básica Primaria, Secundaria y Educación Media. Está ubicada en la localidad 10 Engativá, en los barrios Boyacá Real (sede A) y Santa Helenita (sede B). Su entorno educativo se ha transformado en los últimos 10 años, debido a que ha pasado de ser una zona residencial a industrial donde predominan el procesamiento de la madera, entre otros (SED, 2020). Estas dos sedes se fundaron bajo amplias dificultades económicas, por lo cual estuvieron sostenidas por la comunidad. Con el pasar del tiempo, fue financiada por la SED, en cumplimiento a la alta demanda educativa del sector.

En este escenario, un acontecimiento que llama la atención por la manera en que, durante muchos años, puso en tensión las prácticas de convivencia dentro de la institución y, de forma particular, sobre las sedes es recogido por Ángel (2016). En esta caracterización sobre su historia, revela cómo la unificación de la institución con lo que, en su tiempo se llamó la IED “Carlos Lleras Restrepo”; además de la desaparición de esta última, un conflicto desde el quehacer pedagógico de los docentes que ya traían su trayectoria de trabajo antes de la integración. Así, en la perspectiva propuesta por Ángel (2016), estas tensiones:

(...) Convirtió el ambiente institucional en una guerra de emociones negativas, que pudo ser uno de los factores que llegaron a perjudicar el rendimiento académico de los estudiantes a nivel del aula, de la básica primaria y del bachillerato, en especial aquellos niños de primero que, por circunstancias cognitivas, sociales, económicas y culturales, no

podían cumplir con los objetivos propuestos para el grado, llegando a repetir el año más de dos veces. (p. 47).

Aunque esto fue motivo de disputa por un lapso de tiempo bastante amplio, en la actualidad y, según la caracterización realizada por el Departamento de Orientación, se cuenta con un equipo directivo y docente comprometido con los procesos educativos y convivenciales. En situaciones adversas, donde son comunes las agresiones, los episodios de matoneo y el irrespeto, los docentes, particularmente de la sede B, han demostrado tener capacidades para la prevención de conflictos mayores y, desde ahí, hacer un seguimiento oportuno a los casos.<sup>2</sup>

En cuanto a su población, la mayoría procede de barrios cercanos, población venezolana que va en constante crecimiento. En el aspecto convivencial, se cuenta con el apoyo del programa Hermes de la cámara de comercio, cuyos conciliadores atienden situaciones tipo uno con el objetivo de prevenir el escalamiento del conflicto. En el contexto próximo existe la presencia de pandillas, barras bravas y nichos de consumo de SPA; sin embargo, dentro de la institución son aisladas las situaciones relacionadas con estas problemáticas.

#### **4.4 Población y muestra**

La población es comprendida como el universo o grupo con características específicas que conforman el estudio. Para Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), la elección de la comunidad focalizada para el estudio, es necesario tomar una muestra, como ese subgrupo de la población sobre el cual se recolectan los datos, sin que sea una porción estadísticamente representativa de la totalidad. De esta manera, el interés de la presente investigación recae sobre directivos y docentes de la IED. Manuela Ayala de Gaitán ubicados en la sede A y sede B de la jornada mañana y tarde.

---

<sup>2</sup> Esta y la siguiente información está basada en el documento de uso interno (no publicado) realizado en el primer semestre del año 2021, por el equipo de profesionales que conforman el Departamento de Orientación de la IED. Manuela Ayala de Gaitán.

En virtud de ello, atendiendo a los postulados de los enfoques cualitativos para la delimitación de la muestra, se procedió a una elección no probabilística por conveniencia. Este tipo de elección obedece, en la perspectiva de Vasilachis (2006) a una selección por las características e intereses de la investigación y a la disponibilidad de acceso por parte del investigador. En este sentido, se contó con la participación de 2 coordinadores de convivencia, 2 orientadoras y 5 docentes pertenecientes a ambas jornadas.

#### **4.5 Instrumentos para la recolección de información**

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron una encuesta y que permitió obtener las opiniones, percepciones e ideas de los docentes en torno al tema de estudio. Inicialmente, fue aplicado una entrevista semiestructurada a la muestra de docentes seleccionados, en el interés por cumplir con los objetivos del estudio (Anexo A). En opinión de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) este tipo de entrevistas están asociadas a investigaciones cuyo interés es arrojar grandes muestras. En este caso, el instrumento se aplicó a una pequeña muestra sin buscar datos estadísticos y cuantitativos representativos, dado que el interés estuvo centrado en la descripción y la interpretación cualitativa.

Estos instrumentos fueron validados por la asesora de la investigación, quien revisó, asesoró y aprobó el contenido, según su juicio y experiencia en el campo del conocimiento. Fue construido desde preguntas abiertas sobre las conductas, actitudes y declaraciones verbales de los participantes, relacionadas con la resolución de conflictos en la escuela. El escenario al que se hace referencia son las prácticas de convivencia y las mediaciones pedagógicas que promueven con su quehacer, en la cotidianidad del aula. Por esta razón, se indaga por su papel en episodios y situaciones de conflicto entre los estudiantes, así como los principales factores que operan para su gestión y posterior resolución, en consideración de su rol como docentes y directivos.

A partir de ahí, atendiendo al enfoque cualitativo y al diseño de estudio de caso, se propone un análisis hermenéutico sobre los sentidos y representaciones que dotan de significado las creencias y estereotipos de la muestra de docentes y directivos participantes. Esto, según Durán (2012), permitirá interpretar y determinar la influencia sobre la resolución de conflictos que surgen entre las relaciones de los estudiantes, con base en la saturación de las categorías de análisis propuestas frente a los datos obtenidos. De modo que, a través de un ejercicio de triangulación entre la teoría, la información recogida con el instrumento y la perspectiva de la investigadora, se espera obtener una comprensión profunda del fenómeno de interés.

#### **4.6 Consideraciones éticas**

Para el planteamiento de esta investigación se gestionaron los permisos correspondientes, con el propósito de obtener la información propuesta en los instrumentos aplicados a los docentes y directivos de la institución. De esta manera, se solicitó la autorización de la rectora de la I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán para la realización e implementación de la investigación (Anexo B). También, un consentimiento informado y socializado a la muestra participante, quienes, de manera autónoma, consciente y voluntaria, aceptaron y firmaron su vinculación al estudio (Anexo C).

## 5. Análisis de la información

El siguiente apartado presenta los resultados, el análisis de las evidencias y la información acopiada en las fases propuestas, desde las técnicas y los instrumentos de investigación utilizados en cada uno de los momentos del trabajo realizado con los docentes y directivos de la I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán. Para esto, se utilizó la técnica de triangulación de la información, entendida como un proceso donde se recogen diferentes datos, con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica (Hernández-Sampieri et al., 2010).

En este orden de ideas, en la búsqueda por lograr efectividad en el análisis, en términos de desarrollar con precisión los objetivos propuestos, se consolidaron cinco subcategorías que ampliaran el panorama de estudio sobre el impacto de las creencias y estereotipos en la resolución de problemas en el aula, orientadas y enfocadas en lo que piensan, hacen y consideran los docentes y directivos de la institución. Estas subcategorías son: conductas y actitudes, juicios de valor, emociones, conflicto escolar y convivencia escolar. Su elección permitió delimitar cada una de las preguntas que componen el instrumento que se diseñó, es decir, funcionan como categorías a priori generadas por la investigadora.

Partiendo de lo anterior expuesto, se optó por utilizar esta estrategia para el análisis de resultados que, en opinión de Vasilachis (2006), “aumenta la «confianza» en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema” (p.93). Este método contempla un ejercicio de triangulación de las categorías para la clasificación de la información recolectada, a partir de la aplicación de los instrumentos y los conceptos teóricos marcados en la literatura que se expuso anteriormente en el marco teórico.

De esta manera, el proceso consistió en establecer una sinergia entre las perspectivas epistemológicas y conceptuales sobre las creencias y juicios de valor en la gestión y resolución de conflictos, con el ánimo de abordar la información recolectada bajo diferentes visiones, a saber: los conceptos integrados en la investigación sobre las creencias, los estereotipos y su impacto sobre la resolución de conflictos en la escuela; las opiniones, perspectivas y discursos de los docentes y directivos obtenidas en entrevistas realizadas; y, finalmente la postura crítica de la docente investigadora, a cargo del presente estudio. A continuación, se presenta el análisis de las categorías y subcategorías propuestas.

**Tabla 2.** Categorías y subcategorías de análisis.

<b>Categorías de análisis</b>	Creencias y estereotipos	Resolución de conflictos
<b>Subcategorías de análisis</b>	Conductas y actitudes Juicios de valor Emociones	Conflicto escolar Convivencia escolar

Fuente: elaboración propia

Entonces, el análisis de la información se presenta por fases de la investigación, en correspondencia con el uso del instrumento utilizado, a saber: intervención, como el momento en el cual la investigadora tiene un contacto directo con la muestra seleccionada, con quienes procede a aplicar la entrevista semiestructurada; interpretación, donde se utiliza una matriz de categorías para la interpretación, a la luz de los teóricos que fundamentan este estudio. El abordaje de cada fase se realizó con la información recolectada con las técnicas de investigación.

De modo que, por la naturaleza de la investigación se acude a la adaptación de la matriz propuesta por Álvarez y Arteaga (2019) en su tesis sobre el razonamiento ético y moral para la resolución de problemas en el aula. Este instrumento, previamente validado por los investigadores en mención, permite interpretar y analizar cada una de las perspectivas asignadas por los docentes

y directivos participantes, en el marco de sus conductas, juicios de valor y emociones que operan para la resolución de conflictos en el aula.

