

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**MEDIACIONES DOCENTES Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS
NIÑOS EN SITUACIONES DE CONFLICTO EN EL AULA DE CLASE**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

MARIA CAMILA CANO OSORIO

LINDA VANESSA LADINO CÁRDENAS

Asesora:

MARIA ALEXANDRA RENDÓN URIBE

Co- Asesora:

LIGIA CARVAJAL ARBOLEDA



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Acta de Aprobación del Trabajo de Grado de Licenciatura

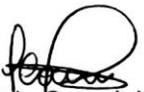
En la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores GLORIA ESPERANZA GARCÍA , ALEXANDRA RENDÓN y LIGIA CARVAJAL en calidad de *Jurados del trabajo de grado titulado "Mediaciones docentes y competencias socioemocionales de los niños en situaciones de conflicto en el aula de clase"*, presentado por las estudiantes MARÍA CAMILA CANO OSORIO identificada con CC [REDACTED] y LINDA VANESSA LADINO CÁRDENAS identificada con CC [REDACTED] de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Sede Medellín, quien hicieron una sustentación pública de su trabajo de grado ante la comunidad académica de la Facultad de Educación, (artículo 25 del Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012)

Una vez terminada la presentación se firmó el Acta con la calificación de **APROBADO** por unanimidad, luego, Maribel Barreto Mesa, Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, dio a conocer el resultado.

En constancia se firma en Medellín, el 07 de junio de 2016.


Gloria Esperanza García
Jurado


Alexandra Rendón
Jurado


Ligia Carvajal
Jurado


Maribel Barreto Mesa
Coordinadora
Licenciatura en Pedagogía Infantil

CONTENIDO

	pág.
RESUMEN	66
INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 Descripción del problema	9
1.2 Antecedentes	100
2. JUSTIFICACIÓN	155
3. OBJETIVOS 3.1 Objetivo general	16
3.2 Objetivos Específicos.....	16
4. MARCO TEÓRICO.....	16
4.1 Mediación	16
<i>Figura 1.</i> Instancias mediadoras en la institución educativa.....	200
4.2 Conflicto Escolar	24
4.3 Competencia Socioemocional.....	27
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	30
5.1 Tipo de investigación	30
5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información	32
5.3 Características del Contexto Institucional	34
5.4 Población sujeto de estudio.....	34
5.5 Plan de análisis.....	34
6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	38
6.1 Categoría teórica: mediación	40
6.2 Categoría teórica: conflicto escolar	45
6.3 Categoría teórica: competencia socioemocional.....	48
7. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS	522
8. CONCLUSIONES	58
9. RECOMENDACIONES.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

LISTA DE TABLAS

	pág.
<i>Tabla 1.</i> Categorías y Subcategorías apriorísticas de la Investigación.....	36
<i>Tabla 2.</i> Frecuencia (repeticiones) por instrumentos.....	38
<i>Tabla 3.</i> Causas del Conflicto.....	48

LISTA DE APÉNDICES

	pág.
<i>Apéndice A.</i> Instrumentos de recolección de información.....	67
<i>Apéndice B.</i> Entrevista semi-estructurada para las maestras	70
<i>Apéndice C.</i> Cuestionario de dilemas	71
<i>Apéndice D.</i> Pautas de observación dirigida.....	73
<i>Apéndice E.</i> Clasificación por tipologías	74
<i>Apéndice F.</i> Entrevista semi-estructurada para estudiantes.....	75
<i>Apéndice G.</i> Ficha de dibujo.....	76
<i>Apéndice H.</i> Consentimiento informado.....	78
<i>Apéndice I.</i> Registro de Agresión Física Directa en ficha de Dibujo.....	79

RESUMEN

Se trató de una investigación que tuvo como objetivo, analizar la relación entre las mediaciones implementadas en situaciones de conflicto por parte de dos maestras de los grados Preescolar y primero de una institución educativa de la ciudad de Medellín, con las competencias socioemocionales que se favorecen los niños en el aula de clase en dichas situaciones de conflicto. Para sus efectos, la investigación se realizó bajo el paradigma naturalista, con un enfoque cualitativo y se perfiló como una microetnografía y estudio de caso; todo el desarrollo de la investigación atendió a dicho proceso metodológico, así como la utilización de técnicas e instrumentos tales como: observación participante, diarios de campo, entrevistas, cuestionario de dilemas morales y ficha de dibujo.

A partir de lo anterior, se identificaron los conflictos más recurrentes en los grupos participantes, las competencias socioemocionales manifestadas por los estudiantes y las mediaciones implementadas por las docentes en estas situaciones de conflicto; para así establecer las relaciones entre las categorías: mediación, conflicto escolar y competencias socioemocionales.

Finalmente, se realizaron una serie de recomendaciones que podrían ser aplicadas en el contexto institucional y que se derivan de los hallazgos de la investigación.

PALABRAS CLAVES: Mediación Docente, Competencia Socioemocional, Conflicto Escolar.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the relationship between the mediations implemented by teachers of kindergarten³ and 1³ classes –from Intitución Educativa Francisco Antonio Zea-Seat Pedro de Castro– during conflict situations and the socio-emotional competences developed in the class students under such conflict situations. To that effect, research was conducted under the naturalist paradigm with a qualitative approach; it consisted of a micro-ethnography and a case study. This research was undertaken according to the aforementioned methodological process and by using techniques and instruments such as participant observation, field notes, interviews, moral dilemmas questionnaires, and drawing cards.

Based on the above, most recurrent conflicts within participant groups, socioeconomic competences manifested by students, and mediations implemented by teachers during these conflict situations were identified. Therefore, relationships among the following categories were established: Mediation, School Conflict, and Socio-emotional Competences.

Finally, a series of recommendations that could be applied in the institutional context and that derived from the findings of this research were made.

KEY WORDS: Teacher Mediation, Socio-emotional Competences, School Conflict.

INTRODUCCIÓN

La mediación en la escuela con el paso del tiempo ha dejado de limitarse solo a la intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, por el contrario, se ha ido extendiendo como herramienta que permite dar solución a las situaciones conflictivas presentes en el contexto educativo a través de espacios de diálogo, confrontación y negociación entre las partes implicadas. Sin embargo, la forma en que cada maestro realiza este proceso, está ligada a las características propias de su personalidad, a la situación conflictiva presentada y al estilo que caracteriza su quehacer como docente, de allí que se pueda hacer una distinción de diferentes tipos de mediación que a su vez responden de una u otra forma a las agresiones que se pueden presentar en las relaciones entre pares.

Es el interés de la presente investigación; el rol que adopta el maestro al momento de mediar en las situaciones conflictivas, puesto que permitirá o no el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, siendo éstas las que el estudiante ponga en escena cuando se vea enfrentado a momentos de tensión, de forma que pueda desenvolverse asertivamente tanto al interior como al exterior de la escuela.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Las situaciones conflictivas son inherentes a las relaciones que establecen los seres humanos, por lo tanto, ningún espacio social está exento de conflictos, lo que nos lleva a afirmar que la escuela es un escenario más de ello. Entendemos como conflicto aquellas situaciones de desacuerdo o diferencias, donde se contraponen intereses u objetivos desencadenando en incompatibilidades o rivalidades (Arellano, 2007).

Resulta necesario rescatar que durante la observación, se registraron constantes los conflictos entre pares, los cuales requirieron en su mayoría, de la intervención de un tercero (docente) que ayudara a dar solución al mismo. En las situaciones e interacciones cotidianas de los niños de los grados Transición y primero de la institución donde se desarrolló la práctica, se evidenciaron confrontaciones, discusiones y conflictos por situaciones como el uso de un lápiz, un juguete, un turno o un juego, evidenciadas en frases como “no quiere ser mi amiguita”, “ese objeto es mío”, “yo lo cogí primero”, “soy la más pequeña y por tanto voy de primeras”, “es que él me molesta y yo me tengo que defender”, “el empezó primero”, “yo no fui”, entre muchas otras que desencadenaron todo un sin fin de comportamientos y situaciones, que podrían haberse solucionado prontamente con una disculpa. Todas estas confrontaciones están relacionadas con la poca autonomía de los estudiantes para la resolución de conflictos, lo que determina y hace necesaria la participación de un tercero mediador quien debe intervenir con un consejo, un llamado de atención, un cambio de puesto, asignación de tareas, sanciones en períodos cortos (recorte del recreo, abstención de salir al parque) o con el diálogo, e incluso con la solicitud de intervención de otros, como los acudientes, la remisión a otros profesionales.

Es claro que dentro de las prácticas cotidianas observadas en las aulas, el maestro debe intervenir constantemente, y esa es parte de su función, pero se evidencia también que a los niños se les dificulta solucionar sus propias discusiones o malos entendidos y recurrir a la docente es su única opción, esto lleva a pensar que a los niños pueden y deben fortalecéseles sus competencias socioemocionales de modo que no siempre sea necesaria la intervención de un tercero para el manejo de conflictos simples que surgen a diario, como los que ya se han descrito.

Situaciones como éstas, llevaron a pensar en las relaciones que podrían existir y establecerse entre las mediaciones que las maestras realizan y las competencias socioemocionales de los niños, surgiendo la siguiente pregunta para la investigación: ¿De qué

manera se relacionan las mediaciones docentes y las competencias socioemocionales manifestadas por los niños en situaciones de conflicto en el aula?

Se trata de estudiar las mediaciones desde la reflexión in situ o en contexto, para la comprensión de la situación y de esta manera analizar de qué forma éstas se favorecen o no a aquellas competencias o aspectos que facultan a los niños para asumir de manera autónoma e independiente sus conflictos cotidianos en el espacio escolar.

1.2 Antecedentes

Luego de una búsqueda de antecedentes investigativos, se encontraron algunos estudios que son mencionados en orden cronológico, ubicándose en primer lugar el más antiguo y en último, el más reciente, algunos de ellos en el orden nacional y otros internacionales:

- “El rol del docente como mediador en el desarrollo socioemocional del niño (a) preescolar”, una investigación desarrollada por Serrano, en el Centro de Enriquecimiento Infantil (CEI) de Caracas, Venezuela, cuyo objetivo central era evaluar las prácticas mediadoras de las maestras de preescolar en los procesos socioemocionales de los niños. Lo anterior partiendo de la necesidad de dar información sobre el rol mediador que cumple el docente de preescolar, debido a los nuevos planteamientos curriculares (Serrano, 2004). En relación a los resultados generales se destaca que:

Los resultados obtenidos permiten afirmar que efectivamente las estrategias empleadas por las docentes promueven la interiorización de los procesos socioemocionales implicados, entre los cuales destacan la conformación de la autonomía, autoconcepto, autoestima por medio de brindar ambientes positivos, experiencias significativas, problematizar las situaciones y servir de apoyo y guía para a realización de actividades que se le dificulten a los niños. (p.iii)

- “Influencia de la acción docente en la convivencia en un aula de educación inicial” Realizada por Aldazoro Machado y García Legón en el año 2006, en Caracas (Venezuela), en ella se determinó el rol del docente dentro del aula como agente mediador ante la presencia de problemas de comportamiento y de falta de estrategias que impedían un ambiente de convivencia para todos.

En cuanto a las conclusiones:

- Con esta investigación se afirmó la importancia que tiene el manejo de estrategias diversas y novedosas para la adaptación o integración de conductas disruptivas dentro del aula, puesto que de esta manera se tiene un ambiente armónico y positivo donde el niño se desarrolle plenamente en la participación espontánea y motivada en las actividades planificadas por el docente. (p.99)

- Otro de los aspectos que se comprobaron con esta investigación, fue la influencia que tiene la actitud del docente al interactuar con los niños al momento de aplicar las estrategias para la adaptación y la convivencia en aula; ya que se observó que al actuar de una forma cariñosa, amistosa, ellos se mostraban más motivados e interesados en participar e interactuar con sus compañeros y los adultos significativos, en este caso, las maestras. (p.100)
 - “La solución de conflictos a través de la mediación en el aula”. En el trabajo realizado por Valencia y Zapata Salazar en el año 2007, en Pereira Risaralda, se implementó una propuesta de mediación como estrategia para solucionar conflictos escolares, basada en el aprendizaje cooperativo como herramienta pedagógica, la cual buscó la formación de alumnos mediadores, para que fueran los mismos niños los encargados de solucionar sus propios conflictos y ayudar a resolver aquellos que se presentaban en el aula. Como resultados se encontró que los niños aunque evidenciaban conocimientos teóricos necesarios para resolver los conflictos que se presentaban, no los llevaban a la práctica, por lo tanto se dedujo que este tipo de trabajo pedagógico debía hacerse de manera continua para lograr avances significativos.
 - “El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar” Geli Figueroa y Guevara, en el año 2010, presentaron el proceso de diseño, implementación y evaluación de un programa de mediación de juego de rol dentro de las prácticas escolares desde un modelo de investigación cuasi experimental, realizado con niños de preescolar en la Institución Educativa Distrital Pablo VI de la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá.

Este estudio propone un perfil de intervención educativa destinado a la búsqueda de instrumentos alternativos al interior del aula de clase preescolar que permitan brindar espacios de aparición y aumento de la capacidad expresiva de los estados emocionales de los estudiantes, para de esa forma sustentar un modelo de intervención pedagógica que; tomando en cuenta una exploración necesaria y a profundidad de las formas expresivas emocionales de la población escolarizada, pueda brindar elementos comprensivos que posibiliten una adecuación de las prácticas de aula de clase preescolar a las necesidades particulares propias del desarrollo emocional y de los recursos socializados de su expresividad. Como efecto global de la intervención se busca la investigación posterior en el aprovechamiento del juego de rol sobre emociones como herramienta pedagógica que pueda ser usada por otros docentes de diversos niveles (p. 12).

En cuanto a los resultados, el uso de juegos de roles permitió mayor expresividad y participación de los estudiantes, así mismo, los niños mostraron una gran capacidad para representar los personajes, evidenciando autonomía y espontaneidad al expresarse.

- “La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo” realizada por Rendón y Cuadros, fue una investigación mixta cuasi experimental en la que se hizo uso tanto de pretest como postest, fue llevada a cabo en Instituciones Educativas del municipio de Medellín, la cual surgió como una alternativa de solución frente a los problemas de violencia y de convivencia que a diario vivían en el entorno escolar tanto maestros como alumnos. (Rendón & Cuadros Jiménez, 2011)

En cuanto a los resultados:

- De manera gradual los estudiantes fueron asumiendo la nueva forma de trabajar en el aula, basada en el aprendizaje cooperativo, permitiendo el desarrollo de las actividades propuestas.
- Las problemáticas diagnosticadas por los maestros no fueron corregidas en su totalidad, sin embargo tuvieron una mejoría.
- Teniendo en cuenta las valoraciones y evaluaciones que realizaron los maestros, puede decirse que la propuesta tuvo mayor influencia en aquellos comportamientos referidos a la parte social (interpersonal).
- “Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de cuatro a seis años de edad”, artículo que expuso una investigación realizada por sus autoras Carrasco y Schade (2013), en seis colegios municipalizados de la comuna de Talcahuano, Chile. Consistió en indagar por las estrategias y prácticas que utilizan las maestras de educación parvularia en el aula, para la resolución de conflictos. Así mismo analizó la importancia que tienen las acciones de las educadoras para la resolución de conflictos.
- “La mediación como alternativa para la resolución de conflictos en contextos educativos”. Corresponde a una investigación desarrollada por Páez Cala, Roncancio Menjura, Torres Padilla, Velásquez Martínez, González Londoño con algunos estudiantes de la Institución Educativa San José, Vereda Fachadas del Municipio de Filandia Quindío. Se propuso como objetivo propiciar espacios que contribuyeran a la re-significación del cuidado de los vínculos, mediante el desarrollo de destrezas en mediación. De igual forma, se evaluó el efecto que se

generó en las interacciones entre los estudiantes y se tuvo en cuenta la percepción de los demás compañeros hacia los mismos.

Teniendo en cuenta los análisis realizados por las investigadoras, a partir de los procesos de conversación y entrevistas semi-estructuradas, se permitió reconfigurar algunos de los imaginarios de los alumnos en cuanto a la violencia escolar y la mediación. Se concluyó que en los contextos escolares, la mediación se convierte en una opción válida y acertada a la hora de solucionar conflictos, además permite que sean los jóvenes los líderes en este tipo de procesos y es una alternativa para inculcar valores óptimos para la prevención de la violencia escolar (Páez Cala, Roncancio Menjura, Torres Padilla, Velásquez Martínez, & González Londoño, 2013).

▪ “Reflexiones en torno a los Estilos Docentes y la Convivencia Escolar” Fue una investigación educativa realizada por Castaño Torres, en el año 2013. Consistió en un estudio de tipo cualitativo, que se desarrolló en tres instituciones educativas de Antioquia, con docentes de primaria y secundaria. El diseño fue correlacional y se pretendía analizar la correlación entre los estilos docentes y las actitudes estudiantiles que facilitaron o dificultaron la convivencia escolar, respondiendo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué relación existe entre las conductas disconvivenciales de los estudiantes y los estilos docentes?
2. ¿Qué relación existe entre los estilos docentes y las medidas institucionales para garantizar la convivencia?

Como conclusiones de la investigación puede decirse que se evidenció la necesidad de que los docentes se interesaran por abordar los conflictos desde un estilo negociador y apoyador, es decir, asumiendo estos como una posibilidad de cambio y mejora por medio del diálogo, así mismo, fue indispensable coordinar los estilos docentes con las medidas institucionales que garantizan la convivencia, lo que implica según Ghiso (1998, citado por Castaño Torres, 2013), a partir de:

1. Las formas de conocer, producir y legitimar saberes al interior de la escuela.
2. Los comportamientos que generan divergencias entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
3. Las representaciones e imaginarios de los sujetos, que hacen que surjan conflictos relacionales (Castaño Torres, 2013).

