



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENCIA PARA MANEJAR LOS
CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA
(LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA)**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autor: Ahumada Serje, Vicente Carlos

Tutora: Saturnini Pacheco, Norelvis

Maracaibo, septiembre 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 08 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *“COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENCIA PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA)”*, presentado por el Magister. Ahumada Serje Vicente Carlos, titular de la C.C 8645007 integrante de la cohorte: 2023-2_del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Zaida Ugueto E.
C.I. N° 4.361.833
Jurado

Dra. Maribel Tavares
C.I. N° 12.435.956
Jurado



Dr. Lubeiny José Díaz Segovia
C.I. N° 11.140.888
Jurado

Dra. Belkys Maza
C.I. N° 8.637.887
Jurado

Dra. Norelvis Saturnini
C.I. N° 5.244.038
Tutor

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, fuente inagotable de sabiduría y fortaleza, por iluminar mi camino y sostenerme en cada paso de este exigente recorrido académico.

A mis padres, cuyo amor incondicional, sacrificio y ejemplo de perseverancia sembraron en mí la semilla del compromiso con la educación. Sin su apoyo inquebrantable, este logro no habría sido posible.

A mi esposa e hijos, por su paciencia infinita, comprensión y aliento constante durante los largos días de estudio y ausencia. Su amor ha sido el motor que impulsó cada palabra escrita.

A mi familia, pilar de mi vida, por su amor, comprensión y paciencia infinita. Su respaldo me permitió dedicarme con pasión a esta noble causa: la formación de una convivencia escolar más humana y democrática.

A todos aquellos que creen en una educación más humana, pacífica y democrática.

¡Dios los bendiga!

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, por acogerme en su prestigioso programa doctoral y brindarme las herramientas académicas para crecer como investigador.

A mi tutora, Dra. Norelvis Saturnini, por su orientación rigurosa, paciencia y sabiduría. Su acompañamiento constante y sus valiosas observaciones fueron fundamentales para la culminación de esta tesis.

Al honorable jurado, mi más sincero agradecimiento por su rigurosa evaluación y valiosos aportes. Su mirada crítica y experta ha enriquecido este trabajo, contribuyeron de ese modo, a su calidad y solidez académica.

A los docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, por abrirme las puertas de su comunidad educativa y compartir generosamente sus experiencias, voces y reflexiones, sin las cuales este trabajo no habría sido posible.

A mis colegas y amigos, por su apoyo incondicional y sus palabras de aliento en los momentos más desafiantes de este recorrido.

A quien lea esta tesis, gracias por dedicar su tiempo a explorar estas páginas. Su interés es un estímulo para seguir construyendo caminos de diálogo, respeto y paz en el ámbito escolar.

¡Gracias a todos!

¡Dios los bendiga!

TABLA DE CONTENIDOS

	p.p.
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
TRAYECTORIA I	
EL FENÓMENO DESDE LAS VOCES EN SU CONTEXTO.....	3
Descripción de la realidad contextual.....	3
Propósito general de la Investigación.....	19
<i>Propósitos específicos</i>	19
Apología de la Investigación.....	20
TRAYECTORIA II	
VOCES PRECURSORAS Y MIRADAS TEÓRICAS.....	24
Voces precursoras.....	24
Miradas teóricas que fundamentan la investigación.....	38
<i>Teoría de la Investigación</i>	38
<i>Recorrido conceptual del fenómeno</i>	42
Bases legales.....	46
TRAYECTORIA III	
TRAVESÍA METODOLÓGICA.....	49
Plano ontológico.....	49
Plano epistemológico.....	50
Plano axiológico.....	51
Plano Metodológico.....	52
Método.....	57
Actores Sociales.....	60
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	62
Técnicas de interpretación de información.....	64
Categorización y codificación.....	65
Estructuración, Contrastación y Triangulación.....	69
Interpretación y teorización de la información.....	72
Criterios de calidad de la investigación.....	73
<i>Credibilidad</i>	73
<i>Transferibilidad o Aplicabilidad</i>	74
<i>Dependencia</i>	74
<i>Fiabilidad</i>	74
<i>Auditabilidad o conformabilidad</i>	75
Respeto la ética la información consentida.....	75
TRAYECTORIA IV	
VOCES QUE ILUMINAN LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO.....	77
Proceso de categorización y codificación.....	78
<i>Categorización y codificación de la información de los ICD1 y ICD2</i>	79
<i>Contrastación y triangulación de la información de ICD</i>	100