## 5.2. Categoría 1: creencias y estereotipos

A continuación, se presenta la matriz de categorización y análisis correspondiente a la categoría de creencias y estereotipos. Desde la postura asumida en esta investigación, se comprende las creencias y los estereotipos como las ideas y valores sobre conducta humana, con base en la pertenencia a un grupo social, desde el cual se determinan los sentimientos religiosos, las convicciones políticas y las ideas sobre la naturaleza humana. En el marco de las actitudes, y las influencias concretas sobre el comportamiento, se comprenden como unas formas de reconocimiento y, dependiendo del contexto, una subordinación de estatus que derivan, también, de las ideas construidas dentro de un escenario determinado, en este caso, la escuela.

**Tabla 3.** Matriz de análisis creencias y estereotipos: subcategorías.

<b>Matriz de categorización y análisis</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Fuente</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Triangulación</b>
<b>Creencias y estereotipos</b>	<p><i>“Yo considero que la violencia verbal se utiliza con más frecuencia, la física si afortunadamente, aunque se presenta no es tan frecuente”.</i></p> <p>De acuerdo a la valoración de cada uno de los docentes evaluados, las actitudes y conductas se dividen en dos dimensiones, siendo positivas o negativas. Es de resaltar, que en el nivel de primaria las conductas negativas o de agresividad pueden ser con baja presencia considerando la relación social de los niños</p>	<b>Conductas y actitudes</b>	<p>En integración de la evidencia recabada con los postulados teóricos, se encontró que, para Patierno y Southwell (2020) las conductas en el sistema escolar están determinadas por diversos factores tanto familiares como culturales. Es la escuela el espacio donde la violencia puede ser el centro de los conflictos, partiendo de la interrelación de concepciones y comportamientos que generan una disyuntiva y, con ello, conductas negativas en los estudiantes.</p>

	<p>en función de su edad y desarrollo.</p> <p>Por lo tanto, desde lo positivo los docentes caracterizan las conductas y actitudes desde la integración, colaboración, respeto, confianza, amistad, lealtad, así como el amor entre cada uno de los niños, que se basa en el rol de docente y orientador.</p> <p><i>“Los niños hay como mayor dureza, es decir, ellos son pues es bastante fuertes entre ellos mismos y el hecho de que nosotros tengamos algunos acuerdos preestablecidos pues de alguna forma les da ellos un referente de comportamiento”.</i></p> <p>Sin embargo, en lo negativo resaltan la intolerancia derivada de los pensamientos o culturas, el irrespeto derivado del comportamiento o influencia de las problemáticas del hogar y, por último, las emociones negativas relacionadas con la influencia del entorno del hogar y el académico.</p>	<p>En consecuencia, las conductas de los niños en la escuela parten del sistema social, familiar y cultural, donde este se manifiesta de acuerdo al comportamiento observado, y articular relaciones y diálogos según su experiencia con el entorno.</p> <p>En tal sentido, desde lo evidenciado en la investigación se presenta una conducta acorde con la edad, así como con el nivel de escolaridad, donde el docente cumple un rol de suma importancia en el desarrollo de ambientes amenos y de bienestar integral para cada estudiante.</p> <p>De igual manera, es de resaltar que las conductas y actitudes caracterizadas por los docentes parten del entorno de los niños, donde la influencia del entorno determinará su capacidad de relación social. Es decir, delimita el comportamiento de la familia y círculo cercano, en pro de diseñar estrategias y aplicar mecanismos correctivos que ayuden al niño a un mejor desenvolvimiento.</p> <p>De acuerdo con Vásquez (2019), en una reflexión contextual en la escuela surge una disrupción social desde diferentes perspectivas, lo que genera posibles escenarios de conflictos o violencia. Es allí donde el docente debe ser un orientador desde su experiencia buscar espacios para la</p>
--	--	--

			comprensión, reflexión y sostenibilidad.
	<p>Los juicios de valor, desde la evaluación desarrollada, parten de los estereotipos y la apropiación de diversas culturas actuales. De acuerdo con los docentes, los estereotipos o juicios de valor en los niños pueden generar conflictos a partir de la relación e influencia con las modernidades donde se resalta: música, medios de comunicación, redes sociales, y comportamientos familiares.</p> <p><i>“Bueno en gran medida por ejemplo Cómo las cosas que se van surgiendo con las modas... ehh modas en todo sentido incluso hasta la moda cómo tal de la ropa, las modas culturales digamos por ejemplo las influencias musicales, ehh las creencias. Pienso que todo ello influye como a generar estereotipos”</i></p> <p>Por lo tanto, la disyuntiva de pensamientos y posturas genera conflictos que, desde los planteamientos de los docentes, requieren de la reflexión y comprensión del escenario basada en la tolerancia y respeto de las diferencias.</p> <p><i>“Bueno yo considero que en ese aspecto Promover la participación, también promover el respeto muchas</i></p>	<p><b>Juicios de valor</b></p>	<p>Autores como Baron y Byrne (2005) plantean que los estereotipos son una esquematización social que, en respuesta al sistema educativo. Sin duda, esto permite evidenciar la disrupción que se puede generar en la irregularidad presente dentro del cumplimiento de los estándares sociales impuestos.</p> <p>Ciertamente, los juicios de valor y conceptualizaciones sociales en los niños se han impuesto como un fenómeno el cual parte de la influencia social, familiar y cultural. Asimismo, este comportamiento surge de una cultura actual que influencia tanto en el niño como el desenvolvimiento familiar, y de manera alguna genera conflictos progresivamente.</p> <p>Fraser (2019) manifiesta que en la configuración de los estereotipos las tendencias y modas van generando segregaciones y, con ello, conflictos sociales desde los grupos hasta los entornos cotidianos, afectando tanto el sistema de relaciones como la convivencia.</p> <p>Por lo tanto, se tendría una matriz de influencia delimitada primeramente por las conductas y desenvolvimiento familiar, y con ello la música, televisión, contenido, medios de</p>

	<p><i>ocasiones los niños Por ejemplo se abstienen de participar porque piensan que si se equivocan se van a burlar de ellos o que lo que van a decir no es correcto entonces”</i></p>		<p>comunicación, redes sociales, círculo de amistades, entre otros. Donde los docentes deben generar estrategias asertivas en la reflexión y respeto de opiniones, posturas con el fin de disminuir los conflictos.</p>
	<p>De acuerdo con las posturas de los docentes, las emociones hacen parte importante de la resolución del conflicto, así como en el diagnóstico de este, mediante el reconocimiento de las personalidades en los niños.</p> <p><i>“Desde el punto de vista en Filosofía, desde diferentes teorías, trabajo temas como La Virtud, entendida como el término medio, que me permiten evidenciar que frente a los conflictos se debe actuar con serenidad, calma y mesura, o desde reflexiones asociadas a la antropología existencial, que me permiten desarrollar la idea de que es el individuo el que le da sentido a lo que pasa, por lo que las agresiones, como un estilo de conflicto, resulta en un impedimento para dar sentido, porque el conflicto no se reflexiona”.</i></p> <p>Por lo tanto, los docentes evaluados manifiestan que existe baja presencia de ira, rabia, o en su efecto de agresividad, en consideración de las edades de los niños y el nivel de escolaridad. Sin embargo, desde un enfoque</p>	<p><b>Emociones</b></p>	<p>En consecuencia, las emociones forman parte del eje central de los conflictos, por lo tanto, su importancia radica en la inteligencia que emplee el docente para poder generar ambientes sanos.</p> <p>Pasek y Briceño (2015) las emociones son representativas del nivel de madurez en los niños, por lo tanto, estará adecuada a la experiencia sensorial, vivencial y social del niño tanto con el entorno como con la familia, siendo esto determinante en su comportamiento.</p> <p>En los niños las emociones parten de la influencia que tengan con el entorno, así como en el desarrollo conductual. No obstante, para ello el docente debe ser creativo en el diseño de estrategias, con el propósito de generar espacios de mayor integración y reflexión que disminuyan los conflictos y permitan la sostenibilidad.</p> <p>Por consiguiente, desde este escenario se tiene un contexto con mayor influencia de las emociones positivas en función del trabajo docente, así como de la familia, donde ha sido necesario evaluar los factores</p>

	<p>positivo se tiene un escenario delimitado por el amor, compañerismo, así como la integración y colaboración.</p> <p><i>“Los chicos más tranquilos y habiendo expresado lo que sienten suelen darse cuenta que el conflicto se originó en un malentendido, en problemas de comunicación”.</i></p> <p>En suma, el docente indica su participación activa en promover tanto emociones como valores en la construcción de comportamientos acordes y que brinden mayor bienestar en el desenvolvimiento personal y académico de los infantes.</p>	<p>estresantes. Sin duda, desde ahí es posible brindar orientación oportuna para disminuir los conflictos en los ambientes clases y mejorar el desenvolvimiento del niño de manera multidimensional.</p> <p>Para ello, Nussbaum (1999) plantea que en las escuelas y la educación de manera general se debe preparar al estudiante en la inteligencia emocional que le permita generar mayor desenvolvimiento social en pro de la sostenibilidad, es así como el docente debe ser un guía del proceso. Asimismo, Alou (2007) plantea que la influencia de las emociones determina el control social, por lo tanto, debe ser parte de la cultura, así como de la educación en un ordenamiento que responda a escenarios de mayor convivencia.</p>
--	---	--

Fuente: adaptación de Álvarez y Arteaga (2019).