▪ “Mediación Docente ante situaciones de conflicto en la I.E. Mariscal Robledo” Es una investigación realizada en el año 2014, por Ortiz, quien se interesó por:

Tipificar las mediaciones docentes ante situaciones de conflicto entre estudiantes de la I.E. Mariscal Robledo de Medellín (Colombia). Para ello identificó las situaciones de conflicto (agresiones físicas, agresiones verbales, agresiones gestuales y daños a objetos), describió las mediaciones docentes y las tipificó seleccionando aquellas mediaciones que mejor contribuyen en la resolución de los conflictos entre estudiantes. Las mediaciones docentes identificadas fueron: en normativa, autoritaria, dialogante y auxiliadora. Las mismas que fueron objeto de conceptualización y discusión (p. 7).

De las anteriores investigaciones se hace necesario resaltar las conclusiones que éstas tienen en común y los aportes a la propuesta de investigación que aquí se presenta.

En primer lugar el diálogo se constituye como un medio eficaz y asertivo en la resolución de conflictos, convirtiéndose en la estrategia de mediación usada por los docentes de forma más recurrente y que invita a los estudiantes a que tomen conciencia de las situaciones conflictivas en las que resultan involucrados y a que paulatinamente se conviertan en sujetos autónomos ante estos hechos, teniendo así la oportunidad de proponer y liderar las posibles soluciones y acuerdos. Se presenta además en algunos de los estudios, la necesidad de vincular a la familia como institución movilizadora de la norma en los niños, puesto que en algunas existen prácticas de crianza donde se fomenta el respeto y la tolerancia por el otro, la autorregulación y la empatía, mientras que en otras no, haciéndose esto evidente en el comportamiento de los mismos niños.

En segundo y último lugar, se encuentra que los docentes reconocen la importancia tanto de su presencia inmediata y permanente, así como de creación y fortalecimiento de vínculos afectivos y lazos de confianza que ven las situaciones de conflictos no como un hecho que merece castigo sino como una oportunidad para aprender ante el error.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, pero a la vez el poco interés en estos antecedentes por establecer relación entre las mediaciones y las competencias socioemocionales, es que la presente investigación se constituye en un elemento novedoso a ser indagado y que aporta a este objeto de estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde lo teórico, esta investigación es pertinente en la medida en que no se encontraron investigaciones que específicamente abordaran la relación de los tres conceptos propuestos: mediaciones, conflictos y competencias socioemocionales.

En el orden práctico, esta investigación permite visualizar los conflictos que suceden al interior de las aulas, como un fenómeno que necesita ser abordados desde el mismo momento en el que se presenta y para ello es indispensable dar un lugar a aquellas competencias que les permiten afrontarlos de manera asertiva¹. Interesa pues resaltar en este último aspecto, la pertinencia y la relación del rol del docente como facilitador y mediador de estos procesos, puesto que en palabras de Ortiz (2014), “Trabajar la mediación docente ante situaciones de conflicto dentro y fuera del aula, enriquece la labor educativa toda vez que potencia la dimensión socio afectiva de estudiantes y también de docentes que en el proceso participan”.

En el horizonte práctico, también se consideran como aportes de esta investigación, una serie de recomendaciones tanto para las maestras con las que se realiza la investigación, como para la institución en general, que permiten comprender mejor la relación entre las prácticas mediadoras y las competencias socioemocionales de los niños y niñas, con el fin de que sean direccionadas hacia un adecuado abordaje de los conflictos.

Así mismo, se considera que el aporte práctico que realizará esta investigación puede trascender al ámbito social, familiar y personal tanto de los niños, como los docentes y las maestras en formación, puesto que las reflexiones derivadas sobre Competencia Socioemocional y las situaciones de conflicto transversalizan a los sujetos, dado que éstas se manifiestan en cualquier contexto y momento de la vida, haciéndose indispensable una formación que les permita desenvolverse de manera efectiva, ante las diversas situaciones que el entorno presenta.

Para las maestras en formación, esta investigación se constituye en una experiencia que permite reflexionar no solo acerca de la formación académica, sino también pensar acerca de la formación personal y tomar conciencia de las habilidades que permitan no solo afrontar, sino solucionar de manera asertiva, situaciones en donde la relación con el otro se ve afectada por distintas circunstancias. Así mismo, se convierte en una oportunidad para que las docentes

¹ Entendiéndose ésta como el punto medio entre lo pasivo y lo agresivo en relación a la comunicación y las conductas, es decir, buscar el equilibrio entre decir y hacer las cosas de una manera clara, amable y respetuosa, sin dejar de lado el sentir propio y sin violentar la integridad del otro.

evalúen tanto sus habilidades y fortalezas como también las falencias, en lo que respecta a la Mediación y Conflicto Escolar, implementado nuevas estrategias que les permitan nutrir su quehacer pedagógico.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Analizar la relación entre las mediaciones implementadas en situaciones de conflicto por parte de las maestras participantes, y las competencias socioemocionales que se favorecen en los niños en dichas situaciones de conflicto.

3.2 Objetivos Específicos

- Describir las mediaciones docentes que se dan ante situaciones de conflicto escolar.
- Identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los niños en el aula de clase en situaciones de conflicto.
- Identificar las situaciones de conflicto más recurrentes en los grupos participantes.
- Relacionar las mediaciones identificadas en las maestras con las competencias socioemocionales que manifiestan los niños de acuerdo con las situaciones de conflicto que se presentan en el aula.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación, se describen los referentes conceptuales que configuran las categorías que direccionaron la investigación:

4.1 Mediación

Dentro de la teoría Vygotskyana puede encontrarse que el desarrollo de los diferentes procesos cognitivos son resultado de la interacción con el medio y no únicamente con el desarrollo de estructuras biológicas y que se van complejizando con la experiencia. Para explicar cómo los procesos psicológicos de los sujetos se van conformando a partir de la interacción, Vygotsky plantea cuatro conceptos base que tienen relación entre sí: la mediación instrumental, la interiorización, la zona de desarrollo proximal y la mediación social (Serrano, 2004); de los cuales interesa para esta investigación, los dos últimos, puesto que desde la mediación, los niños construyen no solo aprendizajes sino también procesos emocionales que le permiten llevar a cabo tareas cada vez más complejas con ayuda de otros.

De acuerdo con Vygotsky (1978, citado en Serrano 2004: 9-20), se define la mediación social como “una operación que inicialmente representa una actividad externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal”, es decir, que la interiorización que el sujeto hace de los procesos psicológicos, se deriva de la interacción que éste realiza con el medio que le rodea.

De otro lado, Serrano (2004) retoma a León (1997) quien cita a Vygotsky (1956, p. 446) para definir el concepto de zona de desarrollo proximal como:

... el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente del problema y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas, bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (p. 20).

Lo anterior, puede entenderse como que el niño actúa, realiza actividades y resuelve situaciones, según las habilidades y capacidades que ha adquirido a partir de sus experiencias. Sin embargo, es necesario resaltar que la Zona de Desarrollo Proximal, comprende la distancia entre las tareas que el niño realiza por sí solo y las que hace acompañado por un adulto o un par, resultando estos últimos como facilitadores y favorecedores del aprendizaje (Serrano, 2004). Dentro del contexto educativo, la relevancia que ha cobrado el concepto de la Zona de Desarrollo Proximal, es evidenciado en el papel protagónico que tiene el maestro, puesto que se convierte en un agente estimulador y mediador ante los aprendizajes que el niño va adquiriendo (Ríos, citado por Serrano, 2004).

La precisión conceptual abarcada en las anteriores líneas, corresponde a los primeros planteamientos realizados por Vygotsky sobre la Mediación. A partir de esto, el concepto, se ha venido retomando desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento. Desde el área de la Comunicación, son reconocidos los aportes de tres autores sobre la mediación: Manuel Martín Serrano (1977), Jesús Martín Barbero (1998) y Guillermo Orozco Gómez (2002).

Serrano (1977) citado por Grisales y González (2010, p. 124), plantea la mediación como “la actividad que impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo por medio de un sistema de orden”. Por su parte Barbero (1998 citado por Grisales y González, 2010), expresa que la mediación es una instancia cultural constituida a partir de la producción y apropiación de los significados que realiza el sujeto en constante interacción con los medios. Finalmente, Orozco (2002, citado por Grisales y González, 2010), continua en la línea de los dos

autores anteriores, exponiendo que el concepto de mediación debe comprenderse como un asunto que ha de ser estructurado por diferentes fuentes, que incurren en términos comunicativos y configuran interacciones de los actores sociales. Puede concluirse que desde esta área, la mediación otorga el sentido a las interacciones sociales.

Desde otro punto, el Derecho también ha hecho sus aportes al concepto de mediación. A finales de la segunda Guerra Mundial, se hizo evidente la necesidad de que las personas se sensibilizaran ante los actos violentos ocurridos durante esta época, por lo que la mediación comienza a ser vista desde otra perspectiva, es decir, ya no solo podía hablarse de ésta desde el aprendizaje y las interacciones culturales, sino que también se instauró como una herramienta eficaz para llegar a acuerdos consensuados entre las partes en conflicto. Al respecto Grover Duffy (1996), citado por Grisales y González (2010) expresa:

Mediación es la intervención en un conflicto de una tercera parte neutral que ayuda a las partes opuestas a manejar o resolver su disputa. La tercera parte imparcial es el mediador, quien utiliza diversas técnicas para ayudar a los contendientes a llegar a un acuerdo consensuado con el fin de resolver su conflicto. [...] Se supone que los mediadores no fuerzan ni imponen la resolución. En lugar de ello, un mediador capacita a los contendientes para llegar a su propio acuerdo sobre el modo de resolución del conflicto, propiciando la discusión cara a cara, resolviendo el problema y desarrollando soluciones alternativas (p. 125)

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, interesa abordar la Mediación Escolar como estrategia para la resolución de conflictos en el aula, por lo que se retoma el concepto de mediación desde el ámbito educativo, dado que está muy ligado a lo propuesto por el Derecho y que a su vez se relaciona con la Comunicación. Desde la Educación y en palabras de Gutiérrez y Prieto (2007), citados por Grisales y González (2010), el término de mediación es concebido como un asunto que es pedagógico, por el hecho de llevar a cabo procesos que involucran el aprendizaje no solo de contenidos curriculares, sino también de contenidos relacionados con la convivencia. Así, la mediación pedagógica es entendida como:

El tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Hablamos de mediación en el estricto sentido de mediar entre determinadas áreas del conocimiento y de la práctica y quienes están en situación de aprender algo de ellas (p. 127)

Los inicios de la Mediación Escolar como estrategia para la resolución de conflictos, se ubican en las prácticas implementadas en contextos escolares de Estados Unidos, en donde se inició un proceso a través de programas en los que alumnos por medio del diálogo y exposiciones, expresaban las razones que desencadenaban situaciones conflictivas, un tercero, era quien facilitaba y culminaba el proceso de manera asertiva (García & Vásquez, 2013).

Teniendo presente los objetivos de esta investigación se considera pertinente la definición de Norka Arellano como fundamento conceptual, dado que su contenido resulta ser el más apropiado, sin embargo, se hace claridad frente al hecho de que en esta definición se le considera como negociación pero más adelante se verá que la negociación asistida se asume en uno de los tipos de mediación que serán descritos.

En palabras de Norka Arellano, la Mediación “fundamentalmente puede considerarse como un sistema de negociación asistida, donde un tercero imparcial actúa como favorecedor y conductor de la comunicación, persiguiendo como propósito la búsqueda de suficientes puntos de encuentro, que permiten llegar a un acuerdo” (2007, p. 37). La Mediación Escolar, en cuanto a la convivencia en las Instituciones Educativas, puede entenderse, como una herramienta y/o estrategia, que beneficia las relaciones e interacciones sociales que se dan entre los sujetos.

En consecuencia, para que el mediador, en este caso el maestro, logre el objetivo de la mediación, es necesario que desarrolle y fortalezca habilidades como: flexibilidad (capacidad para dar respuestas inmediatas que se acomoden a una situación), autocontrol (reconocimiento y gestión de las propias emociones), paciencia, escucha activa, facilitación del diálogo. A partir de estas características, las situaciones conflictivas, pueden convertirse en una oportunidad para aumentar la participación estudiantil y docente en la resolución de éstas, mejorar el ambiente escolar y las relaciones entre pares, resolver las diferencias, facilitar la comunicación, desarrollar el pensamiento crítico y el incremento de la autoestima (Arellano, 2007).

Lo anterior permite afirmar entonces la existencia de diferentes instancias mediadoras en el ámbito escolar, teniendo en cuenta la participación de los diferentes estamentos de la institución educativa (alumnos, padres de familia, docentes, administrativos). El siguiente cuadro expuesto por Jorge de Prada de Prado y José Aurelio López Gil (2008) describen seis instancias mediadoras:



Figura 1. Instancias mediadoras en la institución educativa. Fuente: Prado de Prado y López Gil (2008, la mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar, p. 106)

A su vez Adriana Ortiz (2014) presenta cuatro tipos de mediación en las que el maestro es el principal actor para la resolución de conflictos, estos son:

- **Mediación Autoritaria:**

Aquellos comportamientos o actuaciones docentes que buscan cerrar toda posibilidad de expresión del estudiante desde los gritos, castigos, amenazas, exigencias, ordenes, expresiones desafiantes, quitarles las pertenencias, ante conflictos como arrebatar pertenencias o coger las cosas de los compañeros sin permiso, peleas, golpes, agresiones verbales entre ellos, este tipo de mediación aborta la libertad del estudiante y lo incita a actuar también de forma agresora porque impide la expresión emocional y argumentativa (p. 124-125).

- **Mediación Normativa:**

Conductas orientadas a seguir modelos tradicionales y conductistas de relacionarse con el otro y que sin preocuparse por el ser del estudiante, emite sanciones, castigos, anotaciones, llevarlos a coordinación o esperar a que su familia se haga cargo de ellos y así no exigirse ninguna mediación cognitiva como la reflexión ante la acción educativa, ignorando al estudiante quien no tiene ninguna oportunidad de preguntar o de no estar de acuerdo, no le queda otro remedio a éste,

que someterse a formas homogéneas de actuar de los docentes ante los conflictos escolares. Se ciñe exclusivamente a las normas, al manual de convivencia, a la ley (p. 125).

▪ **Mediación Auxiliadora:**

Intervenir, cooperar, interceder, mediar. Inicialmente se concibe la posición de Jesús de interceder por los más desprotegidos. El acto de intervenir en favor de otros, le da el estatus de mediador y a la oración de mediación. Este tipo de mediación se relaciona con comportamientos o actuaciones docentes dirigidas inicialmente a asistir al agredido, a cuidar el sentir de los estudiantes, sube la autoestima, acogedora, apaciguadora de emociones. Asiste en primera instancia al más desprotegido de los estudiantes en situaciones de conflicto, acompaña en los descansos y en el aula, previene ¡cuidado!, calma, tranquiliza, escucha. Ante situaciones conflictivas como bullying, apodos, rechazos, peleas, llantos, miedos, broncas, envidias. Este tipo de mediación es más orientado a cuidar de la parte afectiva del estudiante más indefenso ante el conflicto (p. 125-126).

▪ **Mediación Dialogante:**

Esta mediación está orientada a aquellos comportamientos o actuaciones docentes que invitan al estudiante a reflexionar, a dar explicaciones, a argumentar, a hacer análisis de situaciones conflictivas desde diferentes ángulos, a tener asertividad, es decir, a poder expresar tanto su sentir como su pensar pero desde la argumentación y el análisis. Los conflictos a los que se exponen son de toda variedad como son las agresiones físicas, las agresiones verbales, las agresiones gestuales (p. 126).

En el contexto educativo, los maestros se convierten en los principales mediadores de situaciones de conflicto. Conviene resaltar la relación directa que tienen las mediaciones con las prácticas pedagógicas que caracterizan el quehacer individual de los docentes, cada uno ha de tomar una posición frente a los conflictos escolares, lo que permite hablar entonces del Estilo Docente, una teoría ligada a la mediación.

Para autoras como Castaño (2013), el Estilo Docente es un concepto que alude a una teoría pedagógica que direcciona el quehacer de los profesores, beneficiando el desarrollo y fortalecimiento de habilidades específicas. Según Peiró (citado por Castaño, 2013), los estilos docentes evidencian la combinación de métodos, conductas y comportamientos reiterativos de los maestros y relacionados a sus creencias y filosofía educativa y que no necesariamente están ligados a los contenidos curriculares.

Teniendo en cuenta las características de los estilos docentes, Peiró (citado por Castaño, 2013), clasifica estos en cinco tipos:

- **Estilo Apoyador:** dentro de sus características, se destaca por ser un modelo que se centra en la ayuda hacia el alumno y la poca exigencia o compromiso que adquiere el mismo. El Profesor carece de asertividad y limita su capacidad de decisión.
- **Estilo Comprometedor:** dentro de este estilo, el docente asume un poco más su rol de directividad, los comportamientos de sus estudiantes son canjeados, es decir, estos son esperados a causa de negociaciones previas que privilegian a ambas partes (docente - estudiante). Esto último, dificulta las posibles reflexiones que podrían surgir alrededor de un conflicto, pues las acciones en los estudiantes son predispuestas y no habría una real resolución a las posibles discusiones que se generarían en el salón de clases.
- **Estilo Negligente:** su característica principal, radica en la actitud evasiva ante los conflictos o problemas, es decir, estas situaciones en ningún momento buscan ser abordadas. Este estilo crea una barrera entre los actores de una institución educativa, pues los alumnos suelen no tener ningún tipo de respeto hacia sus docentes.
- **Estilo Exigente:** en este estilo, cobran vida las políticas docentes de tolerancia cero, es decir, las acciones que implementa el maestro para regular los comportamientos del estudiantado son extremas y rígidas. Este estilo generalmente crea distanciamientos y barreras en la relación docente - alumno.
- **Estilo Negociador:** se caracteriza por aumentar los niveles de empatía y asertividad entre los actores de los procesos educativos. Es aquel perfil docente que constantemente buscan soluciones e implementa nuevas estrategias para dar salida a las diferentes situaciones que puedan surgir.