<i>Triangulación de la categoría CSED de ICD.....</i>	101
<i>Triangulación de la categoría MCIP de ICD.....</i>	103
<i>Triangulación de la categoría CE de ICD.....</i>	105
<i>Categorización y codificación de la información de los ICE3 y ICE4.....</i>	107
<i>Contrastación y triangulación de la información de ICE.....</i>	128
<i>Triangulación de la categoría CSED de ICE.....</i>	129
<i>Triangulación de la categoría MCIP de ICE.....</i>	132
<i>Triangulación de la categoría CE de ICE.....</i>	135
<i>Categorización y codificación de la información de los ICP5 y ICM6.....</i>	139
<i>Contrastación y Triangulación de la información de ICP5/ICM6.....</i>	164
<i>Triangulación de la categoría CSED de ICP5/ICM6.....</i>	165
<i>Triangulación de la categoría MCIP de ICP5/ICM6.....</i>	169
<i>Triangulación de la categoría CE de ICP5/ICM6.....</i>	174
Configuraciones emergentes.....	178
TRAYECTORIA V	
APORTES CONSTRUCTIVOS	184
Aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia).....	184
Propósitos.....	185
Justificación.....	186
Sustento normativo.....	187
Entramado teórico y conceptual.....	190
Planos del saber del saber de la teoría emergente.....	193
Constructo de la aproximación teórica.....	196
Horizontes de acción.....	200
Aplicabilidad del Producto Doctoral.....	204
TRAYECTORIA VI	
VOCES CONCLUSIVAS: HORIZONTES DE SENTIDO Y PROSPECTIVA	
TRANSFORMADORA.....	207
Postura conclusiva.....	207
Aportes de la investigación	209
Limitaciones y prospectiva de la investigación.....	212
Prospectiva transformadora: Hacia una cultura escolar de mediación dialógica..	213
Reflexión final: El conflicto como oportunidad pedagógica.....	214
REFERENCIAS.....	216
ANEXOS.....	222
1: Guía de entrevistas.....	223
2: Consentimiento informado.....	227
3: Entrevistas.....	231
4: Resumen curricular del autor.....	253

LISTA DE TABLAS

		p.p.
1	Categoría, subcategorías y su relación con 1er propósito de investigación.....	66-67
2	Codificación de informantes y categorías.....	68
3	Categorización y codificación de la información.....	69
4	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador.....	70
5	Etapas de método fenomenológico hermenéutico	78
6	Categorización y codificación de la información ICD1. Categoría CSED	79
7	Categorización y codificación de la información ICD1. Categoría MCIP.	82
8	Categorización y codificación de la información ICD1. Categoría CE....	85
9	Categorización y codificación de la información ICD2. Categoría CSED	88-89
10	Categorización y codificación de la información ICD2. Categoría MCIP.	82
11	Categorización y codificación de la información ICD2. Categoría CE...	95-96
12	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CSED de ICD.....	100
13	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría MCIP de ICD.....	102
14	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CE de ICD.....	104-105
15	Categorización y codificación de la información ICE3. Categoría CSED.....	107-108
16	Categorización y codificación de la información ICE3. Categoría MCIP	110-111
17	Categorización y codificación de la información ICE3. Categoría CE...	114
18	Categorización y codificación de la información ICE4. Categoría CSED.....	117
19	Categorización y codificación de la información ICE4. Categoría MCIP..	121
20	Categorización y codificación de la información ICE4. Categoría CE...	124-125
21	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CSED de ICE.....	129
22	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría MCIP de ICE.....	132
23	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CE de ICE.....	135
24	Categorización y codificación de la información ICP5. Categoría CSED.	139-140
25	Categorización y codificación de la información ICP5. Categoría MCIP.	143-144
26	Categorización y codificación de la información ICP5. Categoría CE...	147-149
27	Categorización y codificación de la información ICM6. Categoría CSED	152
28	Categorización y codificación de la información ICM6. Categoría MCIP.	155-156
29	Categorización y codificación de la información ICM6. Categoría CE....	160-161
30	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CSED ICP5/ICM6.....	165
31	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría MCIP ICP5/ICM6.....	169
32	Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CE...	173