### **5.2.1. Análisis categoría creencias y estereotipos.**

Comprender las conductas y actitudes desde su influencia en los conflictos escolares, abre un espacio para el análisis de la escuela como un contexto donde la divergencia de concepciones, comportamientos y percepciones genera disrupción y con ello la orientación hacia diversas acciones conflictivas. O, por el contrario, para la transformación de estas situaciones, en medio de un conjunto de estímulos que se definen desde la integración y la participación hacia la sostenibilidad de relaciones asertivas que aporten a la convivencia en el aula:

*“Yo creo que la cotidianidad a uno le ha dado como la experiencia de ver la rivalidad que hay entre los niños, a veces unos quieren pasar por encima del otro porque creen saber más creen incluso ser más inteligentes los unos que los otros por cosas materiales como por ejemplo incluso la posesión de un elemento útil escolar, generalmente son esas cosas, también podríamos hablar acerca de los gestos que hay entre ellos de pronto porque el niño es fulano de tal lo miro malo porque de pronto le hizo tal seña entonces desde allí se empiezan a gestar ese tipo de inconformidades y que muchas veces terminan siendo conflictivas”.*

De acuerdo con Patierno y Southwell (2020) las escuelas se pueden observar desde dos enfoques para su análisis en la influencia en el desarrollo y resolución de los conflictos, es decir, desde un primer escenario donde es un espacio donde la disyuntiva de concepciones, pensamientos y comportamientos se prestan para el conflicto desde la interrelación cotidiana. Por otro lado, desde la transformación del conflicto en un factor de orientación conductual en los niños y las niñas.

Así como plantea Pacheco (2018), haciendo referencia a la importancia de los docentes en la identificación del conflicto desde las conductas y comportamientos. Es decir, aunque no se tiene un patrón único de violencia, estos permiten a través de actitudes determinadas diagnosticar un escenario conflictivo de manera directa, que le permita configurar las estrategias oportunas, así como generar una matriz de patrones de conflictos a futuro. Se trata, entonces, de establecer herramientas pedagógicas que permitan regular y gestionar los conflictos bajo una perspectiva formativa, más allá de lo punitivo.

Por esta razón, Vásquez, Colque y Villanueva (2019) manifiestan que “si se observa directamente la situación, primero intervenir para evitar que continúe, luego procurar percibir las actitudes, lenguaje, expresiones para ubicar los mayores elementos posibles y entender las

concepciones que se están inmersas” (p. 12). En este sentido, dentro de las actitudes se puede observar una actuación de los docentes, relacionada con la influencia del entorno familiar, social y cultural, el cual responde a la acción de respuesta de los niños.

Siendo así, desde este escenario de investigación se tienen conductas y actitudes delimitadas por la experiencia vivencial del docente con el entorno, así como la influencia cultural de la familia y círculo social más cercano; aunque, se reconoce un dominio sobre las vidas de los docentes, al enmarcarse en un escenario ideológico y social concreto. Justamente, el docente debe ser capaz de delimitar los elementos negativos en función de disminuir el conflicto e incentivar la integración y mejorar la convivencia. Además, establecer espacios de diálogo, reflexión y acción a favor de las relaciones asertivas que se pueden construir en la cotidianidad del aula:

*“La necesidad de reconocer la vida como un proyecto que se puede idear y empezar a trabajar con él; un proyecto al cual hay que crearle las circunstancias, y para el cual es muy importante crecer por dentro, desarrollar la habilidad de la interioridad. Pues en ese orden de ideas, trabajamos ejercicios que permiten a los chicos pensarse al interior y hacer consciente que los conflictos se pueden dialogar, para sacar de cada diferencia el mejor aprendizaje y el más grande fortalecimiento a la propia vida, al proyecto”.*

Partiendo de lo anterior, Chiquilín y Zagaceta (2017) sostienen que las escuelas son espacios para la disrupción y la violencia, donde las conductas deben darle al docente indicios de transformación, a partir de estrategias que sean efectivas en la comprensión del escenario del conflicto, cuya influencia sea evidente en el desenvolvimiento social. De ahí que, este tipo de acciones realizadas por los docentes sea un aspecto clave para promover lecturas no idealizadas del conflicto dentro del escenario escolar; más aún, como parte de una realidad humana que requiere ser transformada y tratada, en ámbitos de respeto y convivencia.

En consecuencia, si se interrelacionan la información recabada con los planteamientos teóricos, se puede evidenciar la presencia de conductas determinadas en la presencia de conflictos, donde el docente además de ser un actor activo en el proceso de resolución, también debe ser estratega en la propuesta de mejoras en el comportamiento y la prospectiva. Para ello debe valerse, tanto en las herramientas pedagógicas, como en la comprensión del sistema de relaciones sociales, empleando modelos de sostenibilidad en la escuela.

Por otro lado, en cuanto a los juicios de valor o estereotipos en las escuelas permiten evidenciar la diversidad de posturas en los niños con una influencia directa tanto de la familia como de los grupos sociales, teniendo así espacios propicios para la disrupción y el conflicto en relación a la poca aceptación de las diferencias entre los niños. De acuerdo con Valdés et al., (2014) los estereotipos o juicios de valor en la escuela representan una convergencia de posturas que permitan a los niños generar espacios de disrupción frente a ellos mismos, y así generar conflictos donde el docente debe intermediar desde el respeto y la comprensión:

*“La escuela suele ser muy cruel, y ha normalizado comportamientos, sobre todo en los docentes que excluyen. Cuando se señala, de forma directa, burlona, o sarcástica un mal desempeño de un estudiante, cuando se juzga desde palabras negativas el trabajo poco o nulo de un estudiante, cuando se educa pensando que todos los estudiantes son iguales, suelen cometerse acciones que generan exclusión”.*

En tal sentido, desde la integración de los datos recabados y las bases teóricas se puede evidenciar a la escuela como un espacio donde los juicios de valor son un factor que influyen en los conflictos escolares, reconociendo la influencia de diversos elementos; y, así los docentes deben ser estrategias en el momento de diagnosticar situaciones donde se presenten estos. Al respecto, Pacheco (2018) manifiesta que estos patrones de conflictos en el aula por juicios de

valores, son representaciones de los comportamientos familiares, grupos sociales y actores cercanos al infante, donde es necesario evaluar los elementos influyentes para poder aplicar estrategias que brinden espacios de concertación e integración:

*“Considero que entre los niños hay como mayor dureza, es decir, ellos son pues es bastante fuertes entre ellos mismos y el hecho de que nosotros tengamos algunos acuerdos preestablecidos pues de alguna forma les da ellos un referente de comportamiento... El aspecto físico, afectivo, impacto e influencia que puede tener un artista, jugador de fútbol, la música, modas en vestuario, cortes o formas de llevar el pelo, palabras recurrentes, amigos, programas de televisión, entre otros”.*

Ciertamente, evaluar estas influencias en los entornos de interacción del niño permite analizar su repercusión en la escuela, teniendo en cuenta la postura de Valdés et al., (2014), en la observación de la escuela como un espacio de interrupción o acoso escolar, en relación con juicios de valor o sumisión por inferioridad, derivada del mismo. Por consiguiente, desde la integración de los resultados obtenidos en las entrevistas, se hace necesario evaluar las influencias de los juicios de valor, presentes en el contexto escolar. Aunado a ello, dentro de las interacciones que dotan de significado las relaciones que se establecen entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa (Chuquilin y Zagaceta, 2017).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, los docentes concuerdan que la familia, sociedad y cultura tienen influencia en los conflictos escolares, así como la gestión emocional de los niños. De acuerdo con Pacheco (2018) los conflictos derivan de un conjunto de factores que se interrelacionan, lo cual, en su mayoría, provienen de la relación del niño con su entorno. Por ello, es labor del docente identificar estos y generar estrategias acordes a las necesidades presentes.

En relación con las entrevistas, los docentes diagnostican el escenario y, a partir de ahí, evalúan las influencias con el fin de dar atención integrando a los actores involucrados, y así tener mayor efectividad en el resultado esperado. En este orden de ideas, Barreiro (2005) considera que, si se observa directamente la situación, lo primero es intervenir para evitar que continúe. Después, intentar percibir las actitudes, lenguaje, expresiones para ubicar los mayores elementos posibles y entender las concepciones que se están inmersas las relaciones entre cada uno de los estudiantes implicados. Sin duda, esta ruta práctica facilita la gestión directa de los conflictos como una práctica formativa.

Asimismo, los docentes manifiestan la necesidad del diálogo, la comprensión y la integración como un elemento que genere una cultura de tolerancia, considerando además el diálogo como una estrategia asertiva para poder generar interacción entre los estudiantes. De igual manera, desde los directivos se enfatiza la importancia de los reglamentos internos, el manual de convivencia y los límites que deben imponer los docentes, bajo un escenario de valores que fomenta y fortalece la cultura institucional.

Finalmente, considerando las emociones como un factor de impacto en los conflictos, en la infancia estará determinada por la influencia de los demás elementos inherentes al sistema relacional de los mismos. Por lo tanto, los niños responderán de acuerdo a los comportamientos observados y expresiones conocidas tanto en el hogar como en el entorno familiar, tal como plantea Valdez et al., (2014), desde la concepción de la escuela como un espacio de divergencia de diferentes conductas, sentimientos y emociones que, al no ser controladas de manera asertiva, pueden generar conflictos de forma progresiva.

Bajo esta idea, Paterno y Southwell (2020) indican que las emociones en el ámbito escolar representan un punto central de las relaciones que se generan en las instituciones, donde los

manuales y las limitaciones presentes pueden generar algunas reacciones frente a estos. En su defecto, disrupciones que lleven a un conflicto de orden mayor, siendo así un espacio para la violencia. Por el contrario, para la transformación de la escuela en escenarios de participación e integración orientados por el docente bajo el diagnóstico oportuno del conflicto.