Antes de dar cierre a esta categoría teórica, es necesario precisar que las autoras de la presente investigación consideraron pertinente realizar una adaptación conceptual en la que se establece una relación entre lo que Peiró (citado por Castaño, 2013) denominó Estilos Docentes y lo que Ortiz (2014) presentó como Tipologías de Mediación, emergiendo el concepto de *Estilos Mediacionales*.

Se entiende por *Estilos Mediacionales* la posición que con frecuencia adopta el maestro frente a una situación conflictiva específica, que requiera la mediación como herramienta para su solución. A partir de lo anterior, se construyeron cinco Estilos Mediacionales definidos así:

- **Estilo Mediacional Exigente/Autoritario:** prevalece la relación vertical entre el maestro y el estudiante durante la situación conflictiva, es decir, el primero adopta una actitud dominante,

rígida y severa buscando imponer su voluntad ante el segundo, quien puede llegarse a sentir provocado y responder de manera desafiante debido a la carencia de expresión ante el hecho.

- **Estilo Mediacional Comprometedor/Normativo:** las acciones del docente están fundamentadas en el manual de convivencia como herramienta para solucionar los conflictos, éste puede ser usado como premio-castigo; el actuar del estudiante estaría condicionado por un llamado de atención o advertencia antes de proseguir con un conducto regular plasmado en la reglamentación institucional. El maestro por su parte, puede conseguir la conducta deseada al implementar las pautas institucionales. Este estilo mediacional no privilegia la reflexión crítica de la situación.

- **Estilo Mediacional Apoyador/Auxiliador:** involucra la parte subjetiva del docente, al asistir de manera prioritaria durante el conflicto, a la persona más vulnerable de la situación, buscando calmarla y estabilizarla, mostrando a las partes, las consecuencias que a nivel emocional se han desencadenado, sin lograr mayor reflexión sobre lo sucedido.

- **Estilo Mediacional Negociador/Dialogante:** este estilo se caracteriza por apostar a la solución pacífica, reflexiva y crítica de cualquier situación conflictiva, aquí las partes involucradas, incluido el mediador, están en igualdad de condiciones a la hora de exponer y argumentar lo sucedido. Es importante precisar que el maestro asume una postura neutral y de escucha, proponiendo un diálogo orientado a dar una solución.

- **Estilo Mediacional Negligente/Evasivo:** este estilo mediacional se caracteriza por no emprender acciones para dar solución a la situación conflictiva que se presenta, ya sea por falta de interés o desatención. Aquí el maestro puede delegar en otros evadiendo su responsabilidad o deja pasar pasándola situación conflictiva sin ninguna intervención. Es importante resaltar que esta actitud genera una fractura entre las relaciones profesor-alumno puesto que el primero podría dejar de representar una figura de autoridad frente al segundo.

Cerrando el apartado de la Mediación se resalta el interés de estudiarla dentro del contexto educativo, pues debido a que de ésta se facilita la comunicación entre pares y docentes, lo que a su vez favorece la formación de vínculos de respeto y confianza. La mediación también posibilita atender las necesidades particulares de cada sujeto, así como el conocimiento de sus intereses, valores y sentimientos, permitiendo un clima de cooperación tanto dentro como fuera del aula de clase. Al mismo tiempo, la mediación escolar puede orientarse a promover la construcción colectiva de normas, puesto que se producen acuerdos creativos en los que la

participación activa tanto de estudiantes como maestros conlleva a soluciones satisfactorias que mejoran la convivencia escolar.

Con respecto al papel del docente en el proceso de mediación, éste está llamado a apersonarse de la situación conflictiva y a hacer acompañamiento a sus estudiantes durante ésta, proporcionando las herramientas necesarias para darle una solución acertada y negociada, poniendo en escena su ética y su vocación de formar seres humanos competentes a nivel social y alejándose de la idea de que su quehacer está ligado exclusivamente al cumplimiento de un conducto regular y la normatividad de una institución escolar.

Finalmente, se abordan algunos referentes teóricos acerca del *Conflicto* y el concepto de *Conflicto Escolar*.

4.2 Conflicto Escolar

Resulta pertinente establecer la diferencia entre violencia y conflicto.

Arellano (2007), expresa que:

... la violencia directa... tiene un carácter personal, cara a cara, donde se utiliza la fuerza física o la palabra, como medio para resolver frustraciones y diferencias, mostrándose de diversas maneras: a nivel corporal, psicológico o moral, también se expresa contra objetos y ambiente.
(p.28)

Barbeito y Caireta (2004:9), citados por Arellano (2007), definen la violencia como “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)”.

Rodríguez et al. (2001, retomados por Arellano 2007), concuerdan en que:

La violencia se da de manera indirecta o estructural y por ende incorporada al sistema económico-social, manifestándose en injusticias sociales, como es el caso de la existencia de una diferencia abismal en la distribución del ingreso, acompañada de marginalidad, analfabetismo, carencia de servicios médicos asistenciales, y dificultad de ascenso socio económico, en altos porcentajes de la población (p. 29).

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, puede decirse que la violencia no se limita solo al acto físico de agresión, sino a todo hecho que imposibilite la formación y el fortalecimiento tanto físico como psicológico de un sujeto. De aquí se deriva la importancia de la escuela como ente favorecedor de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para la formación de un ciudadano integro, capaz de tomar postura frente a determinada situación haciendo uso de su libertad, buscando siempre el beneficio colectivo.

La violencia, puede entenderse como el estado grave y/o máximo del conflicto, puesto que hay una violación a la integridad de las partes, mientras que el conflicto, alude a desacuerdos que se desencadenan por diferencias de intereses, malos entendidos, en los cuales hay diversidad en las actuaciones de los sujetos implicados.

Siguiendo esta línea, Arellano (2007), concibe el conflicto como:

Una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad (p. 30).

Por su parte, Binaburo y Muñoz (2007), definen el conflicto como “un desacuerdo que surge entre dos o más personas a partir de opiniones o actitudes que consideran divergentes y que amenazan sus intereses, recursos o valores”. Así mismo Torrego (2001, Citado por Binaburo y Muñoz, 2007), precisa que los conflictos son “situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales” (p. 62).

Ante las diferentes formas de presentarse el conflicto, lo importante es emprender acciones que den soluciones a los mismos, logrando un consenso o negociación equitativa entre las distintas partes involucradas.

Se aclara que los conflictos cambian teniendo en cuenta las dinámicas socioeconómicas, políticas y culturales, es decir, cada grupo poblacional siente y expresa de modo diferentes las situaciones conflictivas, de allí que los intereses inmersos en sus interacciones sufran cambios en la temporalidad y en la espacialidad (Ruíz, 2005).

Para esta investigación se adopta la definición de conflicto propuesta por Norka Arellano.

Considerando el conflicto como proceso, es necesario resaltar que requiere de un tiempo para ser discutido y solucionado, es decir, que no debe ser resuelto con ligereza. Sin embargo, es de aclarar que el abordaje de éste no debe aplazarse, es necesario una intervención casi inmediata, dado que si se posterga, encontrarle una solución podrá convertirse en un asunto complejo, puesto que las partes podrían sentir irritabilidad, ansiedad y tensión (Arellano, 2007).

Tomando en consideración la diferencia conceptual realizada entre violencia y conflicto y precisando que este último se desarrolla por diversas causas y en diferentes espacios como en el contexto educativo, se define el concepto de conflicto escolar y sus tipologías. Aunque no se

encontró una definición clara y rigurosa sobre *conflicto escolar*, para este caso puede entenderse como cualquier situación o acción que genere controversias y dificultades entre pares y que sucede específicamente dentro del establecimiento educativo.

Fernández (1993 citado por Caravaca y Sáez, 2013), señala que los conflictos en el entorno escolar son causados por las tensiones que pueden presentarse en las relaciones interpersonales entre:

- Relación Profesor- Profesor: la convivencia entre docentes puede verse afectada por asuntos que competen al ámbito profesional, es decir, las disputas frente al saber, experiencias, metodologías; frente al ámbito laboral, puede verse afectado el trabajo en grupo, poco conocimiento de la institución a nivel organizacional y directivo, falta de compromiso y sentido de pertenencia; finalmente, en cuanto al ámbito personal, si no se establecen distancias entre la vida íntima y profesional, se puede ver afectada la convivencia escolar.
- Relación Profesor-Alumno: el clima escolar puede verse fracturado por las relaciones de poder, es decir, cuando el maestro ejerce autoritarismo frente a los alumnos, estableciendo relaciones verticales con estos, provocando desmotivación, deserción, bajo rendimiento académico y comportamientos rebeldes. O en caso contrario sea el alumno quien influya de manera negativa sobre el maestro, afectándole el desarrollo de sus clases, desautorizándolo, entre otros.
- Relación Alumno-Alumno: entre pares resultan conflictos frecuentes causados por burlas, rechazos, comentarios mal intencionados, competitividad, intereses personales y demás diferencias en la forma de pensar, sentir y actuar.

Dentro de esta última relación que es la que interesa en esta investigación, es necesario hablar acerca de las tipologías de conflictos retomadas desde los planteamientos de diferentes autores. Cerda, Ortega y Monks, (s.f.), exponen cuatro tipos de agresión en la relación alumno - alumno:

- Agresión Directa Relacional: referido a situaciones de exclusión social, donde un niño manifiesta a otro que no puede realizar determinada actividad.
- Agresión Física Directa: el niño pega, golpea, empuja a sus compañeros, es decir, trasciende al acto físico.

- **Agresión Relacional Indirecta:** consiste en levantar y distribuir comentarios o rumores inadecuados sobre algún compañero, sin que éste tenga conocimiento de ello.
- **Agresión Verbal Directa:** radica en aquellas expresiones orales que se manifiestan directamente al compañero implicado (insultos, palabras peyorativas).

Según las condiciones en las que se manifiesta el conflicto en la escuela, Binaburo y Muñoz (2007) describen dos formas en las que éste puede presentarse:

- **Conflicto Abierto:** se muestra de manera perceptible, como en el caso de las agresiones físicas y/o verbales, facilitando la identificación de los involucrados y las causas del problema.
- **Conflicto Cerrado:** se guarda tras un ambiente tenso en la institución o en el aula de clases, sin pronunciarse o manifestarse sentimiento alguno, ya sea a través de lo gestual o lo oral.

La población sujeto de esta investigación, por su edad, manifiesta en mayor medida conflictos abiertos. Siendo éste un fenómeno multicausal, complejo e inherente a las relaciones humanas y que surge en cualquier espacio y momento, vale la pena resaltar que la escuela no está exenta de vivirlo y que por tanto urge la necesidad de que dirija su atención a los procesos de mediación, materializados en las acciones que realiza el maestro para la solución asertiva o no del conflicto.

4.3 Competencia Socioemocional

Rendón (2013) destaca la importancia de definir el concepto de *Competencia*, antes de embarcarse en las implicaciones y significados de la *Competencia Socioemocional*. Para ello López y Farfán (citados por Rendón, 2013), definen una competencia como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”, lo que a su vez puede entenderse como ese conjunto de conocimientos y saberes materializados en acciones, que son obtenidos del entorno y del contexto donde el sujeto se desenvuelve, que le permiten resolver problemas y llevar a cabo determinada actividad (Tejada, citado por Bisquerra y Pérez Escoda, 2005). Autores como Bisquerra y Pérez (2005), complementan lo dicho antes sobre las Competencias socioemocionales cuando exponen diferentes concepciones que se tienen de Competencia, de las cuales se resaltan las siguientes:

- Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos (Lévy-Leboyer, citado por Bisquerra y Pérez, 2005).
- La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión (Echeverría, citado por Bisquerra y Pérez, 2005).

El concepto de competencia, puede entenderse entonces, como un aprendizaje que se obtiene del medio, son desarrolladas a lo largo de los procesos de interacción social, es decir que nos son adquiridas de forma biológica, y permiten movilizar los conocimientos para llevar a cabo múltiples actividades o labores, que reflejan eficacia, compromiso y pertinencia.

En ese orden de ideas, Rendón (citado por Rendón, 2013) define la competencia socioemocional como:

Las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (p. 6).

Dentro de las competencias socioemocionales, asociadas a la inteligencia emocional, Goleman, Boyatzis y Mckee (citados por Bisquerra y Pérez, 2007), establecen dos tipos de competencias emocionales:

- Competencia Personal: comprende la conciencia de sí mismo la que a su vez incluye conciencia emocional de uno mismo, valoración adecuada de uno mismo y confianza en uno mismo. Así mismo, la competencia personal comprende la autogestión, en la que se encuentra el autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa, optimismo.

- **Competencia Social:** comprende la conciencia social, la que a su vez incluye la empatía, conciencia de la organización, servicio. De igual forma, a la competencia social pertenece la gestión de las relaciones, y en ellas están el liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás, catalizar el cambio, gestión de los conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración.

Teniendo en cuenta las competencias anteriores, se hace necesario considerar las más convenientes para la investigación, de acuerdo a las características de desarrollo de la población sujeto de estudio, que son niños entre cinco y siete años de edad, a quienes aún se les dificulta resolver las diferencias (compartir, esperar un turno, dimensionar el estado de una situación; si es grave o pasajera, entender que el otro es diferente a ellos, entre otros) , quienes se caracterizan por el egocentrismo y se encuentran en el proceso de construcción de la norma. En este sentido, las competencias que se retoman son (Rendón, 2013):

- **Autoconsciencia emocional:** implica el reconocimiento consciente de las propias emociones y de las capacidades, habilidades y limitaciones que posee el sujeto.
- **Regulación emocional:** referida a la capacidad de controlar y analizar las propias emociones y los actos, y gestionar de esta manera estrategias para afrontar lo que se presenta. Rendón, (2013) dice que “implica una coherencia entre juicio y acción, pensamiento y conducta”.
- **Autonomía emocional:** relacionada con la capacidad de gestionar las acciones personales de forma independiente.
- **Consciencia social:** implica la comunicación de manera asertiva con los demás, las habilidades básicas como saludar, sostener una conversación, respeto por las opiniones y posiciones de las demás personas, trabajar en equipo en pro del beneficio social.
- **Empatía:** entendida como la capacidad de percibir y comprender los sentimientos, preocupaciones y motivos de quienes le rodean; coloquialmente, ubicarse en el lugar del otro.

Si bien en líneas anteriores se expresa la idea de que los seres humanos no están exentos del conflicto, precisamente por ser una conducta inherente a él, tampoco es posible concebirlo fuera de una sociedad, es decir, sin pertenecer a una comunidad en la que lleve a cabo procesos de interacción con otros sujetos y en donde ponga en juego un sin número de habilidades sociales, que deberán potenciarse en primera medida para sí mismo, es decir, en el ámbito intrapersonal, para posteriormente exteriorizarlas en las relaciones interpersonales.

Este proceso de hacer del sujeto un ser social, debe iniciarse desde edades tempranas, con el objetivo no solo de prevenir futuras conductas que puedan llegar a entorpecer las dinámicas convivenciales, sino también de ofrecer una formación integral con competencias tanto cognitivas como socioemocionales, tanto dentro y fuera de la escuela.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de investigación

La investigación se realizó bajo el paradigma naturalista, con un enfoque cualitativo y se perfiló como una microetnografía y estudio de caso.

El paradigma naturalista, comprende la existencia de diversas realidades, donde cada una de ellas significa algo diferente desde las interpretaciones de cada sujeto, potencia las relaciones interactivas con la población sujeto de investigación, partiendo para el análisis de datos, de los significados que las personas le otorgan a estos, además el paradigma tiene en cuenta que los comportamientos humanos no son ajenos al contexto en el cual se desenvuelve, por lo que no hay situaciones generalizables (Guba y Lincoln citados por Pérez, 1994).

El Enfoque de Investigación Cualitativa, busca estudiar los problemas de la vida cotidiana; analizando, codificando, categorizando y relacionando la información resultante, con el fin de comprenderla, describirla e interpretarla (Ruiz Bolivar, 2011). Resultó pertinente perfilar la investigación desde este enfoque, dado que los objetivos de la presente buscaron analizar las mediaciones implementadas por las docentes y como se relacionaron éstas con las Competencias Socioemocionales que manifestaron los niños, ante situaciones que resultaron ser recurrentes como los conflictos en el aula de clase, además se categorizaron los tipos de conflictos a partir de las observaciones realizadas.

La Investigación Cualitativa, propone para los estudios educativos, dos métodos con perspectiva cualitativa, del cual interesa rescatar para su aplicación, el estudio de caso, dado que éste permitió que las investigadoras sean quienes obtengan información desde una fuente primaria en el contexto en donde se dan las interacciones sociales.

- El estudio de caso: el investigador observa las características propias, ya sea de un sujeto, un aula, una institución en particular con el fin de analizar diferentes aspectos en un solo objeto de estudio desde adentro de su entorno natural, sin tratar de generalizar los resultados obtenidos. El estudio de caso tiene como características la participación

intensiva y en tiempos extensos en el contexto de trabajo, la relación permanente entre el investigador y los investigados, la comprensión de los significados de las acciones, sin necesidad de una teoría dada. Es importante resaltar que este método de investigación posee ventajas como la posibilidad de conocer procesos y hechos que podrían pasar inadvertidos, simplemente por hacer parte del entorno natural de la investigación. Así mismo, el estar todo el tiempo presente, le permite observar comportamientos y situaciones, además que ayuda a recoger con más amplitud datos para realizar un análisis más profundo (Munarriz, 1992).

Por otra parte, se consideró también para la investigación, la aplicación del método de etnografía escolar, entendiéndose en primera medida y desde Salgado Lévano (2007) que los métodos etnográficos:

Buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros) (p. 72).

En segunda instancia, la Etnografía Escolar como el resultado de la aplicación de un proceso etnográfico y un análisis reflexivo en la institución educativa. Tiene como característica la participación del investigador o etnógrafo en la cotidianidad de los sujetos durante determinado tiempo, realizando observaciones sobre las situaciones que acontecen, bien sea preguntando, observando y/o escuchando, recolectando cualquier dato que sea de su interés (Hammersley y Atkinson, citado por Álvarez, 2011).

Respecto al tipo de etnografía que ha hecho contribuciones más marcadas al conocimiento de las realidades educativas puede decirse que es la Microetnografía, pues se centra según Rockwell (1980), “en el análisis detallado del registro (grabado o de video) de la interacción que se da en "eventos educativos" de cualquier tipo”. En gran parte de estas investigaciones, a partir del análisis, se realiza una reconstrucción de las interacciones verbales y no verbales tanto de los estudiantes como de los maestros, los cuales han de tener variaciones de acuerdo a los diferentes contextos y culturas. Uno de sus principales aportes, es que al permitir elaborar una descripción de los procesos interactivos profesor-alumno, propone a su vez una comprensión de la compleja relación de las prácticas docentes y las vivencias escolares de los educandos (Rockwell, 1980).

5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Según los objetivos que direccionaron la presente investigación, se presentan las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron:

El primer objetivo consistió en describir las mediaciones implementadas por las maestras, en situaciones de conflicto en el aula de clase, para ello se utilizó la observación participante, que en palabras de Platt, (citado por Santos, s.f) se entiende como:

Una técnica de recolección de información cuya función es garantizar el acceso privilegiado a los significados que los actores construyen (y le asignan a su mundo) a través del hecho de observar “en directo” y compartir experiencias en el ambiente que se estudia (p. 1).

Se emplearon pautas o guías de observación con tipologías de mediaciones, en las que estuvieron expuestas apreciaciones conceptuales de la autora Adriana Ortiz (2014) para cada tipología, sirviendo de orientación para ubicar las prácticas de las maestras (véase Apéndice A), además, se hizo uso de los diarios de campo entendidos como un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo fue una herramienta que permitió sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

Para el segundo objetivo, identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los niños en el aula de clase o en situaciones de conflicto; se utilizaron las técnicas anteriormente descritas, excepto la guía de observación, direccionadas a las competencias que se ponen en juego para la solución de conflictos. En su lugar, se recurrió al Cuestionario de Dilemas, contruidos por las investigadoras y que consistió en la descripción de tres situaciones basadas en experiencias en la institución pero con algunas modificaciones, con ellas interesó develar la postura de los niños en relación con las Competencias Socioemocionales antes descritas, por tanto, los dilemas que se formularon (véase Apéndice C) permitieron analizar rasgos relacionados con la autoconciencia emocional, la conciencia social, la regulación emocional, la autonomía emocional y la empatía.

En palabras de Benítez Grande-Caballero (2009) un Dilema es:

...una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores... la cual obliga a un razonamiento sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores. Los dilemas son un excelente recurso para formar el criterio en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores. Al proponerles la resolución de un caso práctico, que con

frecuencia podría ocurrirles, o les ha ocurrido, a ellos, la discusión de dilemas es más motivadora y estimulante que la mera exposición de principios teóricos (p. 1)

Para el tercer objetivo, identificar las situaciones de conflicto más recurrentes en los grupos, se usaron igualmente las técnicas mencionadas; entrevistas, diarios de campo y guías de observación enfocadas en las tipologías de conflictos (véase Apéndice D y E) propuestas por diferentes autores, en las que se buscó a partir de su apreciación conceptual, ubicar las situaciones conflictivas con mayor persistencia.

Para los tres primeros objetivos, el proceso se llevó a cabo durante el período comprendido entre los meses de Abril y Noviembre de 2015, con una intensidad de 10 horas semanales, divididas en dos días (Lunes y Miércoles), tanto la observación, como los registros en los diarios pedagógicos, fueron realizados de manera individual por cada investigadora en uno de los grupos que constituyen la población.

Para el cuarto y último objetivo, relacionar las mediaciones identificadas en las maestras con las competencias socioemocionales que manifiestan los niños de acuerdo con las situaciones de conflicto que se presentan en el aula, se hizo uso de los datos recolectados con las anteriores técnicas y se realizó el respectivo análisis, que arrojó los resultados que permitieron la relación establecida y planteada en el objetivo general.

Finalmente, se dispuso de un instrumento en el cual a partir de dibujos y narraciones, una parte de la población sujeto de estudio dio cuenta tanto de situaciones conflictivas como de competencias socioemocionales y mediaciones que realizaban las maestras. Este instrumento fue aplicado a una muestra de 28 estudiantes de ambos grados, de manera individual (14 de Transición^o3 y 14 de 1^o3). Así mismo, se implementó la entrevista semiestructurada a estudiantes (véase Apéndice F) y docentes (véase Apéndice B), en las cuales se indagó por las percepciones que tenían los participantes sobre el Conflicto, la Mediación y las Competencias Socioemocionales. Según Peláez, et al (s.f.) una entrevista semiestructurada es:

Un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa...Se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas (Actitud de escucha) (p. 2-4).

5.3 Características del Contexto Institucional

La Institución Educativa Francisco Antonio Zea – Sección Pedro de Castro, es una institución de carácter oficial, ubicada en el sector de la América, en el barrio Cristóbal, Medellín - Antioquia. Siendo ésta la sede de la sección primaria, cuentan con 12 grupos.

La Institución Educativa Francisco Antonio Zea - Sección Pedro de Castro, es:

Una institución de “puertas abiertas hacia la cultura y el progreso”, que tiene como eje de acción el ser humano en todas sus dimensiones, por tanto, su misión es la formación integral del educando, estimulando en él los aspectos: físico, emocional, mental, ético, social y ambiental, para desarrollar desde propuestas curriculares democráticas y participativas, su capacidad de transformar el entorno en beneficio propio y de los demás, haciéndolos responsables de su ser y de su hacer. ²

5.4 Población sujeto de estudio

La investigación se realizó con dos de las maestras de la Institución Educativa, titulares de los grupos Transición y primero. Los grupos están conformados por 28 estudiantes (13 niños y 15 niñas) y 46 estudiantes (24 niñas y 22 niños) en el orden antes mencionados.

5.5 Plan de análisis

Luego de aplicados las técnicas e instrumentos (entrevista a docentes y estudiantes, cuestionario de dilemas, ficha de dibujo, observación participante y diarios de campo), la información que estos arrojaron, para efectos de veracidad y legibilidad fue transcrita.

Una vez realizada la transcripción de la información se comenzó la etapa de categorización; se trató de descomponer o fragmentar los datos obtenidos, en palabras, expresiones o frases, a la vez que se les otorgó un nombre o código según las categorías y subcategorías que fueron construidos de manera apriorística (Cisterna, 2005), es decir, establecidas en los objetivos específicos, en el marco teórico y antes de la aplicación de los instrumentos (véase tabla 1).

Durante el proceso de análisis se presentaron otras categorías y subcategorías no contempladas con antelación y a las que el autor Cisterna (2005) denomina categorías emergentes.

² Manual de Convivencia. Institución Educativa Francisco Antonio Zea - Sección Pedro de Castro.

Una vez codificada y categorizada la información, se realizó el procesamiento de la misma desde la triangulación hermenéutica, propuesta por Cisterna (2005) y que se lleva a cabo con los siguientes pasos:

- Selección de la información: se trata de elegir la información más relevante y útil para la investigación y de descartar los datos menos aportantes.
- La triangulación de la información por cada estamento: procedimiento inferencial entre los aportes que realizan cada uno de los estamentos, es decir, la información aportada por los estudiantes y la información obtenida de las maestras (cada una es realizada de manera independiente).
- La triangulación de la información entre estamentos: se trata de relacionar y comparar la información recibida de ambos estamentos, es decir, confrontar los datos de las maestras con los de los estudiantes.
- La triangulación entre las diversas fuentes de información: comparación realizada entre los diferentes instrumentos que han sido utilizados con cada sujeto para la recolección de datos.
- La triangulación con el marco teórico: es una construcción reflexiva que se hace a partir del análisis de la información resultante y el marco teórico que fundamenta la investigación. Este procedimiento es conocido también como teoría fundamentada, que en palabras de Moreiras y Dupas (citado por Carvalho, Luzia, Soares y Conceição, 2009) es un “abordaje de investigación cualitativo con el objetivo de descubrir teorías, conceptos e hipótesis, basados en los datos recolectados, en lugar de utilizar aquellos predeterminados” (p. 2).

Tabla 1. Categorías y Subcategorías apriorísticas de la Investigación

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Conflicto Escolar, Mediación Docente y Competencia Socioemocional.	Los conflictos son inherentes al ser humano, por lo que la escuela y sus actores no son ajenos a ellos. Sin embargo, estos no siempre pueden ser resueltos de manera eficaz por las partes involucradas, dado que no se tienen fortalecidas algunas competencias socioemocionales. Lo anterior hace necesario la presencia de un adulto, en este caso el maestro, que medie para la resolución pacífica de los conflictos, y promueva las competencias socioemocionales de sus estudiantes para su manejo	¿De qué manera se relacionan las mediaciones docentes y las competencias socioemocionales manifestadas por los niños en situaciones de conflicto en el aula?	Analizar la relación entre las mediaciones implementadas en situaciones de conflicto por parte de las maestras participantes, con las competencias socioemocionales que se favorecen en los niños en el aula de clase en dichas situaciones de conflicto.	<p>Describir las mediaciones docentes ante situaciones de conflicto escolar en el aula de clase.</p> <p>Identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los niños en el aula de clase en situaciones de conflicto.</p>	<p>Mediación Código: MED</p> <p>Competencias socioemocionales Código: CSE</p>	<p>Estilos mediacionales: Exigente/Autoritario, Comprometedor/Normativo, Apoyador/Auxiliador, Negociador/Dialogante, Negligente/Evasivo.</p> <p>Instancias mediadoras: Mediación Espontanea, Mediación Externa, Mediación Institucional, Mediación realizada por iguales, Mediación realizada por adultos, comediación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulación emocional. ▪ Autonomía. ▪ Empatía. ▪ Autoconciencia emocional. ▪ Conciencia social.

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
	autónomo de los conflictos.			<p>Identificar las situaciones de conflicto más recurrentes en los grupos participantes.</p> <p>Relacionar las mediaciones identificadas en las maestras con las competencias socioemocionales que manifiestan los niños de acuerdo con las situaciones de conflicto que se presentan en el aula.</p>	<p>Conflicto escolar Código: CE</p>	<p>Tipos de conflictos: Agresión física directa, Agresión relacional directa, agresión verbal directa, agresión relacional indirecta.</p>

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

La siguiente tabla muestra los hallazgos generales y las frecuencias en cada uno de los instrumentos y que serán analizados en el presente apartado.

Tabla 2. Frecuencia (repeticiones) por instrumentos. Fuente: elaboración propia

		FRECUENCIA (REPETICIONES)				
		POR INSTRUMENTOS				
		Entrevista Maestra	Diarios Pedagógicos	Entrevista Niños	Dilemas Morales	Ficha Dibujo
Mediación	Normativa institucional	2	3	3	3	21
	Otra Instancia mediadora	5	2	1	10	7
	Llamado acudiente	4	6	9	13	6
	Evasión	2	7	5	2	1
	Diálogo	17	16	4	1	3
	Premio castigo	-	1	-	-	-
	Disculpas	-	4	-	-	-
	Desmotivación en la labor docente	-	3	-	-	-
	Expresiones desafiantes	-	2	-	-	-
	Advertencias	-	-	-	-	1
	Cumplimiento de la advertencia	-	2	-	-	-
	Regaño, grito, sanción, castigo	-	-	11	13	35
	Incredulidad	-	-	-	-	1
	Acompañamiento	-	-	-	-	1
	Contacto Físico	2	7	15	-	27
	Conflicto	Egoísmo	3	-	-	-
Rechazo - Aislamiento		3	-	-	-	-
Tratos inadecuados		4	-	-	-	2
Exclusión		-	2	1	-	4
Lenguaje inapropiado		-	2	-	-	5
Rumores		-	1	-	-	-

		FRECUENCIA (REPETICIONES)				
		POR INSTRUMENTOS				
	CSE	Entrevista	Diarios	Entrevista	Dilemas	Ficha
		Maestra	Pedagógicos	Niños	Morales	Dibujo
	Palabras peyorativas	-	-	2	-	-
	Fortaleza (tranquilizar, pedir disculpas, manifiestan percepciones de los demás, gestión, comunicación, trabajo en equipo, automotivación, Valoración por lo otro, se ubica en el lugar del otro, aceptación de disculpas, reconocimiento de la acción, sinceridad)	2	16	95	295	29
	Carencia (negar responsabilidad, evasión de la culpa, no gestión, manifiestan emociones negativa, no autocontrol, dificultad para expresarse)	1	6	3	5	5

Antes de iniciar el análisis de la información se hacen algunas claridades: en primer lugar y con el fin de salvaguardar la identidad de las maestras cooperadoras, se sustituirán sus nombres y se hará uso de los códigos M1 y M2, (M: Maestra), en el caso de los niños también serán reemplazados sus nombres por las iniciales. En segundo lugar, las mediaciones que serán descritas e interpretadas son única y exclusivamente con fines académicos, y en ningún momento se tiene la pretensión de otorgar juicios de valor frente al quehacer de las docentes. En último lugar, las expresiones literales de la población sujeto de investigación, en ciertos momentos se

usarán para ejemplificar las diferentes categorías, las cuales son producto de las dinámicas escolares y de la labor del maestro, quien no se puede desligar de su condición humana, ni de sus particularidades y personalidad, a la vez que se ve permeado por las diferentes características de los grupos poblacionales que tiene a cargo.

Para el análisis se procederá de la siguiente manera: se describirán los datos generales pertenecientes a la categoría teórica *Mediación*, seguidamente, se detallarán los hallazgos de sus subcategorías incluyendo tanto las teóricas como las emergentes; este mismo proceso será llevado a cabo con las categorías de *Conflicto* y *Competencia Socioemocional*, en ese respectivo orden. Así mismo, se dará respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados para la investigación.

6.1 Categoría teórica: mediación

Luego de transcribir e interpretar la información obtenida, sólo en los diarios pedagógicos en donde quedaron registradas las observaciones de las investigadoras, y en la entrevista realizada a las maestras, se pudieron evidenciar generalidades con respecto a la categoría teórica de *Mediación*, teniendo en cuenta tanto la definición, como las características del mediador, que surgieron del discurso de las maestras.

El concepto de *Mediación* es definido por las docentes desde dos puntos de vista; por un lado, es la intervención oportuna que se emprende con el fin de evitar determinadas situaciones que pueden trascender y convertirse en conflictivas, a su vez se vuelve en un espacio propicio para dialogar y lograr una concertación entre las partes involucradas, al respecto la M2 comenta que la mediación “es intervenir de manera pronta y oportuna, ofrecer a las partes que intervienen en un conflicto espacios para el diálogo y la concertación”³; de otro lado, la mediación también puede verse como esa acción para la resolución de los conflictos, al respecto la M1 apunta a que son “las acciones que llevamos a cabo para ayudar a resolver un problema en el aula”⁴. Con base en estas respuestas se asume la *Mediación* como una gestión llevada a cabo en diferentes momentos; antes, durante y después del conflicto.

En cuanto a las características del mediador, las docentes explicitan en su discurso que un mediador debe destacarse en los siguientes aspectos: posición neutral, capacidad de escucha, actitud propositiva y objetiva, facilitar el diálogo y la confrontación entre las partes implicadas

³ Respuesta de la M1 a la pregunta N°1 de la entrevista a las docentes.

⁴ Respuesta de la M2 a la pregunta N°1 de la entrevista a las docentes.

en la situación; con el fin de posibilitar un ambiente escolar tranquilo. Lo anterior se reafirma cuando la M2 expresa:

Debe ser una persona neutral, facilitar el diálogo, tener carácter, ser objetivo y con una muy buena capacidad para escuchar y ser capaz de confrontar las versiones de los hechos, debe generar, proponer alternativas de solución, debe también informar oportunamente a quién le compete, sea papá, mamá, rector, etc., seguir pues un debido proceso para poder dar solución al conflicto, también es importante que se genere un ambiente de calma durante el proceso de conversación⁵.

Atendiendo al primer objetivo específico de la investigación, con el cual se buscaba describir las mediaciones docentes ante situaciones de conflicto escolar en el aula de clase, y teniendo en cuenta las subcategorías teóricas, se obtuvieron los siguientes hallazgos.

En relación al *Estilo Mediacional Comprometedor/Normativo* se identificaron tres formas en que las maestras ejecutaban el proceso de mediación; en primer lugar y teniendo en cuenta el total de instrumentos, se evidenció que la alusión a la *normativa institucional* presentó una frecuencia de 47 repeticiones en total y con mayor reiteración en la M1, quien mencionó seguir tal normativa de acuerdo con las diferentes situaciones que se presentan; en ésta se incluyen el envío de notas al acudiente, las advertencias y remisiones al coordinador o rector. Otras acciones sancionatorias no necesariamente relacionadas con el protocolo institucional tienen que ver con la exclusión de los infractores de las actividades en desarrollo, así como la implementación de la estrategia premio/castigo a través del uso de “caritas felices y tristes”, además de la repetición de las normas establecidas desde en el aula de clase. Las siguientes expresiones son ejemplos de este estilo mediacional:

- La profe nos dice que nos va a anotar a los dos en la carita triste, que así de sencillo, que le va a mandar nota a la mamá de nosotros⁶.
- A ustedes quién les dijo que los balones eran para tirar dentro del salón, ya vieron el daño que hicieron, ¡es que son muy necios, yo no sé qué voy a hacer con ustedes! Y se dirigió con ellos a la coordinación, pero estaba cerrada. Llamó a las casas de ambos estudiantes para citar a las mamás al final de la jornada⁷.