De igual manera, las emociones tienen una influencia de suma importancia en la generación del conflicto tanto en la institución evaluada, como de manera general, donde los docentes, de manera textual, expresan:

*“Considero que, esto tiene varias razones. Inicialmente, por la concepción frente a algunas normas, como el uso del uniforme, presentación personal, cumplimiento de horarios. Además, por el abordaje que algunos padres y estudiantes hacen del conflicto “utilizando la agresividad, violencia. Finalmente, por la manera en que algunas familias tramitan diferencias con los docentes y directivos, esto genera eventos de agresión verbal y/o física entre los estudiantes”.*

*“Generalmente son esas cosas, también podríamos hablar acerca de los gestos que hay entre ellos de pronto porque el niño es fulano de tal lo miro malo porque de pronto le hizo tal seña entonces desde allí se empiezan a gestar ese tipo de inconformidades y que muchas veces terminan siendo conflictivas”.*

Por consiguiente, se tiene un espacio en donde las emociones son un factor central en la generación y resolución del conflicto en la institución, donde el docente evalúa el contexto para poder generar una acción acorde a las emociones presentes. Sin embargo, para ello es necesario reconocer estas como elementos para la transformación:

*“Yo creo que se puede propender siempre desde las diferentes instancias por un ambiente de respeto, de buenas relaciones. Por ejemplo, el estímulo de la capacidad para dialogar, discutir, disentir de forma tranquila, civilizada donde imperen los argumentos”.*

*“Una actitud tranquila calmada, porque una actitud imponente se polariza la situación. La comunicación el saber escuchar el ayudar a las partes involucradas a lograr una comprensión más clara de la situación que se está afectando y como ellos la perciben a veces son malos entendidos a veces es la forma cómo asumimos la situación”.*

En consecuencia, el docente se convierte en un evaluador, estratega y mediador, desde su experiencia con las emociones delimitadas en los espacios escolares, así como en la cultura institucional. De acuerdo con Amaya (2016), el docente a partir de las emociones evidenciadas en los conflictos, debe ser capaz de orientar a los estudiantes hacia la inteligencia emocional como respuesta a mejores espacios de integración entre todos los actores que convergen en el sistema educativo. Asimismo, Estévez et al. (2014) manifiesta que el rol docente en los conflictos es de suma importancia en la promoción de valores y comportamientos que generen la sostenibilidad convivencial en las escuelas.

### **5.3. Categoría 2: resolución de conflictos**

A continuación, se presenta la matriz de categorización y análisis correspondiente a la categoría resolución de conflictos. Desde las posturas asumidas en esta investigación, se asume el conflicto como un proceso dinámico y dialéctico, que es a la vez definido por las acciones de quienes participan en él y productor de cambios en los sujetos y partes del conflicto. Su relación con la escuela, se determina desde las prácticas de convivencia, donde se espera que los sujetos asuman una responsabilidad y propongan modos de relación más positivos, antes que punitivos, cuando los problemas ocurran.

**Tabla 4.** Matriz de análisis resolución de conflictos: subcategorías.

<b>Matriz de categorización y análisis</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Fuente</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Triangulación</b>
<b>Resolución de conflictos</b>	<p>En una generalización del conflicto por los docentes se tiene una conceptualización de acuerdo a la disyuntiva de pensamientos, acciones y comportamientos, que en gran parte tiene influencia de las creencias, costumbres y sistema familiar.</p> <p><i>“Pues el conflicto básicamente es una diferencia de sentimientos y de pensares entre los miembros de una comunidad entonces ya hablando particularmente dentro de un aula dónde hay más de 30 estudiantes pues es muy fácil generar conflictos”.</i></p> <p>A partir de ahí, se hace necesario reconocer la amplitud de emociones, pensamientos y comportamientos que pueden generar conflictos en los niños.</p> <p><i>“Son diferentes situaciones que pueden generar un conflicto, en la cual cada individuo defiende sus propios intereses sin tener en cuenta el daño que se le puede causar al otro, por lo general se da de manera verbal y se da en todos los estratos sociales y culturales”.</i></p> <p>Sin embargo, parte de la influencia del docente en buscar estrategias y mecanismos para que estos puedan reflexionar y generar un espacio para el discernimiento y tolerancia,</p>	<b>Conflicto escolar</b>	<p>Brandoni (2017) manifiesta que el conflicto a nivel escolar es un fenómeno que crece progresivamente si no se aplican los mecanismos oportunos y estratégicos, considerando la cantidad de niños, así como la influencia social y cultural que cada generación le aporta a sus conductas, por lo que los docentes deben asumir el reto de manera pertinente que genere mayor integración entre los niños.</p> <p>Por consiguiente, los conflictos estarían delimitados por la influencia social y cultural en los niños; es decir, en la capacidad de respetar y tolerar los diferentes pensamientos y comportamientos, que sea así un escenario de equilibrio en clases.</p> <p>Sin embargo, es allí donde el docente debe ser un actor influyente en la comprensión y reflexión de la diversidad cultural, de pensamiento y conductas, donde los niños puedan influir en el aula, así como en su familia y generando modelos de sostenibilidad en pro de mejores escenarios a futuro.</p> <p>Como plantea Barreiro (2009) desde el conflicto en los espacios educativos el docente puede reconocer las oportunidades de transformación en estrategias asertivas que mejoren el comportamiento y desenvolvimiento social de los</p>

<p>considerando además la edad y sistema de relaciones de los niños.</p>		<p>estudiantes, y así generar una cultura sostenible y de empoderamiento.</p>
<p>De acuerdo a la convivencia escolar los docentes manifiestan que se cuentan con normas y un manual que permite establecer los comportamientos indicados para el desarrollo académico e individual de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, resaltan la función docente en el cumplimiento y promoción de las mismas.</p> <p><i>“Es importante la separación de la coordinación entre convivencia y académico, porque considero que debe establecerse los criterios para que el estudiante responda como ser integrado”.</i></p> <p>En este sentido, el docente debe ser capaz de valorar las normas e integrarlas de manera creativa, considerando las dos vertientes personal y académica, donde prevalezca el rendimiento académico como parte de un desarrollo personal adecuado a las necesidades presentes.</p> <p><i>“Por lo que el conflicto es una oportunidad, un reto para construir opciones, escenarios que permitan a unos y otros compartirlo y sacar adelante expectativas, proyectos personales y/o grupales”.</i></p> <p><i>“Por lo general en esta población, los estudiantes no tienen claro por qué se entra en conflicto, con frecuencia se presenta por pequeñeces, estas conductas en estudiantes de 10 y 12 años son</i></p>	<p><b>Convivencia escolar</b></p>	<p>En la comprensión de este escenario se tiene un comportamiento positivo, en consideración de las edades de los niños, la integración con el sistema familiar y la labor docente.</p> <p>Para Saldarriaga (2020), la convivencia escolar debe responder de manera asertiva a la comunicación, relaciones y límites que generen una cultura de sostenibilidad en la disminución del conflicto y mayor promoción de la integración y participación.</p> <p>En efecto, la convivencia escolar, la participación e integración de todos los actores es necesaria para poder comprender la influencia de estos, tanto en los conflictos como en las soluciones, que permita al docente establecer estrategias y mecanismos de transformación en los espacios, y así contribuir en el mejor desarrollo de los niños.</p> <p>De acuerdo con Brandoni (2017) la convivencia estaría determinada por el respeto y la transformación de los conflictos en oportunidades de cambios positivos, tanto en la conducta como en la cultura institucional.</p> <p>Siendo así una institución donde la cultura está fortalecida desde la labor docente, el personal de orientación y la participación de los actores en función de tener mayor ventaja en la resolución de conflictos.</p>

	<p><i>modelos de comportamiento que se dan en sus hogares”</i></p> <p>Ciertamente, la convivencia escolar debe ser un espacio para la generación de propuesta para una mejor integración y, con ello, la disminución de conflictos, que los docentes y estudiantes desde la reflexión generen mecanismos para la reflexión.</p>	<p>Por otro lado, es importante considerar con autores como Contreras et al. (2018) y García et al. (2018), la convivencia como un escenario de múltiples dimensiones, donde se integran un conjunto de prácticas, actitudes y acciones, lo cual influye en distintos aspectos de la formación estudiantil. De modo que, cuando existe un clima escolar positivo, las motivaciones y los logros de los estudiantes, puede influir en un aprendizaje más productivo y, por ende, verse reflejado en el rendimiento académico de todos aquellos que hacen parte de este entorno; teniendo en cuenta que, esta es una condición necesaria, pero no la única para promover mejores resultados en el desempeño de los niños, niñas y jóvenes.</p> <p>Ahora bien, cuando en la cotidianidad del aula los estudiantes están expuestos a agresiones, físicas o verbales, sumado a una orientación docente poco mediadora, el factor afectivo social implícito en el aprendizaje, se encuentra con dificultades para un desarrollo pleno.</p> <p>Sin duda, en concordancia con Montoya (2001), esto produce una afectación en las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la socialización, como elementos claves y trascendentales para comprender el aprendizaje desde una mirada significativa.</p>
--	---	--

Fuente: adaptación de Álvarez y Arteaga (2019).