⁵ Respuesta de la M2 a la pregunta N°9 de la entrevista a las docentes.

⁶ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°2 de la ficha de dibujo.

⁷ Diario de campo donde la investigadora registró la observación a la M1 el 16 de Septiembre de 2015.

En segundo lugar y con una frecuencia de 38 repeticiones en total y con mayor reiteración en la M2, el *llamado al acudiente* ocupó un papel importante como forma de mediar, si bien esta acción debería incluirse dentro de la normativa institucional, en el discurso tanto las maestras como los niños, evidenciaban que tenía una intención diferente cuando se llevaba a cabo; apuntaba más a una reflexión, invitación y diálogo con los niños ante la situación ocurrida y no como queja que implicara una sanción por parte de la familia, contrario a la intencionalidad que tenía el enviar una nota al acudiente contemplado en la normativa institucional. Como ejemplos de esta forma de mediar, se presentan los siguientes fragmentos:

- Mamás no se trata del hecho de un marcador, esto no vale nada, hasta yo les hubiera regalado si me lo piden, lo delicado es que esto se vuelva reiterativo y con otro tipo de objetos, hablen con las niñas, discutan el asunto en sus hogares, yo quedo con el deber de comunicarle a la docente titular lo sucedido con ellas.
- Mamás pasa que sus hijas defraudaron mi confianza, me tienen muy tristes porque miren todo lo que me acaban de entregar (señala los marcadores, sellos y tinta devueltos por las estudiantes) vinieron por unos cuantos el día viernes y hoy decidieron coger unos más⁸.

En tercer y último lugar, con una menor frecuencia correspondiente a 22 repeticiones en total, la *remisión a otra instancia institucional* era usada en igual proporción por ambas maestras, ésta alude solo a la advertencia sin cumplimiento de enviar a los estudiantes donde la coordinadora. A continuación, una frase de un niño que lo evidencia: “Llamaría a las mamás o los llevaba a coordinación; nos pillaría y también llamaría a coordinación⁹”.

Con respecto al *Estilo Mediacional Exigente/Autoritario*, se pudieron encontrar dos aspectos que preponderaron en los instrumentos: las sanciones y los “gritos y regaños”. En cuanto a las sanciones, puede decirse que éstas se presentaban tanto recíprocas como no recíprocas de acuerdo con la situación conflictiva.

- Sanciones recíprocas: son aquellas con las que el docente busca la reparación del daño ocasionado por el estudiante a través de acciones que guarden relación con su falta. Al respecto, la siguiente frase expresada por una estudiante da cuenta de la acción emprendida por una de las docentes ante la interrupción constante de la clase con conversaciones con otros compañeros:

⁸ Diario de campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 30 de Septiembre de 2015.

⁹ Respuesta de un estudiante a la Situación 2 - Pregunta 5 (en adelante S-P) del instrumento Dilemas Morales.

Niña: Una se me sienta pa` allá y otra se me sienta pa` allá y así ya no pelearían

Investigadora: ¿Cómo más las regañaría?

Niña: Las pondrían en separadas todos los días de mesas, y la profe las regañaría: se quieren ir de pa` afuera¹⁰.

Así mismo fueron observadas otro tipo de acciones emprendidas por una de las maestras donde delegaba la responsabilidad al alumno de devolverle (pagarle) a su compañero lo tomado y/o usado sin permiso como loncheras y dinero, además de juguetes que no fueran devueltos en el estado en que fueron encontrados.

- Sanciones no recíprocas: son aquellas con las que el docente busca que el estudiante que ha ocasionado la falta, comprenda que toda acción que transgreda la norma tiene consecuencias, sin tomar en cuenta que la sanción guarde relación con lo cometido.

Dentro de éstas, fueron observadas sanciones en las que una de las maestras hacía una rebaja a la nota cuantitativa que el estudiante obtenía en una tarea, como consecuencia de las irrupciones constantes en la dinámica de clase. Por lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento: ¿Qué tan justo y pertinente resulta la afectación del rendimiento académico cuando la falta cometida apunta a un asunto disciplinario?

Con relación a los “gritos y regaños” en instrumentos como la entrevista, los dilemas morales y la ficha de dibujo aplicados a los niños, ellos manifestaron que la actuación de las docentes frente a una situación conflictiva era mediar con alguna de las dos alternativas mencionadas. Al indagar más a fondo por la concepción de “grito”, y con la imitación a la maestra que hacían los niños, permitieron corroborar que en algunos casos, si había un incremento en el volumen de la voz, pero en otros la acción de la maestra no correspondía con un grito. En cuanto a los “regaños”, un llamado de atención, incluso con un volumen de voz bajo, era tomado como algo severo; sin embargo, cuando se realizó la respectiva confrontación, se encontró que en algunos casos aplicaba, mientras que para otros no, como ejemplo de ello se tienen las siguientes expresiones de dos estudiantes: “La profe me regañó y ya, me dijo que: ¿a usted le gustaría que le pegaran? Y ya no me dijo nada más”¹¹; “la regaña, le dice que nos preste los colores”¹².

¹⁰ Respuesta de un estudiante a la S3-P5 del instrumento Dilemas Morales

¹¹ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°2 de la ficha de dibujo

¹² Respuesta de un estudiante a la pregunta N°4 de la ficha de dibujo.

En cuanto al *Estilo Mediacional Apoyador/Auxiliador*, caracterizado por asistir a la persona más vulnerable de la situación, buscando estabilizarla o calmarla; se halló una presencia muy baja con respecto a los otros estilos mediacionales, lo cual hace preguntarse si: ¿Será que las maestras en su rol mediador están dejando de lado esos sentimientos de frustración de los niños y la necesidad de un acompañamiento afectuoso? Sin embargo, en la observación realizada por las investigadoras, si bien este estilo es poco usado, es por el hecho de que se trasciende al diálogo, permitiendo una interlocución entre las partes, en donde se muestra las consecuencias a nivel emocional, físico y social que puede traer consigo la situación.

En lo que respecta al *Estilo Mediacional Negociador Dialogante*, si bien desde la entrevista realizada a las maestras se encontró que ellas otorgan importancia al diálogo como herramienta para la solución de conflictos, en las expresiones que se presentan a continuación sólo se evidencia la voz de ellas en un discurso reflexivo, en donde los niños toman una actitud pasiva de receptividad y escucha, es decir, no hay una interlocución. En la práctica es más recurrente el diálogo en una maestra que en otra, además de tener intencionalidades diferentes, como ejemplo de ello, la M2 apunta hacia la reflexión y formación a nivel social y emocional, cuando en una situación con los estudiantes expresa que:

Quando uno decide dar algo no es por esperar algo a cambio; por otro lado a S. le comenta: Hay cosas que se hacen de acuerdo a la edad, usted es un niño y usted es para tener amigas, ese tipo de cosas son para los adultos, así como está C., que es una niña joven y que puede tener su novio, pero mire a M. todo lo que le falta para crecer, usted tiene que tener bigote, aquí le tiene que crecer la barba, aquí le tienen que salir vellitos en las axilas, usted tiene que ser un hombre muy grande para usted andar con novias, por ahora usted no debe hablar de esas cosas¹³.

Mientras que el diálogo en la M1, es enfocado a tener conocimiento de la situación conflictiva buscando su origen para así determinar la acción normativa a emprender.

Para concluir las subcategorías de Mediación, se halló que en el *Estilo Mediacional Negligente/Evasivo* se presentaron cuatro formas de evadir la situación que en el momento precisaba de una mediación, estas son subcategorías emergentes construidas por las autoras de la presente investigación:

- Evasión para el empoderamiento del estudiante: en ésta la maestra delega la resolución del conflicto al estudiante, buscando que el niño se apropie de situaciones que para el adulto son

¹³ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 31 de Agosto de 2015.

triviales: “los pone sentaditos hablar, ellos hablan mientras las profe está sentada y ya”¹⁴. Este tipo de evasión es significativa en la medida que propicia un empoderamiento del alumno a la vez que se fortalece su autonomía.

- Evasión justificada en factores externos: aquí la docente argumenta la no atención y/o postergación de la solución de la situación a causa de factores tales como el tiempo, la cantidad de estudiantes y los compromisos académicos: “Cuando su paciencia parecía estar colmada, simplemente les decía que no tenía tiempo para quejas”¹⁵; “Se me dificulta escuchar, porque tengo muchos estudiantes y no me alcanza el tiempo para resolver un problema y dar clase al mismo tiempo”¹⁶.

- Evasión sin justificación: se presenta cuando la maestra no exterioriza interés por conocer más a fondo la situación manifestada por el niño o niña: “Dice que se perdonen y ya”¹⁷, “La profe no hizo nada, los regañó y les dijo que si se portaban no podrían jugar futbol”¹⁸.

Esta anterior descripción de los hallazgos permite mostrar de manera general la relación que guardan las mediaciones identificadas en las maestras con la forma en como emocionalmente los niños asumen el conflicto, sin embargo, esta relación será retomada en la discusión de los hallazgos.

En cuanto a las *Instancias Mediadoras*, no se hallaron resultados relevantes, solo se hizo mención de esta subcategoría en la entrevista a ambas maestras, al indagar por las personas que consideran pueden y deben cumplir con el rol de mediador; al respecto, expresaron las docentes que cualquier persona de la comunidad educativa podía ejercer este papel, aspecto que está considerado en el marco teórico de la presente investigación como Instancia Mediación Externa.

6.2 Categoría teórica: conflicto escolar

Dentro de los instrumentos aplicados a la población sujeto de investigación no se indagó explícitamente por lo que para ellos significaba el conflicto, dado que la intencionalidad estuvo enfocada hacia el objetivo específico que apuntaba a identificar las situaciones de conflicto más recurrentes en los grupos participantes, por lo que la información obtenida está clasificada dentro de las siguientes subcategorías teóricas.

¹⁴ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°4 de la entrevista a los niños.

¹⁵ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M1 el 9 de Abril de 2015.

¹⁶ Respuesta de la M1 a la pregunta N°9 de la entrevista a las docentes.

¹⁷ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°4 de la entrevista a los niños.

¹⁸ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°2 de la ficha de dibujo

En relación a la *Agresión Directa Relacional*, caracterizada por la exclusión o el impedir que otro participe en determinada actividad, se hallaron cuatro maneras de presentarse este tipo de agresión en los instrumentos aplicados. En primer lugar, con una frecuencia de siete repeticiones en total, se aludió a lo que las investigadoras denominaron *Exclusión* o lo que las maestras llamaron *Rechazo*: “profe no me ponga a trabajar con ella, yo no quiero trabajar con esa niña, a mí no me gusta hacer tareas con las niñas”¹⁹. En segundo y tercer lugar el *Egoísmo* y el *Aislamiento* respectivamente, estuvieron presentes en las respuestas de las maestras cuando se les preguntó por los conflictos más recurrentes en el aula, pues eran formas de agredir al compañero. En cuarto y último lugar la M1 refería la *Manipulación* como otra tendencia, al respecto comenta: “existen en el grupo cuatro o cinco estudiantes, que pretenden hacer su voluntad, sobre todo en los juegos. Esto dificulta la participación de todo el grupo... ocasiona peleas”²⁰.

De otro lado la *Agresión Física Directa*, fue aquella en donde se registraron mayores índices (49 repeticiones en total, extraídas de todos los instrumentos); cuando a los niños se les preguntaba por la forma de resolver conflictos con sus pares, ellos aludieron al *golpe* como una forma de solución a la situación conflictiva en que estuvieran involucrados. Muestra de ello en el Apéndice I, se presentan y se describen algunas imágenes registradas en las Fichas de Dibujo, en donde los niños dan cuenta de disputas con sus compañeros. Así mismo, el *lanzar objetos* también fue una forma de enfrentar el conflicto; sin embargo, esta acción no fue muy recurrente dado que sólo se registró en dos ocasiones.

La *Agresión Relacional Indirecta*, entendida como el levantamiento y distribución de comentarios o rumores inadecuados sobre algún compañero, sin que éste tenga conocimiento de ello, se presentó como la agresión menos usada por los niños, ésta se registró en solo una oportunidad cuando: “M. Á. se dirige a la docente comentando que T. había tomado sus monedas”²¹. Lo que no era cierto, dado que M.A. por voluntad propia le había entregado las monedas a T. De igual manera, en la entrevista a las docentes, ellas señalaron que los *apodos* y la *valoración negativa de los trabajos de los compañeros*, son otras formas en que este tipo de agresión suele presentarse: “E. al ver el retrato que había hecho su compañero de sí, no hizo un muy buen gesto y manifestó: “Ja!, T. dibuja muy feo... ese no se parece a mí”²².

¹⁹ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M1 el 21 de Octubre de 2015

²⁰ Respuesta de la M1 a la pregunta N°2 de la entrevista a las docentes.

²¹ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 11 de Mayo de 2015.

²² Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 14 de Octubre de 2015.

La *Agresión Verbal Directa* también se evidenció en los diferentes instrumentos como la segunda forma más frecuente para afrontar el conflicto. El uso de *palabras peyorativas* tuvo una frecuencia de siete repeticiones, con ellas los niños en diferentes ocasiones iniciaban o respondían a situaciones con sus compañeros, como ejemplo, una estudiante manifestó: “Porque C., ella siempre me dice ¡ay no seamos amiga de M.! y ella me dice gorda y fea”.²³ Igualmente expresiones como: “F.R me dice boba y que yo vengo como una gamina”,²⁴ y “M. C. le dijo a la abuela de C. que era muy orejona y E. le dijo que la de él si era orejona”²⁵, reflejan un *lenguaje no apropiado* para referirse a sus pares; mientras que el *irrespeto* entendido éste como expresiones orales despectivas dichas directamente al compañero.

De otro lado *los gritos* y la connotación de *pelea*, fueron menos usadas, en relación a esta última, no hubo una clara diferencia si era verbal y/o física, pues los niños simplemente lo manifestaban como “una pelea”.

Finalmente, atendiendo a que dentro del marco teórico no se contemplaron algunos de los hallazgos resultantes de la investigación, se hace necesario describir lo que las investigadoras denominaron *Causas del Conflicto*, siendo esta una subcategoría emergente de *Conflicto*. En la Tabla 3 se presentan los desencadenantes de situaciones conflictivas mencionados por los niños y docentes en los instrumentos aplicados, exceptuando los dilemas morales; estas fueron ubicadas en cuatro grandes grupos: en el primero se encuentran las causas *De tipo comunicacional* (refieren la comprensión errónea de lo que se quiere transmitir verbalmente y/o el uso de palabras no adecuadas para la edad), en el segundo, se sitúan las que son *por dificultades en las CSE y carencia de valores* (comportamientos y actitudes que generan tensión en la relación con el otro, éstas a su vez develan los aspectos que deben fortalecerse a nivel de las CSE), en el tercero, se enuncian las que son *por factores externos* (elementos del entorno que afectan las dinámicas de convivenciales) y en el cuarto, las que son *por conductas disruptivas* (acciones que generan dificultades en las relaciones interpersonales, debido infracción de la norma).

²³ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°4 de la ficha de dibujo.

²⁴ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°4 de la ficha de dibujo.

²⁵ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°4 de la ficha de dibujo.

Tabla 3. Causas del Conflicto. Fuente: elaboración propia.

De tipo comunicacional	Por dificultades en las CSE y carencia de valores	Por factores externos	Por conductas disruptivas
Malos entendidos	Quejas	Espacio reducido	Turnos
Lenguaje inapropiado	Aislamiento Competitividad	Cantidad de estudiantes (hacinamiento).	Desobediencia
Falta de comunicación	Envidias		Juegos bruscos
Expresión corporal y gestual (sacar la lengua, voltear el cabello...)	Pertenencias (juguetes, útiles escolares, material de aula) Gusto/ placer		
	Evasión de la responsabilidad Carencia de regulación		

6.3 Categoría teórica: competencia socioemocional

Para esta última categoría correspondiente a las Competencias Socioemocionales se hará uso de la abreviatura CSE, en los momentos que sea necesario referirse a ellas.

Teniendo en cuenta que los diferentes instrumentos fueron aplicados con diversas intencionalidades, es necesario precisar que una de ellas fue atender al objetivo específico de identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los niños en el aula de clase en situaciones de conflicto. Pese a esa intencionalidad expresada en el objetivo, se indagó a las maestras por su concepción sobre las CSE. En las entrevistas la M2 expresó que las CSE son:

Las que tienen que ver con el desarrollo integral del niño con relación a los demás y al medio donde se desenvuelve, a la convivencia, comportamientos, manifestaciones de sentimientos y emociones, actitudes y aptitudes que le permitan al niño desenvolverse en cualquier contexto²⁶.

La M1 por su parte afirmó que: “Son como un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes, valores, hábitos, habilidades, entre otros aspectos, que le permiten a una persona

²⁶ Respuesta de la M2 a la pregunta N°11 de la entrevista a las docentes.

conocer y manejar sus emociones y las de los demás”²⁷. Lo anterior permite interpretar que para ambas, las CSE son habilidades que el sujeto pone en juego en determinadas circunstancias ya sea a nivel inter o intrapersonal; sin embargo tienen una diferencia, mientras que para una de ellas estas competencias están relacionadas explícitamente con el ámbito emocional, para la otra, están ligadas al aspecto social.