### **5.3.1. Análisis categoría resolución de conflictos.**

Comprender el conflicto desde la postura de los docentes, implica reconocer las siguientes concepciones que se hacen manifiestas en su discurso y, como una representación de su hacer, dentro del aula de clases:

*“El conflicto es una diferencia no resuelta para mí, no dialogada, no pensada, originada usualmente en un choque de intereses. Una diferencia que genera distancia y versiones no confrontadas sobre un determinado aspecto” (...) “Son situaciones donde dos o más personas con intereses, motivaciones, ideas diferentes tienen roces, confrontaciones, polémicas”.*

*“Pues el conflicto básicamente es una diferencia de sentimientos y de pensamientos entre los miembros de una comunidad entonces ya hablando particularmente dentro de un aula dónde hay más de 30 estudiantes pues es muy fácil generar conflictos”.*

Por consiguiente, en una sistematización de las conceptualizaciones se puede comprender el conflicto como una confrontación derivada de las diferencias en un espacio, ya sea por pensamientos o comportamientos, donde es necesario enfatizar que desde las aulas de clases y la cantidad de personas que interrelacionan. Los conflictos son eventualidades cotidianas que, desde la experiencia profesional y práctica el docente, debe buscar la mejora continua.

De acuerdo con Amaya (2016) el conflicto en las escuelas representa la transformación multidimensional, alineada con la mejora continua de la práctica docente, donde este último permite estructurar un modelo de sostenibilidad y empoderamiento de la cultura institucional basada en valores, así como la implementación de estrategias de desarrollo personal que en los estudiantes generen mayor reflexión, participación e integración.

A su vez, Estévez et al. (2014) plantea que el docente a partir del conflicto escolar genera estrategias alineadas a la disminución del mismo, y al fomento de la cultura y valores. Por otra parte, la institución adecua los manuales y límites disciplinarios a la gestión de los conflictos, y hacia la búsqueda de mejores conductas, tanto en el personal docente como en los estudiantes.

*“El reto, es lograr que alguien recuerde su conflicto y esto no le genere molestia, rabia, dolor. Sólo cuando soy capaz de enfrentarme a un conflicto sin que este me domine, he logrado superarlo, de lo contrario, no he perdonado de verdad. Debemos empezar a quitar de la cabeza esa idea de perdón como olvido, es errada. Olvido es la palabra que utilizamos para justificar una forma común y aceptada de huir de un conflicto, que no resolvemos, al que no damos sentido y, al contrario, cada vez que lo recordamos nos hace más daño. Pienso que es así”.*

*“De ahí, la importancia de los acuerdos establecidos en el aula previamente con el fin de tener unas reglas claras para todos y precisamente no generar exclusión, pues todos las conocen y al aplicarlas como hábitos de vida ayudan a solucionar los conflictos que se vayan presentando”.*

Por lo tanto, desde el conflicto escolar el rol docente se convierte de suma importancia, tanto en el diagnóstico de los escenarios como en la orientación de los estudiantes. Asimismo, de acuerdo con Contreras et al. (2018), el docente emprende un rol de mediador ante las situaciones que ponen en tensión la convivencia escolar, donde toma el mando del conflicto para transformarlo en oportunidades de crecimiento personal en los niños. De acuerdo con lo anterior, las concepciones frente a la participación del docente como mediador en el conflicto escolar se determinan desde su capacidad por fomentar la participación y utilizar estrategias pedagógicas como los juegos de roles, lecturas de contexto y análisis crítico de la realidad.

En tal sentido, la mayoría de los docentes indican que el conflicto debe ser solucionado desde el aula empleando las estrategias y mecanismos pertinentes, sin acudir a instancias que puedan generar mayor confrontación entre las partes. Para ello, Holguín et al., (2020) indica que la mediación es uno de los requerimientos más importantes en un conflicto escolar, las instancias pueden generar mayor emocionalidad, o en su efecto confrontación entre los involucrados donde pueda que no se genere solución, en su efecto mayor conflicto a futuro. Por lo tanto, es necesario comprender desde la interrelación con las entrevistas, que los docentes emplean los mecanismos y promoción de valores que permita tener escenarios de mayor cordialidad y con ello la disminución de los conflictos desde las aulas.

Por último, en la comprensión de la convivencia escolar es necesario analizarla desde espacios donde la integración participativa de todos los actores genera ambientes de paz y respeto entre los mismos. Para ello, Brandoni (2017) expresa que la convivencia deriva del aprendizaje, de la promoción de valores, así como en el fortalecimiento de la cultura institucional donde el rol docente es de suma importancia.

*“Porque yo a veces gracias a DIOS en el colegio como que hay esa facultad para hacer racionales si y ser proactivos con proyección ósea que es decir nadie tiene la verdad la verdad absoluta como decíamos pero hay un manual de convivencia y que tenemos que seguir esos comportamientos, estos comportamientos se dan más fácil en la primaria porque los niños son más llevaderos los niños como que aceptan, acatan la norma obvio los hogares nuestros están formados por diferentes idiosincrasias por diferentes formas de ser por la prolongación por las cadenas por las que fuimos creados y eso no es muy fácil de quitar o transformar poco a poco a través de los enlaces que establezcamos en esa trípode colegio, estudiantes, padres de familia podemos transformar esas situaciones”*

De manera que, desde la institución evaluada la convivencia está delimitada tanto por el manual de convivencia, la cultura institucional fundamentada en valores humanos, y la labor docente, siendo esta última de suma importancia en el desarrollo de estrategias asertivas, así como en la orientación de los niños a un mejor desenvolvimiento personal y colectivo tanto en la escuela como en los hogares. Por ello, se puede apreciar las concepciones frente al rol docente en la institución, teniendo así:

*“Principalmente, si considero como primer elemento la escucha para que haya espacios donde cada uno de los involucrados en el conflicto pueden expresar su sentir entonces, cuando ellos se sienten escuchados van de alguna forma bajando como, como la agresividad como el tono y el hecho de que uno abre el espacio de la escucha permite que ellos puedan estar un poco más confiados y bajar un poco los niveles de agresividad dentro de ese conflicto que se haya presentado. La escucha activa y poder abrir los espacios para que cada agente involucrado pueda expresar su sentir”*

En efecto, se debe partir de la integración de la resolución de conflictos en el currículo escolar, que le permita al estudiante desarrollar competencias en función de su mejor desenvolvimiento social y con ello en el rendimiento académico. Asimismo, es de resaltar que el docente debe ser promotor positivo y actor crítico en el conflicto, teniendo en cuenta la aplicación de un buen diagnóstico y herramientas que apoyen su quehacer. De acuerdo con Barreiro (2005), el rol docente debe partir como un agente de cambio social, buscando la sostenibilidad social desde las aulas, en la tolerancia e integración de los estudiantes, donde las estrategias permitan diseñar propuestas para una mejor convivencia escolar. Sin duda, esto se convierte en una influencia directa para la resolución del conflicto.

Ahora bien, en términos académicos, siguiendo a Barcasnegras, Rojano y Ventura (2015), el rol de docente no solo se debe limitar a los procesos de enseñanza y mantenimiento del orden dentro del aula de clases. Es necesario considerar que, en todo proceso de aprendizaje, no solo operan factores relacionados con los aspectos cognitivos e intelectuales; también, aspectos de orden afectivo y social, cuya incidencia es directa sobre la motivación, la adaptación y el relacionamiento que se establece con otros, en ambientes con condiciones óptimas para el desarrollo y la formación. Entonces, es fundamental, comprender la importancia del clima emocional, entre alumnos y profesores, como una de las variables que genera un escenario estimulante para la convivencia; teniendo en cuenta que la convivencia no es la única condición determinante para los buenos resultados por parte de los estudiantes.

Desde la comprensión de la cultura de la institución y las posturas de los docentes, se tiene un escenario de influencia positiva y directa, donde se ha integrado todos los actores del sistema con el fin de tener mayor respuesta en comportamientos orientados a una mejor convivencia escolar, desde la consideración de las nuevas culturas, pensamientos y concepciones, brindando una perspectiva oportuna a los niños en su desenvolvimiento social.

*“Lo deseado es que quienes se encuentran inmersos en algún conflicto ojalá encuentren formas civilizadas, creativas de transformarlos positivamente, pues es necesario el desarrollo de esta habilidad social; cuando esto no sucede el docente que se entera o el director de curso busca aportar para que puedan avanzar hacia soluciones posibles si esto no ocurre en esta instancia la coordinación entra a actuar de acuerdo a cada situación, con el propósito de lograr procesos de aprendizajes, garantizar derechos de los involucrados y de la comunidad”.*

Es allí, donde el docente desde su capacidad y práctica profesional emplea los mecanismos oportunos para generar un ambiente de valores y cordialidad, como plantea Pacheco (2018) el docente debe estimular los valores a través de estrategias que le permitan disminuir la incidencia del conflicto en las aulas, fortaleciendo los estándares de convivencia escolar. Sumado a eso, se encuentra que los docentes y directivos de la IED. Manuela Ayala de Gaitán asocian la resolución de conflictos como una posibilidad para fortalecer los procesos de aprendizaje, considerando su incidencia en la conformación de entornos de aula que trascienden una visión netamente cognitiva sobre el desarrollo de los estudiantes. El clima escolar que pueda configurarse desde su quehacer, entonces, se contempla como factor que contribuye, en buena medida, a mejorar la capacidad de aprender y al rendimiento académico de los alumnos (Barcasnegras et al., 2015).