Dentro de las descripciones que se harán de las subcategorías de las CSE, se presentan tanto los aspectos que favorecen el fortalecimiento de estas competencias, como aquellos elementos que no son tan favorables para este cometido.

En lo que se refiere a la *Autoconciencia Emocional* se obtuvo lo siguiente: con una frecuencia superior a 60 repeticiones, los niños dieron cuenta en las respuestas a los instrumentos del reconocimiento de sus propias emociones identificándolas por su nombre, ya fuese tristeza, alegría, temor y/o enojo: “yo lo vi peleando cuando estaba haciendo mi tarea y yo estaba asustada y ellos hacían si no mirarme”²⁸. También reconocían que sus acciones podían ser positivas o negativas y que éstas tenían un efecto, muestra de ello, una estudiante expresó: “Le diría que me comporté mal, no le diría una mentira, porque sería mal hecho y de pronto le decían a la pro y ella les diría la verdad y me castigarían y me pegarían”²⁹. Cabe resaltar que algunas de las emociones que los niños decían tener, guardaban relación con lo que el adulto, como figura de poder, espera de ellos; el ejemplo anterior da pie para interpretar que si la estudiante no aceptaba que actuó de manera inadecuada podría tener una sanción por parte de la docente. Como último aspecto, el no reconocimiento de emociones, el no asumir o aceptar la responsabilidad en determinadas situaciones, se puede interpretar como actitudes que en cierta medida obstaculizan el desarrollo y fortalecimiento de esta subcategoría, ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente expresión que se dio como respuesta a la pregunta ¿Recuerdas a alguien para dar solución a tus peleas? ¿A quién y por qué?: “Los solucionan ellas porque yo no peleo con ellas sino ellas conmigo”³⁰.

Con respecto a la *Regulación Emocional* que los niños mostraban constantemente la capacidad de controlar sus propias emociones y reacciones cuando estaban directa o indirectamente involucrados, parte de esta regulación, estuvo encaminada en buscar la mediación

²⁷ Respuesta de la M1 a la pregunta N°11 de la entrevista a las docentes.

²⁸ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°3 de la ficha de dibujo.

²⁹ Respuesta de un estudiante a la S1-P5 del instrumento Dilemas Morales.

³⁰ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°3 de la entrevista a los niños.

del adulto para la solución de la situación. Igualmente en algunas ocasiones los niños expresaron que acudían a un par para solicitar ayuda. Al respecto, y frente a la pregunta ¿Recuerdas a alguien para dar solución a tus peleas? ¿A quién y por qué?, se tienen las siguientes respuestas: “A mi amigo - ¿cuál?- E.J.- ¿por qué?- Porque es muy linda conmigo”; “Si -¿a quién?- Un amiguito”³¹.

Otras estrategias usadas por los estudiantes fueron dialogar y aceptar su responsabilidad cuando el adulto lo confrontaba sobre lo ocurrido, ofrecer disculpas por voluntad propia o por influencia de otro (compañero, docente o familia), evitar perpetuar o agrandar el conflicto, ya fuese portándose bien o ignorando lo que pudiese desencadenar dificultades mayores, las creencias religiosas también tuvieron influencia sobre los comportamientos de los niños, quienes en ocasiones expresaron:

- “Le dice a papito Dios, porque papito Dios siempre es el que usa los problemas y les cuenta a las mamás que están en el corazón, por eso entonces papito Dios siempre acompaña a todo el mundo, donde quieran ir, si las mamás se portan bien van al parque y si los niños se portan bien les dan juguetes y cositas”.

- “El diablo, si dicen mentiras el diablo, usted sabe que el diablo es mentiroso, es la gente que se porta mal, entonces como ellas mintieron el diablo se enoja y como que entra en el corazón de uno y hace el mal”³².

Pese a que en general los niños demostraban ser capaces de gestionar de manera positiva los conflictos, en algunas de sus respuestas y actuaciones se evidenció que su forma de afrontar y reaccionar ante los conflictos no era la más adecuada: “Yo peleo cuando me pegan, de resto no”³³.

De la subcategoría *Autonomía Emocional*, las frecuencias halladas en relación a la capacidad de gestionar de forma positiva su propia actuación, no superaban las 10 repeticiones en los diferentes instrumentos, guardando esto relación con los aspectos poco favorables descritos por la M1 como la “negación de la responsabilidad o evasión de la culpa”³⁴, aunque en algunos casos la aceptaban cuando eran invitados a la reflexión.

Es necesario resaltar que para la edad en la que los niños se encuentran, hablar de autonomía es un poco complejo dado que aún son muy dependiente del adulto, lo que guarda

³¹ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°3 de la entrevista a los niños.

³² Respuesta de un estudiante a la S1-P4 del instrumento Dilemas Morales.

³³ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°1 de la ficha de dibujo.

³⁴ Respuesta de la M2 a la pregunta N°3 de la entrevista a las docentes.

relación con lo anteriormente mencionado en la regulación emocional, puesto que la capacidad del niño para gestionarse seguía siendo influenciada por la figura de autoridad. Sin embargo, este asunto se retomara de forma más amplia en la discusión de resultados con la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg.

En cuanto a la *Conciencia Social* los aspectos registrados iban encaminados a la aceptación y ofrecimiento de disculpas fueron prácticas constantes en algunas situaciones, fuese porque los niños tuviesen un reconocimiento de lo cometido o por una indicación de la maestra,; como ejemplo de ello, la M1 en la entrevista manifestó que procuraba que: “los implicados se calmaran y se ofrecieran disculpas”³⁵ y los niños lo corroboraban al decir que cuando buscaban a la maestra para solucionar algún inconveniente ella: “nos dice que nos demos un abracito y que le pidamos disculpas y que nos respetemos”³⁶. Entre otras manifestaciones de esta subcategoría, los niños eran capaces de trabajar en equipo y valorar este tipo de acciones, así como reconocían las consecuencias de las situaciones; en relación a esta última se halló que los niños podían comprender lo que al otro le sucedía sin necesidad de involucrarse emocionalmente al expresar que cuando peleaban se sentían: “Mal, porque es tratar a la gente mal, entonces a mí no me gustaría”.³⁷ La anterior expresión permite ver que desde la *Conciencia Social* también se puede hablar de empatía desde una perspectiva objetiva, es decir, el niño es capaz de reconocer los sentimientos, las emociones, las situaciones o razones del otro, a través de un proceso cognitivo.

La aplicación de los dilemas morales, a diferencia de los otros instrumentos, permitió mostrar en mayor medida cómo se manifestaba la *Empatía* en los niños, pues a través de situaciones hipotéticas, cercanas a su cotidianidad, edad y características, se les invitó a que dieran cuenta de su comprensión y percepción de las emociones de un personaje involucrado en situación. Esta competencia guarda relación con la *Conciencia Social* en la medida en que el sujeto hace un reconocimiento de lo que le sucede al otro; sin embargo, se diferencia en que éste se ubica en el lugar del otro desde una postura subjetiva, es decir, compromete su emocionalidad.

Como categoría emergente resultó lo denominado por las investigadoras como *Otras Situaciones No Conflictivas que merecen Mediación*, entendiendo ésta como aquellos casos en donde no se presentaba ningún tipo de agresión hacia el otro, pero si se manifestaban conductas

³⁵ Respuesta de la M2 a la pregunta N°5 de la entrevista a las docentes.

³⁶ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°2 de la entrevista a los niños.

³⁷ Respuesta de un estudiante a la pregunta N°5 de la entrevista a los niños.

que afectaban las dinámicas dentro del aula, por lo tanto la mediación implementada no tenía un enfoque de resolución de conflictos, si no de prevención. Este tipo de Mediación Preventiva guarda relación con las causas de conflicto registradas en la tabla 3, debido a que si se hace una mediación a éstas, las situaciones no trascienden hacia el conflicto.

Esta categoría emergente, arrojó dos subcategorías: *Conductas Disruptivas y Comportamientos y Lenguaje Inapropiados*. La primera, puede entenderse como las acciones que infringen los parámetros establecidos desde la norma dentro del espacio escolar, en este caso, se registró únicamente al interior del aula de clase, viéndose afectado el desarrollo de actividades. En los diarios pedagógicos y en la entrevista a las maestras se rastreó que la interrupción de clase, la falta de escucha, la desobediencia y el salirse, jugar, correr o gritar en el salón en momentos no debidos, fueron las irrupciones más reiterativas. La segunda, alude a aquellas manifestaciones verbales o corporales que involucran al otro y que no son acordes a la edad, puesto que tienen un contenido sexual, lo anterior quedó evidenciado en el diario pedagógico: “es que S. y M. se estaban dando besos en el baño”³⁸, “señora vamos a pichar”³⁹, “S. afirma que...es muy zorra por tener muchos novios”⁴⁰. Sin embargo estas expresiones podrían ser interpretadas como reflejo de sus vivencias y el contexto sociocultural en el cual se encuentran inmersos.

Teniendo en cuenta lo expuesto en este apartado de *Descripción y análisis de hallazgos*, a continuación se retomarán los resultados más relevantes, con el fin de ponerlos en diálogo con las teorías presentadas en el marco teórico y con los antecedentes de la investigación, además de referir otros autores considerados pertinentes de acuerdo a estos.

7. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Partiendo de las investigaciones que anteceden la presente investigación y teniendo en cuenta las contribuciones que éstas hacen a la misma, se destaca que las mediaciones a partir del diálogo -visto no como una conversación en doble vía, sino como una reflexión que la docente realiza con el niño, mientras él asume una posición de escucha- se convirtieron en uno de los medios más recurrentes que utilizaron las maestras en la resolución de conflictos, esta

³⁸ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 31 de Agosto de 2015.

³⁹ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 11 de Mayo de 2015.

⁴⁰ Diario de Campo donde la investigadora registró la observación a la M2 el 13 de Mayo de 2015.

herramienta a su vez estuvo atravesada en la mayoría de las ocasiones por lo normativo, ya fuera instaurado desde las dinámicas institucionales o desde las particularidades de la práctica docente, sin embargo, con el hecho de tomar como punto de referencia la norma, también se buscaba la reflexión y formación de los alumnos a partir de la situación.

Lo anterior permite afirmar que los estilos *Mediacional Comprometedor/Normativo* y el *Negociador/Dialogante* pueden ser usados de forma complementaria, beneficiando con ello las relaciones e interacciones sociales que se dan entre los sujetos, al mismo tiempo que se promueve la construcción de la norma y se establecen límites que orienten el desenvolvimiento ya sea en el contexto escolar, familiar o social y hacen una contribución importante a la formación de la autonomía, el sentido reflexivo y crítico y a la observación de su propia conducta con miras a mejorarla. Lo dicho deja visible la relación que tienen las mediaciones implementadas por las maestras con las competencias socioemocionales que manifiestan los niños en las situaciones de conflicto que se presentan en el aula, dado que cuando se establecen límites normativos pero a su vez se hace uso del diálogo, el alumno puede poner en escena aquello que sabe y conoce, tomando parte activa en la solución de éste. Al respecto la investigación presentada como antecedente, “Reflexiones en torno a los Estilos Docentes y la Convivencia Escolar” arroja también la necesidad de abordar el conflicto desde la negociación a partir del diálogo relacionándola con la norma (Castaño, 2013).

Estas mediaciones en las que las maestras ubicaban el diálogo en un lugar fundamental, no solo tenían la intención de involucrar a los niños sino también a los acudientes, puesto que aunque en ocasiones era necesario poner en conocimiento a éstos de lo que estaba pasando, también se apuntaba hacia el establecimiento de una relación entre la escuela y la familia en pro del fortalecimiento de competencias cognitivas, emocionales, sociales y de la corresponsabilidad en la formación del niño. Dentro de la investigación se encontró que el llamado al acudiente que hacían las docentes, mostraba de una u otra forma la influencia que tenían estos en la educación del niño, en concordancia Ángela Cuervo (2009) cita a Rodríguez (2007) quien dice que:

La familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, entre otros (p. 115).

Dichas pautas de crianza se vieron reflejadas en aspectos como: el lenguaje hacia sus compañeros y maestras, la forma de relacionarse con el otro y con lo otro, la manera cómo asumían las actividades propuestas, la exteriorización de normas de cortesía, entre otras.

Otro de los aspectos que tuvo relevancia es el hecho de que los niños no tenían una clara diferencia entre lo que era regaño, castigo y llamado de atención, cuando se les preguntaba por la forma de mediar de la docente. Ellos hacían un uso indiscriminado de estas palabras dado que no sabían cuál era su significado, puesto que al referir la acción de la maestra no se hallaba relación con lo verbalizado. En este sentido es necesario hacer una distinción conceptual y/o teórica de estos tres términos:

- Llamado de atención: corresponde a la expresión verbal que realiza un sujeto de autoridad en relación a un comportamiento de otro —sujeto— que requiere ser cambiado. Se caracteriza porque si bien es un mandato, al realizarse en un tono de voz apacible, no es impositivo⁴¹.
- Regaño: es una manifestación verbal de algo que genera disgusto y en la que se usa un tono de voz un poco más intenso. En relación a esto la Real Academia de la Lengua Española (en adelante RAE) define el regaño como el “Gesto o descomposición del rostro acompañado, por lo común, de palabras ásperas, con que se muestra enfado o disgusto”⁴² el regaño puede contemplar un componente reflexivo y este es conocido coloquialmente como “sermón”.
- Castigo: alude a aquel tipo de acción que buscaba reprender al sujeto cuando este ha incumplido la norma. La RAE precisa que se trata de “escarmentar o corregir con rigor a alguien por haber cometido una falta” cabe resaltar que este término se deriva de la Sanción, la cual en palabras de Mariel (2010) “es una prescripción de la autoridad cuando ha juzgado que una conducta es penalizable, es decir cuando se ha evaluado que el comportamiento ha sido violatorio de una norma”. En este sentido la sanción puede verse como el ordenamiento de la acción a ejecutar cuando la norma ha sido transgredida y el castigo como esa acción aplicada en relación a la falta.

Realizada esta diferenciación, la confusión que presentaban los niños con respecto a estos términos puede guardar relación con las prácticas de crianza, en el sentido que el termino Castigo

⁴¹ Dado que la definición de Llamado de atención no se encontró de manera precisa, ésta es puntualizada por las investigadoras con base a los referentes encontrados de Sanción, Castigo y Regaño.

⁴² Definición tomada de: <http://dle.rae.es/?id=VhUoANZ>

es más utilizado por los padres a la hora de reprender un comportamiento, ejecutando éste a través de un correctivo físico (coloquialmente “pela”) o prohibiendo el desarrollo de actividades que para el niño representen diversión. Si bien en la escuela se implementa este último, en el discurso de los niños no aparece en esos términos, sino expresado como un regaño por parte de las maestras, a su vez la palabra en mención también es usada para hacer alusión a lo que es un llamado de atención.

Así mismo, las palabras regaño y/o castigo eran usadas por los estudiantes para describir la acción o la advertencia de las docentes de enviarlos a la coordinación cuando ellas consideraban necesario sancionar la falta de esta manera. En esta línea, la remisión a la coordinación se convirtió en la única instancia de mediación a la que recurrían las maestras, este proceso de solución de conflictos que llevaba a cabo la coordinadora podría estar ubicado en lo que Prada de Prado y López Gil (2008) retomados en el marco teórico, describen como *Mediación realizada por los Adultos*, en la que:

Las personas adultas que forman parte de la comunidad educativa (padres, madres, profesora y personal no docente) se forman en Mediación Escolar y se responsabilizan de intentar una solución pacífica e los conflictos que se generan en el espacio escolar (p.106).

Con relación a lo anterior, se consideró hacer una revisión del Manual de Convivencia de la institución; en él se encontró que el Artículo 14 contempla que: “Los coordinadores dependen de La Rectoría de la Institución, les corresponde la administración académica y comportamental de los estudiantes e igualmente de los docentes” (Manual de Convivencia. Institución Educativa Francisco Antonio Zea) además de que el artículo 39 del mismo, nombra al coordinador como miembro del Comité de Convivencia delegándole funciones como:

Identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes”; “Convocar a un espacio de conciliación para la resolución de situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar...cuando se estime conveniente en procura de evitar perjuicios irremediables a los miembros de la comunidad educativa... (Manual de Convivencia Institución Educativa Francisco Antonio Zea), entre otras.

Pese a que la coordinadora realiza una función mediadora, no se ven reflejadas las otras instancias propuestas por Prada de Prado y López Gil (2008), así como tampoco se visibilizó en las prácticas cotidianas presenciadas durante el proceso de investigación, este comité.

De otro lado, retomando los hallazgos que se presentaron en la categoría emergente que resultó de la investigación, se traen de nuevo a estas líneas las subcategorías derivadas de ésta. Las conductas disruptivas en el aula de clase, según Cabrera & Ochoa (2010) son:

...un conglomerado de diversas acciones tales como: levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, pelear entre iguales... Lo que propicia un clima tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores y alumnos, entre los alumnos y entre los propios profesores (p. 14-15).

Si bien el interés de la investigación era indagar por los conflictos que se presentaban en la relación alumno-alumno, este último planteamiento teórico permite evidenciar que las dinámicas escolares se ven afectadas por estas conductas y que también de una u otra forma repercuten en la relación profesor-alumno (mencionada en el marco teórico), puesto que el ambiente dentro del aula se torna tenso debido a que ambos actores pueden ejercer una relación de poder sobre el otro. Por un lado, el docente puede verse desautorizado ante los comportamientos del estudiante con acciones como el desacato de la norma, la interrupción de actividades, la no escucha, entre otras; paralelo a esto el estudiante puede sentir desmotivación manifestándola a través de conductas desafiantes (Fernández, 1993, citado por Caravaca y Sáez 2013), como respuesta a las medidas que el maestro emprende ante estas situaciones denominadas anteriormente como no conflictivas pero que merecen mediación.