Ciertamente, se tiene como mecanismos oportunos y empleados por el personal docente, la promoción de empatía y valores, intercambio de opiniones, la formación en convivencia, diálogo, reflexión. Brandoni (2017) manifiesta que como estrategia pedagógica el docente debe emplear diferentes mecanismos de resolución de conflictos que le permitan evaluar su efectividad, siendo un profesional capaz de diseñar los más idóneos, e integrarlos en función de mejores espacios de convivencia escolar. Por lo tanto, se tienen aulas de clases donde el conflicto se soluciona en una integración de mecanismos y estrategias que le permitan al estudiante transformar este en una experiencia positiva y constructiva en su vida:

*“La primera de estas, de tipo formativo: el diálogo, reflexión, construcción de acuerdos entre los involucrados, trabajo con sus familias, establecimiento de acuerdos, averiguaciones y exposiciones de los aprendizajes, acciones restaurativas cuando ha sido necesario. La segunda, de tipo disciplinario; por ejemplo, en el receso escolar por un día o dos con trabajo de reflexión, remisión a Comité de convivencia, y cuando la situación es*

*lo suficientemente grave de acuerdo al Manual de Convivencia se ha enviado a Consejo Directivo para surtir el proceso previsto”.*

En consecuencia, valorando las entrevistas realizadas, se observa un cuerpo docente que emplea diversos mecanismos, donde el diálogo es primordial en función de la integración y concepción de opiniones en los estudiantes. Además, a través de la realimentación se generan cambios de manera oportuna en los niños, es decir, les permite comprender el conflicto y su trascendencia, para la orientación de las conductas tanto en la escuela como en el hogar, teniendo influencia positiva en el desarrollo personal de los mismos.

El reto es reconocer el diálogo, dentro de todo proceso formativo, como una posibilidad de generar espacios de reconocimiento de la otredad; no se trata de tolerar y aceptar la diferencia, Es responsabilidad de los docentes y directivos, posicionar a los estudiantes en un escenario donde asuma, resuelva y se comprometa con el conflicto, desde la empatía y las prácticas afectivas. Es claro que, no basta solo con la regulación normativa liderada por mecanismos como los Manuales de Convivencia, se necesita reconstruir la base de las relaciones desde los afectos, el amor, la solidaridad y la capacidad de escuchar al otro. Sólo así es posible generar una cultura que promueve la paz, asuma el conflicto y haga frente a esta naturalización de la violencia que tanto daño ha hecho al tejido social.

De modo que, el diálogo promovido desde un rol docente como mediador, es una oportunidad para considerar de qué conflicto se habla, cómo se asume, definirlo y delimitarlo claramente (Galtung, 2010); y, desde ahí, captar las situaciones conflictivas como “oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 1996, p. 349). Se trata, en definitiva, de generar procesos de formación que emergen en la importancia y el valor que se le otorga al sentir y pensar de los sujetos.

## 6. Conclusiones

Dentro de este apartado se exponen las conclusiones obtenidas de la presente investigación. Inicialmente, se aborda el resultado del análisis establecido por las categorías definidas, a saber: creencias y estereotipos, y resolución de conflictos. Luego, los objetivos específicos que ayudan a determinar lo alcanzado en el estudio, para, de esta manera, precisar el cumplimiento del objetivo general. Con ello, se da respuesta a la pregunta de investigación planteada. Finalmente, se plantea un análisis sobre diferentes y posibles caminos, propositivamente, desde la proyección sobre las investigaciones futuras en el campo de acción y en el contexto propuesto.

Por otro lado, se reflexiona sobre los aportes que genera esta investigación a la educación y, en especial, a las dinámicas escolares y sociales que tienen un impacto directo sobre la convivencia escolar y la conformación de estrategias para la resolución de conflictos. Es así como, el apartado transita por un ejercicio analítico, donde se juzga la pertinencia de la información obtenida en este estudio. Además, un aspecto explicativo donde se proyectan algunas recomendaciones para que, de manera especial, los actores participantes del estudio y la IED. Manuela Ayala de Gaitán consideran, en aras de mejorar y fortalecer las estrategias pedagógicas que favorezcan la conformación de ambientes para la paz y el buen vivir.

En correspondencia con la primera categoría definida para el análisis de la información *Creencias y estereotipos*, cuya precisión se logró a través de las subcategorías *conductas y actitudes, juicios de valor y emociones*, se concluye lo siguiente: primero, existen conductas y actitudes delimitadas por la experiencia vivencial del estudiante y el docente con el entorno, así como la influencia cultural de la familia y círculo social más cercano, lo que define determinados comportamientos y capacidad de acción al momento de gestionar un conflicto.

Junto con esto, el reconocimiento de las ideas y juicios de valor de los docentes y directivos sobre la resolución de conflictos en la escuela, se resalta el papel de la familia, sociedad y cultura, como elementos claves para generar espacios que promuevan la integración, respeto y tolerancia. También, se concluye que la escuela es un espacio donde los juicios de valor son un factor que influyen en los conflictos escolares, porque, en muchas ocasiones, se convierte en formas de estereotipar comportamientos, actitudes y acciones que dificultan una mirada objetiva las tensiones que surgen de las relaciones entre los estudiantes.

Dentro de esta categoría, además, se concluye que los estereotipos son delimitados por el docente tanto del sistema de relaciones del niño con la familia como con los entornos sociales, el cual aportan mayor influencia a las nuevas tendencias, modernidades; así como la integración de comportamientos y expresiones verbales que de manera indirecta y directa impactan en la relación en las aulas de clases. Asimismo, los docentes buscan emplear mecanismos que aporten reflexión vivencial a los niños, con el fin de representar el conflicto ante cualquier contexto y con ello las consecuencias del mismo, teniendo la oportunidad de orientación de las conductas y fortaleciendo la cultura institucional con base a la sostenibilidad y empoderamiento.

Sobre la categoría *Resolución de conflictos*, definida en las subcategorías de *conflicto escolar* y *convivencia escolar*, se pudo concluir lo siguiente: en principio, se encuentra que para los docentes y directivos de la IED. Manuela Ayala de Gaitán, participantes del estudio, los conflictos son eventualidades cotidianas que desde la experiencia profesional y práctica el docente debe buscar la mejora continua. Por esta razón, debe ser solucionado desde el aula empleando las estrategias y mecanismos pertinentes, sin acudir a instancias que puedan generar mayor confrontación entre las partes. De manera general, dicen emplear los mecanismos para la

promoción de valores que permita tener escenarios de mayor cordialidad y, con ello, una mejor gestión de los conflictos desde las aulas.

Aunado a ello, se concluye que, más allá de la aplicación de correctivos disciplinarios para la resolución de conflictos, establecen la reflexión y la autoconciencia como una posibilidad de regular los comportamientos y gestionar las emociones propias, en situaciones que exigen respuestas inmediatas. De modo que, del rol docente y directivo se espera que puedan reconocer las oportunidades de transformación en estrategias asertivas para fortalecer el comportamiento y desenvolvimiento social de los estudiantes y, así, promover una cultura del cuidado, el respeto y de la capacidad por resolver los conflictos de la mejor manera.

Una última conclusión obtenida en el marco de esta categoría está relacionada con las estrategias que utilizan los directivos y docentes para el mantenimiento de la convivencia escolar. Más allá de enfocarse en responder al orden y el cumplimiento de la norma, la convivencia se atiende desde mecanismos oportunos y empleados por el personal docente, la promoción de empatía y valores, intercambio de opiniones, el diálogo y la conversación. Es evidente que, la convivencia escolar debe observarse bajo una mirada integral, a través de acciones, al interior y en el entorno de la institución, centradas en la prevención de violencias, la transformación de las competencias socioemocionales y el desarrollo de espacios para un clima escolar adecuado.

Por otro lado, frente al primer objetivo específico, reconocer las ideas y juicios de valor que poseen los docentes sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde espacios de encuentro institucional, se concluye que en la I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán, se tiene un escenario donde los conflictos se presentan de manera esporádica en función de los lineamientos, normas, manuales, estrategias y rol docente que se emplea. Sin embargo, es necesario considerar que los conflictos surgen de la diferencia de pensamientos, comportamientos o concepciones

culturales, donde la influencia social, cultural y familiar tienen un carácter preponderante en las relaciones que se tejen al interior del aula.

Entre las ideas y juicios de valor que poseen los docentes y directivos, se logra concluir que el conflicto, en cuanto confrontación derivada de las diferencias, requiere del desarrollo de capacidades personales, valores y espacios para la reflexión, participación e integración. Asimismo, asocian la resolución de conflictos como una posibilidad para fortalecer los procesos de aprendizaje, considerando su incidencia en la conformación de un clima escolar que, por su naturaleza, está conformado por dimensiones de carácter cognitivo, afectivo, social y emocional. De ahí que, subrayen la idea de que la convivencia esté íntimamente relacionada con el rendimiento escolar de los estudiantes, siendo uno de los aspectos que puede generar un impacto, negativo o positivo, sobre la manera en que se construye y se asume el conocimiento.

En otro orden de ideas, el segundo objetivo estuvo centrado en describir las conductas, actitudes y declaraciones verbales de los docentes y directivos sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde las prácticas de convivencia y las mediaciones pedagógicas que promueven desde su quehacer. A partir de ahí, se concluye que, las prácticas de convivencia y las mediaciones pedagógicas que promueven desde la práctica profesional, tienen una orientación y lineamientos positivos en pro de fortalecer la cultura institucional, la cual se basa en la diversidad de mecanismos y estrategias que permiten diseñar modelos de sostenibilidad social desde las aulas, con la participación de todos los actores.

Asimismo, en la comprensión sistemática de los docentes frente a la práctica profesional en la resolución de conflictos, estos se adecuan a la cultura institucional que, de manera alineada, responde de forma concreta a las estrategias que cada uno emplea desde sus espacios educativos. En consecuencia, en la institución se busca una influencia positiva en los niños, que parte de la

creencia de los docentes tanto en el conflicto como en la solución del mismo, siendo así un espacio para el empoderamiento y la posibilidad de vivir juntos, basado esencialmente en el rol mediador que asume el docente y el directivo.

Por último, se logra concluir que los docentes y directivos consideran la importancia de las emociones como un factor central en la generación y resolución del conflicto en la institución, donde se debe evaluar el contexto para poder generar una acción acorde a las emociones presentes. Esta es, quizá, uno de los elementos que más influencia tiene dentro del rol mediador del docente, en cuanto son producto de las afectaciones y los sentires que operan al momento de enfrentar y asumir una situación. Por ello, se espera que la inteligencia emocional sea una respuesta a mejorar los espacios de integración, entre todos los actores que convergen en la sostenibilidad convivencial del contexto escolar de la IED. Manuela Ayala de Gaitán.

Por último, en el objetivo de analizar el impacto de las creencias y estereotipos de los docentes y directivos sobre mediaciones pedagógicas para la resolución de conflictos en la institución, se encuentra que existe un impacto de estas formas de representación social, desde la promoción de empatía y valores, intercambio de opiniones, la formación en convivencia, dialogo, reflexión. Los docentes de la IED. Manuela Ayala de Gaitán se orientan hacia una manera de mediar en la resolución de conflictos, desde la integración de mecanismos, como el diálogo y los espacios de participación, para transformar este en una experiencia positiva y constructiva en las vidas de sus estudiantes.

Ahora bien, en términos del objetivo general y, por ende, la pregunta problema que orientó el trasegar de este estudio, sobre ¿cómo influyen las creencias y los estereotipos de docentes y directivos en la resolución de conflictos que surgen entre estudiantes de la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán?, se encuentra una influencia significativa que aporta a la consolidación de escenarios

formativos más democráticos y dialógicos. Igualmente, influye en la comprensión del conflicto desde la interrelación de las diferentes posturas, concepciones y comportamientos que, en aulas con más de 30 niños, puede ser un factor cotidiano, pero que en base a los lineamientos y manual de convivencia de la institución se ha tenido influencia positiva en las conductas de los estudiantes.

Siendo así una institución con una cultura sólida en la resolución de conflictos, la cual se basa en los cambios y mejoras continuas que se han implementado, considerando la falta de personal que se tenía, así como la progresividad de los conflictos de manera previa. Esto, sin duda, les ha permitido orientar tanto a la institución como a los docentes a una mejor actitud frente a los conflictos, además de alinear la conducta de los estudiantes a la cultura institucional; teniendo como resultado, según la perspectiva de los docentes y directivos, un establecimiento educativo que apuesta por el mejoramiento de la cultura, basada en la labor docente como actor de cambio.

Los docentes se proyectan como profesionales creativos, optimistas y mediadores, que a través de la experiencia, se orientan hacia la integración de los niños en el aula, con la reflexión buscan la contextualización y así propuestas de mejora en los comportamientos y relación, y con el dialogo realimenta sus resultados. Todo ello bajo una concepción multidisciplinaria que responda tanto a nivel personal como académico en el niño. Además, identifican el impacto que han tenido las familias y los entornos sociales donde los niños se desenvuelven, garantizando así una adecuación de la conducta del niño de manera progresiva, y generando escenarios prospectivos con ciudadanos con capacidad de resolución de conflictos, inteligencia emocional.

Por lo tanto, en la determinación de la influencia de las creencias y los estereotipos de docentes y directivos en la resolución de conflictos que surgen entre estudiantes de la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán, se encuentra en dos niveles. El primero nivel de influencia tiene que ver con el interés por ofrecer alternativas distintas a los aspectos punitivos, de castigo y

cumplimiento de la norma; las acciones formativas, basadas en el diálogo y la escucha, como herramientas primarias para trabajar desde la empatía, la comunicación y el reconocimiento.

Otra de las influencias se encuentra en la conciencia que tienen sobre su rol de mediador, logrando una imagen de sus fortalezas y debilidades al momento de asumir este papel. Los docentes manifiestan la importancia de la comprensión y la integración como elementos que generan una cultura de tolerancia. Por su parte, los directivos responden a las ideas que poseen sobre su labor en la escuela, haciendo énfasis en la importancia de los reglamentos internos, el manual de convivencia y los límites que deben imponer los docentes bajo un escenario de valores que fortalezca la cultura institucional. De modo que, se puede afirmar que esta influencia tiende a generar acciones pedagógicas significativas para mediar frente a un conflicto, sin desconocer que, por sus creencias y juicios de valor, aún tiene mucho peso los mecanismos disciplinares como garantía de una convivencia plena en la escuela.

Ante este panorama, una de las proyecciones de esta investigación es que, sus resultados, se conozcan, discutan y reflexionen en el marco de la IED. Manuela Ayala de Gaitán, con el ánimo de permitir que los demás docentes y directivos reconozcan los principales aspectos que, de cierta manera, afectan la cotidianidad de la escuela. Sumado a eso, para pensar en la importancia de trabajar sobre las condiciones socio emocionales de los docentes, desde el propósito de fortalecer su rol de mediador, considerando el impacto de todas las dimensiones que rodean su quehacer: sociales, pedagógicas, afectivas, psicológicas y culturales. Desde el marco de las competencias emocionales de docentes y directivos, y su influencia en las prácticas de aula a favor de la convivencia, es un camino abierto que deja este estudio, bajo una perspectiva propositiva.

Uno de los principales aportes tiene que ver con la posibilidad de que la IED. Manuela Ayala de Gaitán considere la revisión de las estrategias lideradas desde los departamentos de

convivencia y orientación, para brindar un acompañamiento efectivo al docente como mediador de los conflictos escolares. Esto, teniendo en cuenta que, como lo manifestaron los participantes del estudio, en algunas ocasiones, se presentan situaciones que sobrepasan su capacidad mental, emocional y física. Es menester, entonces, fijar la atención en los escenarios formativos que se puedan generar para orientar, escuchar y reflexionar sobre su papel de mediadores de conflicto.

Bajo una mirada metodológica es de considerar las limitaciones que se encontraron en el camino de esta investigación. Así, la recolección de datos se realizó durante el año 2021, en pleno inicio de retorno a la presencialidad, razón por la cual contar con el tiempo de los docentes fue un tema complejo. Posiblemente, se hubiese logrado una mayor profundidad en los resultados, con implementación de otros instrumentos para la recolección de la información. También, ampliando la mirada sobre las ideas, juicios de valor y actitudes que tienen otros actores educativos, al momento de comprender, resolver y asumir un conflicto en la cotidianidad de las instituciones educativas, en relación con el papel de las familias y la sociedad en general.

Para el campo educativo, esta investigación contribuye en dos sentidos: primero, al centrar su interés en el rol del maestro y su influencia en la formación ético política de los estudiantes, desde su capacidad para encauzar los conflictos como garantía a la convivencia en la institución. Siendo así, se piensa la labor pedagógica de forma más integral, trascendiendo los aspectos netamente académicos, y develando la necesidad de un buen clima escolar para un proceso de formación más significativo y acorde con la realidad que se habita; especialmente, en estas épocas de retorno a la presencialidad. A partir de ahí, se proyecta un quehacer docente que asume el conflicto escolar como una oportunidad para el aprendizaje; siendo necesaria la comunicación asertiva, la empatía y la gestión de las emociones para favorecer las relaciones armónicas en las aulas y, por ende, posicionar la escuela como un territorio de paz.

## Referencias

- Aguirre, E. (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1273–1299. <https://acortar.link/wPDhqG>
- Aguirre, J; y Jaramillo, L. (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), pp. 51-74.
- Álvarez, J., y Arteaga, A. (2019). *Análisis del razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba [Tesis de Maestría para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Amaya, C. (2016). Los imaginarios sociales, el pensamiento crítico y la no violencia, una forma para enfrentar el acoso escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 27–48. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400002>
- Ángel, G. (2016). *La lúdica como escenario de aprendizaje de la lecto-escritura en el grado primero de primaria del año 2013 de la I.E.D Manuela Ayala de Gaitán [Tesis de Maestría en Educación]*. Universidad Santo Tomás.
- Arcila, O. (2015). El contexto político en la construcción de ciudadanos en la escuela colombiana: un cuestionamiento al conflicto y a la distorsión de la educación. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(8), 107–121.
- Barón, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología Social* (10th ed.). Pearson Educación.
- Barcasnegras, Y., Rojano, M., Ventura, N. (2015). La convivencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del grado quinto del Colegio Distrital Isaac Newton de la Ciudad de Barranquilla [Monografía para optar al título de Licenciados en Básica Primaria]. Corporación Universitaria de la Costa.
- Barreiro, T. (2005). *Trabajos en grupo: hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Editorial Novedades Educativas.
- Barreiro, T. (2009). *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires:

ediciones Novedades Educativas.

- Bohórquez, R., Chaux, Y., y Serran, M. (2018). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital. *Actualidades Pedagógicas*, 1(70), 29–49. <https://doi.org/10.19052/ap.4087>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de mediación y negociación para docentes*. Eduntref. <https://acortar.link/4XQ75b>
- Burga, A. (2014). Estereotipos de los docentes de segundo grado de primaria sobre los perfiles de los estudiantes con alto y bajo rendimiento. *Persona*, 0(017), 77. <https://doi.org/10.26439/persona2014.n017.290>
- Chuquilin, J., y Zagaceta, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México. *Revista Educación*, 41(2), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21751>
- Congreso de la República. (2013). *Decreto 1965, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1620, Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Contreras, S., Colón, N., González, C., Machado, P., Melo, M., y Vergara, L. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura Educación y Sociedad*. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2090>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia: el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá: Unicef. <https://acortar.link/HOS3ej>
- Estévez, E., Valdés, A., Arreola, C., y Zavala, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49–64. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.CSEA>
- Fisas, V. (1996). Cultura de paz y gestión de conflictos. En *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco.
- Figuerola, P., Prada, J., Sánchez, J., y Escobar, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129-152. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136007.pdf>
- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Galtung, J. (2010). *Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro*. <https://acortar.link/aUJhJ1>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70550>
- García, M., Ortega, C., y Sola, J. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de La Educación*, 30(2), 201–221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Ghiso, A. (1999). Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. *Signos y Pensamientos*, 18(34), 45–58.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional: ¿por qué es más importante que el coeficiente*

*intelectual?* Jvier Vergara Editores.