Siguiendo esta línea, sobre las *Causas del Conflicto* Isabel Benítez (s.f) manifiesta: “Generalmente los conflictos entre niños tienen carácter local y episódico. Surgen como consecuencia de un choque de intereses entre los pequeños y suelen tener lugar en situaciones de interacción entre iguales”; respecto a esto puede decirse que las causas son derivadas de diferentes factores: el no autocontrol de las propias emociones lo que puede desencadenar en la intolerancia a la frustración; el egocentrismo en la infancia y en algunas situaciones, la influencia de las prácticas de crianza como no favorecedoras de la sana convivencia (Benítez, s.f). Los planteamientos de esta autora muestran una relación con lo que en el marco teórico de la investigación se presentó como CSE: autoconciencia emocional, autonomía emocional, regulación emocional, conciencia social y empatía.

Teniendo en cuenta la población sujeto de estudio y partiendo del anterior planteamiento, puede decirse que muchos de estos factores también guardan relación con el proceso de

maduración cognitiva propio de la edad en que se encuentran los niños; esto puede ser sustentado cuando Kohlberg (1992) es retomado por Elorrieta-Grimalt (2012), para expresar que:

Para pasar de la fase de heteronomía a la de autonomía se requiere superar el pensamiento egocéntrico; las interacciones con los compañeros facilitan que se experimente la necesidad de respetarse mutuamente. Para el buen desarrollo moral influyen tanto el aspecto cognitivo como las experiencias de interacción social con los demás (p. 501).

Ese proceso de interacción no solo incluye la relación con pares, sino también a la docente como figura significativa, siendo esto corroborado con las observaciones de la investigación; los niños de manera recurrente buscaban a la maestra como mediadora de la situación conflictiva, a la vez que esto se convertía en una manifestación de *Regulación Emocional* o por el contrario como falta de *Autonomía*, puesto que gestionaban sus emociones y actos a partir de estrategias que involucraban al adulto. Lo anterior lleva a pensar que en la medida en que esta gestión sea repetitiva y el niño encuentre en el adulto no a alguien que solucione sus problemas, sino una figura que oriente el cómo proceder ante determinadas situaciones, será ello un aporte importante en el proceso de construcción de las Competencias Socioemocionales sobre todo de la *Autonomía Emocional*, al respecto Escuelas de Familia MODERNA (s.f.) plantea:

...En la primera infancia necesita motivaciones externas como premios, refuerzos positivos, o castigos proporcionados... El sentimiento básico de confianza es imprescindible para la autonomía y especialmente importante en los primeros años de vida, entre los tres y los siete años, en los que predomina la conciencia heterónoma, pero hay que ir explicándoles los porqués para hacerle cada vez más autónomo. (p. 3)

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que para la edad en la que se encontraban los niños sujetos de estudio, era acertado que buscaran constantemente al adulto como punto de referencia para su actuar, en el sentido que aún no interiorizaban por completo las reglas y los límites y por tanto la autoridad externa se hacía necesaria; en referencia a esto Elorrieta-Grimalt (2012) retoma a Kohlberg (1992) diciendo que:

El concepto de interiorización es fundamental para entender el cambio evolutivo consistente, en que el comportamiento pasa de estar controlado externamente, a ser interiorizado por principios y criterios internos. La teoría que Kohlberg propone es que en la medida en que los niños van madurando, sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados (p. 503).

Lo anterior, puede entenderse como el hecho de que los niños asumen las normas conductuales como un proceso que depende de la figura de autoridad que representa el adulto para él. Por tanto, los comportamientos en este caso de los estudiantes podían estar determinados por evitar el castigo que podía impartir la maestra (Elorrieta-Grimalt, 2012).

A su vez, la influencia del maestro en los comportamientos de los niños, también puede ser evidenciada en el momento en que ellos ofrecen disculpas como solución a sus problemas. Esta acción puede interpretarse desde dos perspectivas: la primera como efecto de la formación que el alumno recibe, lo que puede entenderse como un proceso de interiorización de esas prácticas que hacen parte de la *Consciencia Social*; la segunda como una actitud que reproduce aquello que ha sido repetitivo en el discurso docente, lo que puede ser visto como una estrategia para “salir del paso”, es decir, para evadir la situación asumiendo una conducta esperada por el maestro, mas no como algo de lo que es totalmente consiente.

8. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones del trabajo investigativo, que giran en torno a los objetivos planteados los cuales dieron dirección al mismo:

- A partir de la descripción y análisis de los hallazgos, puede decirse que las mediaciones implementadas en mayor medida por las docentes fueron el llamado al acudiente, remisión a otra instancia mediadora (coordinación) y la normativa institucional, correspondientes al *Estilo Mediacional Comprometedor/Normativo*; así como la implementación del diálogo como herramienta de negociación, reflexión y confrontación para llegar a la solución del conflicto, en donde el niño asume una actitud pasiva, tal como se ha mencionado anteriormente; esto concierne al *Estilo Mediacional Negociador/Dialogante*. En relación a los otros estilos mediacionales, aunque estuvieron presentes, no tuvieron tanta frecuencia como los mencionados anteriormente.

- En las situaciones de conflicto ocurridas en ambos grupos se evidenciaron en los niños las diferentes CSE propuestas desde el marco teórico. La *Autoconsciencia Emocional*, vista desde el reconocimiento de la propias emociones, la *Regulación Emocional*, direccionada a la gestión de las emociones que afloraban durante y después de la situación conflictiva, buscando la ayuda de la maestra en lugar de responder con un golpe o una agresión al compañero, la *Autonomía Emocional*, desde el asumir la responsabilidad de solucionar la situación que la maestra le delegaba, dado que ella consideraba que estaba en capacidad de hacerlo, la

Conciencia Social, a partir de la comprensión de lo que le pasaba al otro y el ofrecimiento y aceptación de disculpas, y la *Empatía* desde la percepción de las emociones del otro, de ubicarse en el lugar de él y el sentirse afectado por ello. Sin embargo, de este punto, surge el siguiente cuestionamiento: Si en la investigación se pudo evidenciar que desde la etapa preescolar los niños presentan altos niveles de *Empatía* y *Conciencia Social* ¿Qué sucede con sus comportamientos y sus CSE que a medida que avanzan en edad y en grados escolares, los niveles de violencia aumentan?

- Los conflictos que se identificaron como más recurrentes en ambos grados, corresponden a aquellos en donde el golpe, la patada y/o el lanzar objetos, es decir la *Agresión Física Directa*, como formas de tramitar el conflicto o la causa de éste. Siendo éstas las manifestaciones de agresión más reiterativas durante el desarrollo de la investigación, es importante mencionar que nunca se evidenció que las situaciones trascendieran significativamente, por el contrario, pudieron ser resueltas con prontitud a través de las mediaciones implementadas por las maestras.

- Como respuesta al objetivo en donde se buscaba relacionar las mediaciones identificadas en las maestras con las CSE que manifiestan los niños en las situaciones de conflicto en el aula, se afirma que en la medida en que las maestras hagan uso de estilos mediacionales caracterizados por el diálogo, la confrontación, la escucha y demás aspectos que fomenten la participación activa del estudiante, a éste le será posible demostrar su saber ser, saber conocer y saber hacer en las situaciones de desequilibrio, es decir, en las situaciones de conflicto. Contrario a lo anterior, el uso de estilos mediacionales como el *Negligente/Evasivo* y el *Exigente/Autoritario*, en donde se coarta la intervención del alumnado y solo el docente es quien asume el proceder ante la situación, se dificulta el desarrollo y fortalecimiento de las CSE.

9. RECOMENDACIONES

A continuación, se realiza una serie de recomendaciones a partir de las fortalezas y elementos susceptibles de mejorar, hallados en el análisis y la discusión de resultados de la investigación llevada a cabo en la Institución Educativa Francisco Antonio Zea - Sección Pedro de Castro:

- El discurso de los niños puso en evidencia la influencia que tienen la familia y las docentes como agentes fortalecedores de las CSE, por lo que se invita a trabajar de manera conjunta e intencionada en aras de seguir mejorando los procesos formativos tanto cognitivos como sociales y emocionales de los estudiantes.
 - Es importante que el maestro esté en un constante reconocimiento de las fortalezas y debilidades que como profesional y ser humano posee (conocimientos, habilidades, emociones, sentimientos, competencias, entre otros), pues no debe olvidar que se convierte en un referente para sus estudiantes y por lo tanto asume la responsabilidad de un modelo social.
 - Teniendo en conocimiento que el Manual de Convivencia presenta la estructura y conformación del Comité de Convivencia de la institución, es importante que éste se visibilice en la cotidianidad de la dinámica escolar, esto podría ser a partir de la disposición de pequeños comités en cada grupo, en donde algunos estudiantes en compañía de la maestra titular, sean capacitados para servir como mediadores de las situaciones que puedan presentarse, a la vez que sean gestores del mejoramiento de la convivencia y del ambiente educativo.
 - Teniendo en cuenta la edad de la población con la que se realizó la presente investigación, es necesario crear un clima de confianza en donde el niño pueda manifestar aquellas situaciones que para él son importantes, puesto que está en un proceso de construcción de su personalidad en el cual el adulto es una figura significativa y determinante.
 - Es de resaltar el hecho de que las maestras asuman el diálogo como una herramienta fundamental, merecedora de un espacio en la solución de conflictos, sin embargo, éste debería ser orientado a que el estudiante tenga participación activa, es decir, que su voz sea escuchada, de modo no sólo sea la maestra quien exponga su pensar, permitiendo así que se presente realmente una interlocución.
 - Pese a que las expresiones con contenido sexual consideradas como no apropiadas para la edad en que se encontraban los niños, no se presentaron de manera reiterada y que pueden reflejar de una u otra forma la cotidianidad del contexto social y familiar en el que posiblemente se encuentren inmersos, es pertinente que las maestras sigan poniendo atención sobre éstas y no las pasen por alto, naturalizándolas por el simple hecho de que son niños y que no tienen conocimiento consciente de lo que están diciendo, o por el contrario, las evadan por considerarlas como tema tabú para su edad.

- Si bien no fueron registradas con mucha frecuencia, el uso de algunas expresiones, pueden interpretarse como actitudes desafiantes de la maestra hacia los niños, más aún, cuando su discurso tiene un tono de voz marcado y fuerte y está acompañado de una gesticulación que denota malestar. Por lo tanto, es necesaria la autorregulación de las tensiones y sentimientos de malestar que se presentan en el acto educativo, ya que ello determina la comunicación asertiva en las situaciones presentadas.

- Se ha tenido la creencia que el maestro que se desempeña con población infantil debe caracterizarse por estar alegre, cantando, jugando, entre otros; sin embargo, no siempre ocurre. Los docentes pueden presentar malestares en su quehacer, generalmente relacionados con el stress que puede causar el ambiente escolar (ruido, conflictos, dificultades con los acudientes, indisciplina, entre otros.), su carga laboral (planear, evaluar, reuniones o entregar resultados a padres y administrativos) y en algunos casos, su emocionalidad (situaciones familiares o personales, inseguridades); lo anterior conlleva a que su desempeño docente se vea afectado por falta de motivación propia y grupal. Por ello, es oportuno que el maestro se dé a la tarea de reflexionar acerca de su ser y su profesión en momentos como antes y después de su jornada o en los que considere pertinentes y adecuados, examinando su autoestima, control emocional, conocimiento de los demás, la valoración del otro y el liderazgo, pues para formar estudiantes competentes a nivel socioemocional, es necesario ser maestros competentes en esta área.

- Teniendo en cuenta que fue común el uso indiscriminado de las palabras regaño, castigo y grito por parte de los niños para aludir a una acción emprendida por la docente, es oportuno que se establezcan diferencias ante tales términos con el fin de evitar malos entendidos, con sus pares, con las maestras y con los padres de familia, pues hasta en el rol de investigadoras se dificultó en ocasiones realizar de forma asertiva la interpretación de éstos.

Finalmente, resulta complejo en el rol de investigador develar aquellas prácticas que caracterizan la labor docente, debido a que en cierta medida se pone en entredicho la intimidad y autonomía de su quehacer, así como también se confrontan sus pensamientos, ideologías y discursos con su ejercicio cotidiano, que a su vez está siendo evaluado por otros (estudiantes, colegas, padres de familia, entre otros). Sin embargo, este tipo de confrontaciones son elementos a favor del maestro, puesto que, con ellas, puede realizar un ejercicio autoevaluativo que le permita repensar y cualificar su actuación docente, sin dejar de lado su condición humana.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldazoro Machado, D. y García Legón, J. (2006). *“Influencia de la acción docente en la convivencia en un aula de educación inicial.* Recuperado de:
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ5997.pdf>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la Etnografía Escolar en la Investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 2 (37), 267-279. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Arellano, N. (Julio de 2007). La Violencia Escolar y la Prevención del Conflicto. *Orbis*, 7, 23-45. Recuperado de: <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art2.pdf>
- Benítez, I. *Conflictos en la escuela.* [En línea]: documenting electronic sources on the internet. (s.f.). Disponibles en:
<http://www.eduinnova.es/mar09/conflictos%20en%20la%20escuela.pdf>
- Benítez, L. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores.* Recuperado de:
http://www.laureanobenitez.com/actividades_y_recursos_para_educar_en_valores.htm
- Binaburo, J. & Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto.* Guía para la mediación escolar. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/fa29ee02-577b-451d-8b4a-2c8a6644d842>
- Bisquera, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Cabrera, P. & Ochoa, M. (2010). *Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clase.* (Tesis de Especialización). Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Caravaca, C. & Saez, J. (Enero de 2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de educación social*, 16. Recuperado de:
http://www.eduso.net/res/pdf/16/media_res_16.pdf
- Carrasco, A. & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 2 (12), 104 -116. Recuperado de:
<http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art11.pdf>

- Carvalho, C.; Luzia, J.; Soares, S. & Conceição, A. (Julio-Agosto de 2009). Teoría fundamentada en los datos - aspectos conceptuales y operacionales: metodología posible de ser aplicada en la investigación en enfermería. *Revista Latino-am*, 17 (4). Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n4/es_21.pdf
- Castaño, S. (12, 13, 14 de junio de 2013). Reflexiones en torno a los estilos docentes y la convivencia escolar. En Anónimo (Presidencia), *Conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Conferencia llevada a cabo en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile, Chile.
- Cerda, G.; Ortega, R. & Monks, C. *Agresión en niños y niñas preescolares. Un estudio en Chile*. [En línea]: documenting electronic sources on the internet. (s.f.). Disponibles en: <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/62/4>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 1 (14), 61-71. Recuperado de: <http://www.ceppia.com.co/Documentos-tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/CATEGORIZACION-TRIANGUALCION.pdf>
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 1 (6), 111-121. Recuperado de: <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/163/245>
- Diarios de campo (s.f.). Recuperado el 20 de mayo de 2015, de: <http://instrumentos-investigacion.wikispaces.com/4.+Diario+de+Campo>
- Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ. Educ.* 15 (3), 497-512. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a09.pdf>
- Escuelas de Familia MODERNA. *Bloque III Documentación sobre las competencias*. [En línea]: documenting electronic sources on the internet. (s.f.). Disponibles en: https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/AUTONOMIA_Y_RESPONSABILIDAD.pdf/34e7af0a-341e-47eb-b7a6-5b44a2c56a4e
- Figueroa Lucero, A. G., & Guevara Bolaños, I. A. (2010). *Repositorio Institucional- Universidad Javeriana- Facultad de Educación- Trabajos de grado Maestrías en Educación*. Obtenido de: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1262>

- García, M. & Vásquez, R. (Enero de 2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. 5, 112-137. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.5.6>
- Grisales, L., González, E. (Julio-Diciembre 2010). De un modo de relacionar dos elementos contrarios a la mediación o acerca de la aproximación histórica al concepto mediación. *Anagramas*, 9 (17), 117-130. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/home/proyecto%20Buppe%20y%20de%20pr%C3%A1ctica%20CSE%20docente/segundo%20semestre/tem%C3%A1tica?preview=8.+historia+concepto+mediaci%C3%B3n.pdf>
- Manual de Convivencia. *Institución Educativa Francisco Antonio Zea - Sección Pedro de Castro*.
- Mariel, V. (2010). Los tipos de sanción como práctica docente para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. *Calidad de vida*, 1 (4), 93-124. Recuperado de: http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/41/977/calidaddevidauflo_n4pp93_124.pdf
- Munarriz, B. *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. [En línea]: documenting electronic sources on the internet. 1992. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>.
- Ortiz, A. (2014). *Mediación docente ante situaciones de conflicto en la I.E. Mariscal Robledo*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Páez, M.; Roncancio, D.; Torres, L.; Velásquez, D. & González, A. (2013). *La Mediación como alternativa para la resolución de Conflictos en contextos educativos*. (Tesis de Especialización). Universidad de Manizales, Colombia.
- Peláez, A.; Rodríguez, J.; Ramírez, S.; Pérez, L.; Vásquez, A. & González, L. [En línea]: *documenting electronic sources on the internet*. (s.f.). Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf
- Pérez. *Paradigmas cualitativo y cuantitativo y metodología de la investigación*. [En línea]: documenting electronic sources on the internet. 1994. Disponible en <http://www.eduteka.org/gestorp/recUp/ed30c96e1724da08bf8c3133bf73c2b3.pdf>

- Prada de prado, J. & López, J. (2008). *La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar*. Recuperado de:
<http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/927/07%20LA%20MEDIACI%C3%93N%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCI%C3%93N%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20C3%81MBITO%20ESCOLAR.pdf>
- ¿Quiénes somos? (s.f.). Recuperado el 21 de mayo de 2015, de:
<http://inefazoficial.wix.com/sitioweb#!quienes-somos/c19sp>
- Rendón, A. (2013) La competencia socioemocional. En *Informe final de la investigación La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la Educación Media del Municipio de Cauca*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rendón, M. A., & Cuadros Jiménez, O. E. (2011). *Biblioteca digital* - Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Obtenido de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/679>
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando: Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar*. 29-45.
Recuperado de:
<https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/etnograficc81a-y-teoricc81a-en-la-investigaciocc81n-educativa1.pdf>
- Ruiz, C. (Enero-Abril de 2011). La Investigación Cualitativa en Educación: Crítica y prospectiva. *REDHECS*, 10 (1), 28-50. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78419688002>
- Salgado, A., (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*: Lima (Perú) 13: 71-78.
- Santos, J. (s.f.). *Orígenes, desarrollo y concepción de la Observación Participante en sociología* [En línea]: documenting electronic sources on the internet. 1985. Disponible en:
http://secyt.presi.unlp.edu.ar/cyt_htm/ebec07/pdf/santos.pdf
- Serrano, V. (2004). *El rol del docente mediador en el desarrollo socioemocional del niño(a) preescolar*. (Tesis de pregrado). Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Valencia, A.M. & Zapata, S.V. (2007). *La solución de conflictos a través de la mediación en el aula*. Recuperado de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/497/1/3707V152.pdf>

Apéndice A. Instrumentos de recolección de información

Objetivo N°1: Describir las mediaciones implementadas por las maestras, en situaciones de conflicto en el aula de clase.