- Guichot, V. (2015). Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?, por Martha Nussbaum. *Historia y Memoria de La Educación*, 2, 375. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.14272>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández- Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Higuera, E. (2015). *Creencias sobre convivencia escolar de los docentes de básica primaria de la I.E.D. Nuestra Señora De Fátima- Sasaima [Tesis de Maestría]*. Universidad Santo Tomás.
- Holguín, J., Oyaque, S., Samame, S., y Pariona, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151–167. <https://doi.org/10.21676/23897856.3463>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Jiménez, I. (2018). *Representación Social del Conflicto Colombiano en los maestros de Básica Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Barcelona: Gernika Gogoratuz.
- Montoya, M. (2001). Pensar una escuela con valor para el siglo XXI. *Revista Enunciación*, 6, 104–112. <https://doi.org/10.14483/22486798.2451>
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta ante un universo de conflicto. En *Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar*. Universidad de Granada. <https://acortar.link/wZTMqt>
- Nussbaum, M. (1999). *El cultivo de la humanidad Una defensa clásica de la reforma de la educación libera*. Paidós.
- Osorio, Z. (2001). *Personas ilustradas: la imagen de las personas en la iconografía escolar*

*colombiana*. Bogotá: Colciencias.

- Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112–127. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&nrm=iso&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&nrm=iso&tlng=)
- Pasek, E., y Briceño, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(2), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18958>
- Patierno, N., y Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 18(3), 1–29. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18309>
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., y Menjura, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129–152.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: desarrollar competencias o enseñar otros saberes*. Graó.
- Pérez, A., y Fernández, J. (2019). Más allá de la resolución de conflictos: Promoción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador. *Electronic journal of research in education in psychology*, 17(48). <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2223>
- Pineda, J. (2013). *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente [Tesis doctoral]* [Universidad de Sevilla]. <https://acortar.link/YAjCIZ>
- Reina, V. G., & De la Torre Sierra, A. M. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (27), 39-52.
- Saldarriaga, L. M. (2020). La máscara de oxígeno y otros cuidados emocionales de nuestros hijos. In L. Saldarriaga, N. Rojas, B. Sánchez, E. Martínez, O. Lehmann, P. Jacobsen, & D. Agudelo (Eds.), *Navegar la tormenta. Herramientas de 7 expertos para el cuidado*

*emocional en tiempos de crisis* (pp. 19–34). Planeta.

Sánchez, M. J., Ortiz, A. M. R., Andino, M. G., Portilla, Ó. W., & Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (93), 287-315. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212838>

Sánchez, M. L. Z., & Zagalaz, J. C. (2018). Análisis de las Conductas Violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2(1), 16-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6693514>

SED. (2018). *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana*. Alcaldía de Bogotá. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/FNL\\_LBR\\_ISSUU\\_Catedra\\_de\\_paz\\_0.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/FNL_LBR_ISSUU_Catedra_de_paz_0.pdf)

SED. (2020). *Manual de convivencia I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán*.

Soto, E. E. O. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663240004/35663240004.pdf>

Valdés, A., Estévez, E., y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, 36(145), 51–64. <https://acortar.link/ZUjXl1>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Vásquez, S., Colque, E., y Villanueva, W. (2019). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Apuntes Universitarios*, 9(3), 85–102. <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.383>

Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la educación*, (47), 81-111. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000200081&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000200081&script=sci_arttext)

## Anexos

### Anexo A. Entrevista semiestructurada docentes y directivos.



#### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**Proyecto:** Creencias y estereotipos de los Docentes y Directivos para la resolución de conflictos en la I. E. D Manuela Ayala de Gaitán

#### **Instrumento: entrevista semiestructurada docentes**

El siguiente instrumento tiene como objetivo determinar las conductas, actitudes y declaraciones verbales de los docentes sobre la resolución de conflictos en la escuela, desde las prácticas de convivencia y las mediaciones pedagógicas que promueven con su quehacer. Esta encuesta se aplica en el marco del proceso de Maestría en Educación que, la docente e investigadora Claudia Patricia Cárdenas Velasco, está realizando en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

1. ¿Cuáles son las principales estrategias (metodológicas, pedagógicas...) que utiliza en su aula para mediar un enfrentamiento o conflicto entre sus estudiantes?
2. ¿Qué aspectos, considera usted, son promotores de una sana convivencia entre los estudiantes dentro y fuera del aula?
3. En su rol de docente, ¿cuáles podrían ser los principales comportamientos o actitudes que promueven la inclusión entre los miembros de la comunidad educativa? ¿En algún momento, estas actitudes pueden generar exclusión?
4. ¿Qué entienden usted por estereotipos?

5. ¿Qué aspectos del entorno social y cultural contribuyen a la construcción de estereotipos sobre el comportamiento de sus estudiantes?
6. Bajo su perspectiva, ¿qué es el conflicto?
7. En su opinión, ¿cómo contribuye su saber disciplinar y pedagógico a la resolución de conflictos dentro del aula de clases?
8. ¿Cuáles son las causas de los conflictos más frecuentes que se presentan en su relación con los estudiantes?
9. ¿Qué tipo de acciones promueve con los estudiantes para establecer normas de convivencia dentro y fuera del aula?
10. ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que surgen en la relación con las familias de sus estudiantes?
11. ¿Cuáles son las acciones que genera con los distintos miembros de la comunidad educativa para resolver los conflictos?
12. ¿Cuáles son los principales elementos que intervienen en la resolución pacífica de conflictos?

## **Anexo B. Permiso institucional para aplicación de instrumentos**

Bogotá, junio de 2021

Señora

Rosa Margarita Cuadros Álvarez

Rectora

I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán

Presente

Asunto: solicitud permiso institucional

Cordial saludo. En la actualidad me encuentro cursando una Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, donde estoy desarrollando la investigación titulada “Creencias y estereotipos para la resolución de conflictos en la I. E. D Manuela Ayala de Gaitán”. Por esta razón, solicito su autorización para realizar la implementación de dos instrumentos (entrevista y matriz de autovaloración) con algunos directivos y docentes de la institución. El estudio no compromete las labores pedagógicas de los participantes, ni el nombre del escenario educativo ni en los procesos desarrollados, así como tampoco en los resultados obtenidos.

Esta implementación se realizará en horarios no académicos. Los participantes estarán informados a través de un consentimiento. Asimismo, los resultados obtenidos estarán a disposición de la institución, en caso de que se requieran.

Agradezco su colaboración y apoyo.

Cordialmente,

Claudia Patricia Cárdenas Velasco

## **Anexo C. Consentimiento informado docentes y directivos**



### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Proyecto de tesis:** Creencias y estereotipos de los Docentes y Directivos para la resolución de conflictos en la I. E. D Manuela Ayala de Gaitán

#### **FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES**

La presente investigación tiene como objetivo determinar la influencia de las creencias y estereotipos Docentes y Directivos en la resolución de conflictos en la I. E. D Manuela Ayala De Gaitán. El estudio se realiza en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. La responsable de este estudio es la Licenciada y aspirante a Magister Claudia Patricia Cárdenas Velasco.

El manejo de la información contenida en la aplicación de los instrumentos será confidencial y de uso estrictamente académico, en el marco del proceso de la investigación. En cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013 del Gobierno Nacional Colombiano, como Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales, se orienta la recolección, tratamiento y circulación de estos datos.

Para decidir considere la siguiente información:

- Su apoyo es para la participación en la aplicación de unos instrumentos (entrevista y matriz de autovaloración) orientado a conocer el modo en que influyen las creencias y estereotipos en la resolución de conflictos dentro aula.
- Estos instrumentos serán aplicados en un grupo focal, en un tiempo extra de sus labores en la institución no mayor a 2 horas. Por cuestiones relacionadas con la pandemia, este encuentro se realizará de forma virtual (sincrónica)
- Su participación no implica ningún riesgo, no genera ningún gasto, ni se recibirá remuneración alguna. De igual manera, tampoco influye en las dinámicas institucionales, ni en su labor dentro de estas.
- En ningún caso la institución educativa está comprometida con la información que aquí se recoja. Su uso es exclusivamente académico y tiene un fin investigativo.
- En las publicaciones a que haya lugar, su nombre, datos personales y opiniones se mantendrán anónimos.

- La participación y autorización es voluntaria.

Luego de haber sido informados (as) sobre su participación, resuelto todas las inquietudes y comprendiendo en su totalidad la información, de forma consiente y voluntaria:

**DOY EL CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR (    ).**

**NO DOY EL CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR (    ).**

Yo \_\_\_\_\_, docente  
( ) o directivo ( ) de la institución, identificado (a), con documento de identidad número \_\_\_\_\_, he sido notificado (a) sobre mi participación en la investigación “Creencias y estereotipos de los Docentes y Directivos para la resolución de conflictos en la I. E. D Manuela Ayala de Gaitán”, orientada por la docente e investigadora Claudia Patricia Cárdenas Velasco.

**Lugar y fecha** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Firma**  
**CC.**