Pautas de observación dirigida

ESTILOS MEDIACIONALES	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS	DESCRIPCIONES: PRÁCTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS MAESTRAS EN SITUACIONES DE CONFLICTO
Exigente/ Autoritaria	Prevalece la relación vertical entre el maestro y el estudiante durante la situación conflictiva, es decir, el primero adopta una actitud dominante, rígida y severa buscando imponer su voluntad ante el segundo, quien se ve provocado a responder de manera desafiante debido a la carencia de expresión ante el hecho.	
Comprometedora/ Normativa	Las acciones del docente están encaminadas a mostrar el manual de convivencia como herramienta eficaz para solucionar los conflictos, este puede ser usado como premio-castigo donde ambas partes reciben “beneficios”, por un lado, el actuar del estudiante estaría condicionado por un llamado de atención o advertencia que evita que se haga uso de la reglamentación institucional, a su vez, el maestro puede conseguir una conducta deseada al implementar este tipo de	

ESTILOS MEDIACIONALES	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS	DESCRIPCIONES: PRÁCTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS MAESTRAS EN SITUACIONES DE CONFLICTO
	<p>“negociación”. Este estilo mediacional no privilegia la reflexión crítica de la situación.</p>	
<p>Apoyador/ Auxiliador</p>	<p>Involucra la parte subjetiva del docente, al asistir e interceder de manera prioritaria durante el conflicto, por la persona más vulnerable de la situación, calmando ésta y buscando estabilizar la parte afectiva del estudiante víctima, generando una interlocución donde se limita a mostrar a las partes, las consecuencias que a nivel emocional se han desencadenado, sin dar mayor profundidad a lo sucedido.</p>	
<p>Negociador/ Dialogante</p>	<p>Este estilo mediacional del docente se caracteriza por apostar a la solución pacífica, reflexiva y crítica de cualquier situación conflictiva, aquí las partes involucradas en ésta, incluido el mediador, están en igualdad de condiciones a la hora de exponer y argumentar lo sucedido. Es importante precisar que el maestro asume una postura neutral y de escucha, proponiendo un dialogo orientado a la implementación de diferentes estrategias para dar una solución.</p>	

ESTILOS MEDIACIONALES	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS	DESCRIPCIONES: PRÁCTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS MAESTRAS EN SITUACIONES DE CONFLICTO
Negligente/ Evasivo	Este estilo mediacional del docente se caracteriza por no emprender acciones para dar solución a la situación conflictiva que se presenta, ya sea por falta de interés o desatención. Aquí el maestro puede delegar en otros evadiendo su responsabilidad o dejar pasar desapercibido lo que está pasando. Es importante resaltar que esta actitud genera una fractura entre las relaciones profesor-alumno puesto que el primero podría dejar de representar una figura de autoridad frente al segundo.	

Apéndice B. Entrevista semi-estructurada para las maestras

1. ¿Qué concepción tienen usted como maestra sobre el concepto de mediación?
2. ¿Por qué es importante la mediación?
3. ¿Cuáles son los conflictos más recurrentes en el aula de clase?
4. ¿En qué tipo de situaciones considera permitente que usted deba intervenir como mediadora?
5. Describa algunas de las mediaciones implementadas en alguna situación de conflicto.
6. ¿Podría hablarse de que usted implementa diferentes tipos de mediaciones? ¿Cuáles?
7. Teniendo en cuenta las respuestas dadas al interrogante anterior, podría hablarse de diferentes tipos de conflictos ¿Cómo los nombra o los categoriza usted?, ¿Considera que alguno de esos merecen un tratamiento especial o diferente?, ¿Por qué?
8. ¿Qué personas, considera pueden y deben cumplir con el rol de mediador?
9. ¿Cuáles considera usted, deben ser las características que deba tener un mediador?
10. Teniendo en cuenta las características que acaba de describir, ¿Cuáles son sus falencias y fortalezas como mediador?
11. ¿Qué son para usted las competencias socioemocionales.
12. Considera usted que las mediaciones que usted implementa en las situaciones de conflicto, tienen alguna relación con la educación socioemocional de los niños y niñas, ¿Cuál?, ¿Por qué?

Apéndice C. Cuestionario de dilemas

Objetivo N° 2: Identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los niños y niñas en el aula de clase/ o en situaciones de conflicto

SITUACIÓN	PREGUNTAS	RESPUESTAS
<p>N°1: La mamá de Juliana prometió darle un helado si al salir del colegio no recibía quejas. En clase, la profesora castigo a Juliana por halarle el cabello a Valentina, su mejor amiga. A la salida del colegio, la mamá le pregunta a Valentina y a Juliana como se han manejado para saber si ambas se ganaron el helado.</p> <p>Competencia socioemocional a evidenciar: regulación emocional, empatía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué puede estar sintiendo en ese momento Juliana y Valentina? ▪ ¿Qué debería hacer? ▪ ¿Qué pasaría si dijeran la verdad? ▪ ¿Qué pasaría si dijeran mentiras y luego la mamá se diera cuenta? ▪ ¿Qué harían ustedes? ▪ ¿Qué haría la profe Diana si se da cuenta que están diciendo mentiras? 	
<p>N°2: Jacobo y Andrés son muy buenos amigos. Andrés no había llevado lonchera, por lo que Jacobo le dijo que en el recreo compartiría su lonchera. Aun sin sonar la campana y sin pedir permiso se llevó la lonchera de Jacobo y se la comió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué crees que hizo Jacobo? ▪ ¿Cómo crees que se sintieron los dos amigos? ▪ ¿Por qué crees que Andrés tomo la lonchera sin permiso? ▪ ¿Qué harías tú si fueras Andrés? 	

SITUACIÓN	PREGUNTAS	RESPUESTAS
<p>Competencia socioemocional a evidenciar: empatía, conciencia social, regulación emocional, autoconciencia emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué harías tú si fuera Jacobo? ▪ ¿Qué crees hizo la profesora? 	
<p>N°3 Michelle y Angélica son muy buenas amigas. En una actividad la profesora estaba repartiendo el material, a Michelle le toco una hoja de color azul y a Angélica de color morado. Michelle quería tener el color morado, por lo que a la fuerza le arrebató la hoja a Angélica. Ambas comenzaron a pelear, dándose golpes entre sí.</p> <p>Competencia socioemocional a evidenciar: empatía, autoconciencia emocional, regulación emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Quién crees actuó de manera inadecuada, porque? ▪ ¿Cómo crees se debía solucionar el problema? ▪ ¿Qué hubieras hecho en el caso de Michelle? ▪ ¿Qué hubieras hecho en el caso de Angélica? ▪ ¿Cómo crees que se sintieron las dos amigas luego de la pelea? 	

Apéndice D. Pautas de observación dirigida

Objetivo N° 3: Identificar las situaciones de conflicto más recurrentes en los grupos.

Situaciones que desencadenan el conflicto (gestos, comentarios, objeto, entre otros)	Descripciones de las situaciones de conflicto	Reacción ante el conflicto	Resultado del conflicto

Apéndice E. Clasificación por tipologías

Tipologías de conflicto que se pueden clasificar de la relación Alumno-Alumno

TIPOLOGÍAS DE CONFLICTO CERDA, ORTEGA Y MONKS, (S.F.)	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS	DESCRIPCIONES DE LAS SITUACIONES DE CONFLICTO
Agresión directa relacional	Referido a situaciones de exclusión social, donde un niño o niña manifiesta a otro que no puede realizar determinada actividad.	
Agresión física directa	El niño o niña pega, golpea, empuja a sus compañeros, es decir, trasciende al acto físico.	
Agresión relacional indirecta	Consiste en levantar y distribuir comentarios o rumores inadecuados sobre algún compañero, sin que éste tenga conocimiento de ello.	
Agresión verbal directa	Radica en aquellas expresiones orales que se manifiestan directamente al compañero implicado (insultos, palabras peyorativas)	

Apéndice F. Entrevista semi-estructurada para estudiantes.

1. ¿Has peleado alguna vez con tus compañeros? ¿Por qué?
 2. ¿Cómo resuelves las peleas con tus compañeros? y ¿tú qué haces?
 3. ¿Recurres a alguien para dar solución a tus peleas? ¿A quién y por qué?
 4. ¿Qué hace ese “alguien” para ayudarte a solucionar la pelea?
 5. Durante las peleas, ¿Cómo te has sentido y cómo crees que se siente tu compañero?
- ¿Qué piensas de ello?

Apéndice G. Ficha de dibujo

▪ Para ilustrar las situaciones de conflicto, las mediaciones implementadas por las maestras y las competencias socioemocionales que los niños ponen en juego, se retomara un instrumento propuesto por Adriana Ortiz, en su investigación “Mediación Docente ante situaciones de conflicto en la I.E. Mariscal Robledo, realizada en el 2014; y que consiste en una ficha de dibujo para los niños y niñas de los grados Transición°3 y 1°3.

Nombre del Docente: _____		
Nombre del estudiante: _____		
Grado: _____		
Edad: _____		
Fecha _____		
Dibujo 1: Lo que pasó	Dibujo 2: Lo que hizo tu profe	Dibujo 3: Lo que hiciste tu después de que tu profe intervino en la situación
¿Qué dibujaste? Descripción de los dibujos elaborados por el niño		
Dibujo1		

Dibujo 2

Dibujo 3

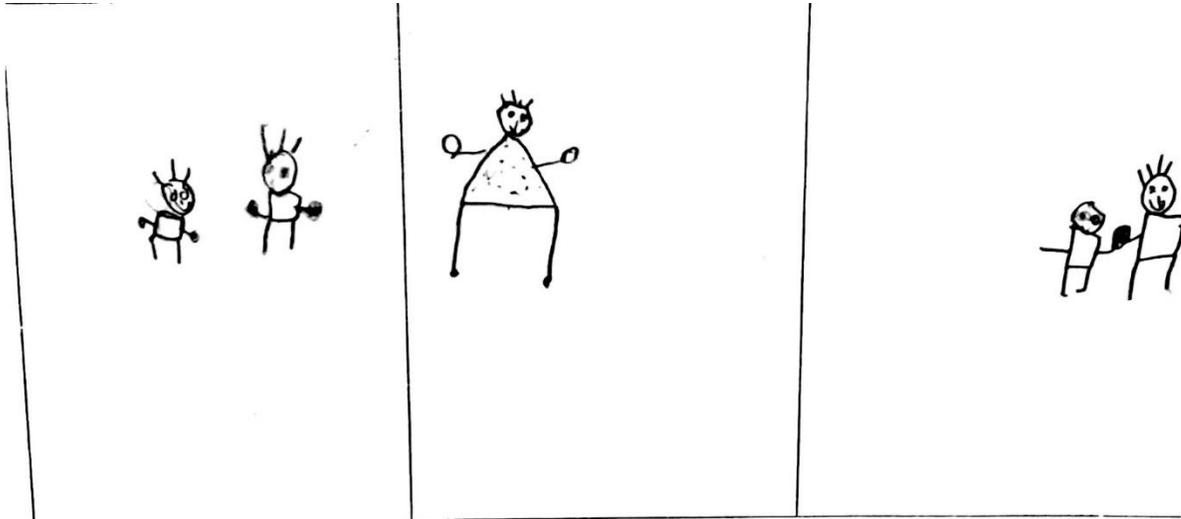
Comentarios del niño a partir de preguntas del investigador acerca de los dibujos y descripción por parte de los niños para ampliar la información sobre las reacciones que tuvo el niño a partir de la intervención del docente.

Apéndice H. Consentimiento informado

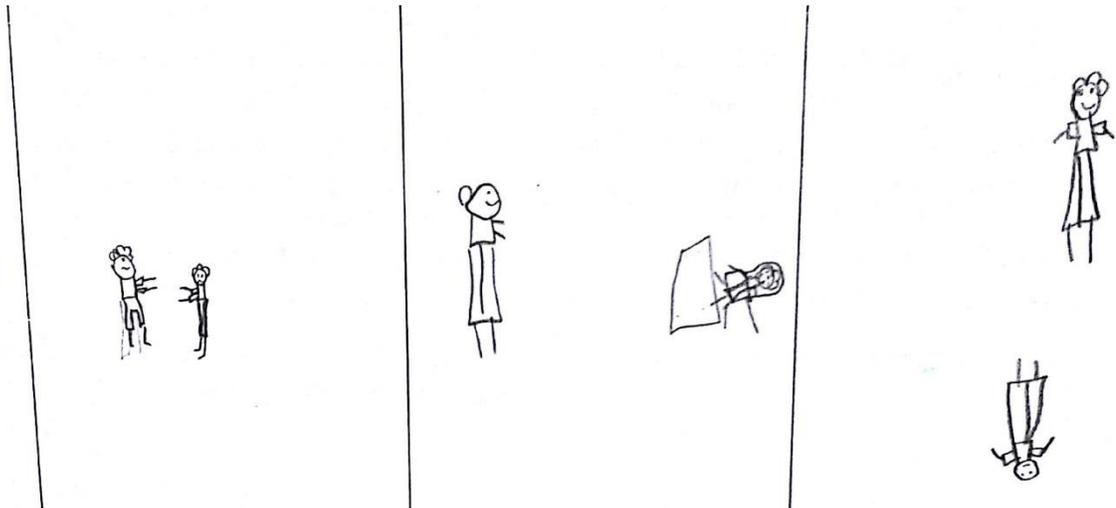
Autorizo a mi hijo (a) _____ del grado _____ de participar en el estudio “MEDIACIONES DOCENTES Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS EN SITUACIONES DE CONFLICTO EN EL AULA DE CLASE”. Llevado a cabo en el marco del pregrado en Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, en la cual participan las docentes Maria Camila Cano Osorio y Vanessa Ladino Cárdenas. Se utilizarán en el estudio fotografías y registros fílmicos y se omitirán nombres propios, cuidando que ninguna información comprometa la identidad del estudiante. El estudio se realiza con fines académicos y de mejoramiento de la convivencia escolar en la institución.

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA

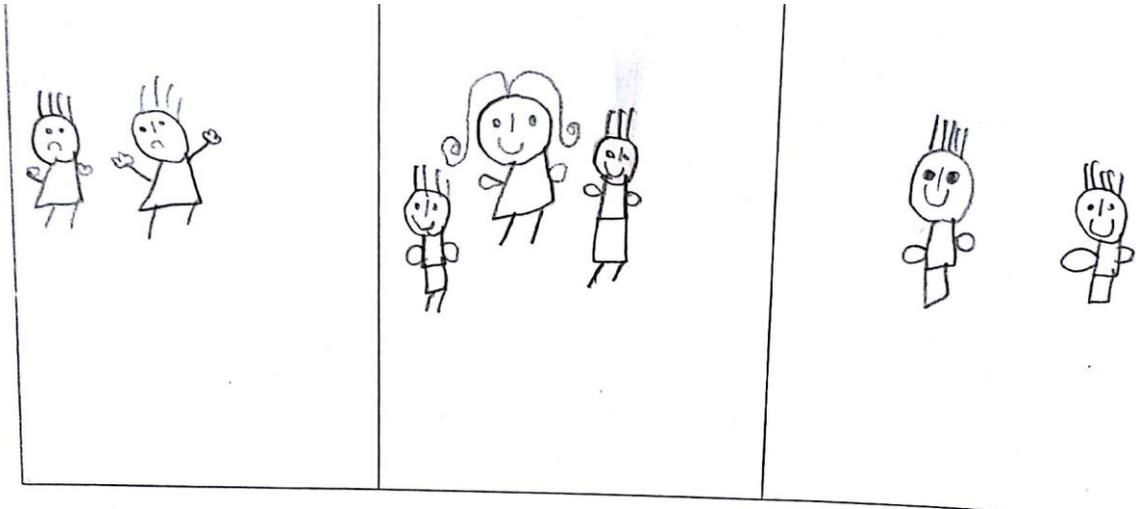
Apéndice I. Registro de Agresión Física Directa en Ficha de dibujo



Dibujo del estudiante E.Z en el que hace gráfica la siguiente situación: “T. con F. se estaban agarrando a puños porque estaban jugando y pelearon por el balón”.



Dibujo del estudiante S.J en el que hace gráfica la siguiente situación: “M. y S. se agarran a pelear por una pelota, con puños”.



Dibujo del estudiante S.A en el que hace gráfica la siguiente situación:

T. me pego a mí y después yo le peque a él porque yo iba a coger el balón y se lo pase a otro amiguito y él me dijo que porque no se lo había pasado a él y me pego un puño.