LISTA DE FIGURAS

		p.p.
1	Hallazgos emergentes de ICD.....	107
2	Hallazgos emergentes de ICE.....	138
3	Hallazgos emergentes de ICP5/ICM6.....	177
4	Sustento normativo de la Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD).....	190
5	Entramado teórico y conceptual.....	193
6	Planos del saber de la teoría emergente.....	196
7	Constructos de la aproximación teórica del estudio.....	199
8	Horizontes de acción.....	203
9	Aproximación teórica emergente: Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD).....	206



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENCIA PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Vicente Carlos Ahumada Serje

Tutora: Norelvis Saturnini

Fecha: septiembre 2026

RESUMEN

El propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia). Metodológicamente, se orienta bajo el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo, enfoque epistémico fenomenológico, método fenomenológico hermenéutico. Los informantes clave dos (2) docentes, dos (2) estudiantes, un (1) padre, y una (1) madre de familia. La técnica de recolección de información fue la entrevista a profundidad con una guía de entrevista para cada grupo (docentes, estudiantes, padre/madre). Para la interpretación de información se utilizó la codificación, categorización, estructuración, contrastación y triangulación. El proceso de teorización se llevó a cabo mediante la integración de los hallazgos emergentes de las entrevistas y análisis documental, en diálogo permanente con los referentes teóricos, que permitió configurar una aproximación teórica situada. Para garantizar el rigor y la validez de los hallazgos, se adoptaron criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, fiabilidad, dependencia y conformabilidad. Todo lo cual conllevó a develar que las competencias socioemocionales docentes (empatía, comunicación asertiva y regulación emocional) se articulan como un sistema integrado para la gestión de conflictos en San Juan de Tocagua. Los hallazgos evidenciaron que la mediación efectiva combina diálogo, firmeza serena y límites claros, internalizados por estudiantes como modelo de autoridad legítima. Las consideraciones reflexivas plantean que la convivencia escolar se transforma cuando el conflicto se asume como oportunidad pedagógica para la formación ciudadana, en un tejido colectivo que articula escuela, familia y comunidad.

Descriptores: Competencias socioemocionales, gestión de conflictos, entorno escolar

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar integralmente a los estudiantes, que va más allá de la simple transmisión de contenidos académicos para abarcar dimensiones socioafectivas que resultan determinantes en la construcción de ciudadanía y convivencia. En este contexto, las competencias socioemocionales del docente adquieren una relevancia fundamental, por ser herramientas pedagógicas que gestionan de manera efectiva el aula y median constructivamente los conflictos interpersonales que emergen en la dinámica escolar cotidiana.

En ese sentido, la Institución Educativa San Juan de Tocagua, ubicada en el municipio de Luruaco, Atlántico, Colombia, no escapa a esta realidad, allí surgen situaciones de conflicto entre los actores educativos que demandan de los docentes habilidades específicas para su abordaje asertivo y transformador. Al respecto, esta investigación tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia), para reconocer que dichas capacidades inciden directamente en la calidad del clima organizacional, el bienestar de la comunidad educativa y la prevención de violencias.

El estudio se fundamenta en la necesidad de comprender cómo los docentes de contextos rurales del Caribe colombiano despliegan sus capacidades emocionales y sociales para afrontar las tensiones propias de la vida escolar. Las particularidades culturales, geográficas y socioeconómicas de la región le dan características específicas a las relaciones interpersonales dentro de la institución, que exige un abordaje situado con el fin de visibilizar las estrategias propias que los educadores han desarrollado desde su experiencia cotidiana. Esta investigación, se apropió de la riqueza de esos saberes prácticos y los sistematizó en un cuerpo de conocimiento que busca orientar procesos formativos y políticas educativas contextualizadas.

A través del paradigma interpretativo que privilegia las voces de los protagonistas, la investigación se propone develar las competencias socioemocionales que emergen en la práctica docente, interpretar el significado que los educadores atribuyen a estas capacidades y con ello, configurar los elementos que las constituyen como fundamento para el manejo constructivo de los conflictos. Los hallazgos obtenidos pretenden contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar en San Juan de Tocagua y al desarrollo profesional de los docentes que ejercen su labor en entornos rurales, ofreciéndoles claves comprensivas que permitan replicar experiencias exitosas en contextos similares del departamento del Atlántico y la región Caribe colombiana.

La investigación, se estructuró en seis (6) trayectorias, que guían el proceso investigativo y de análisis del fenómeno en estudio. Trayectoria I aborda la descripción del contexto y la realidad de estudio; expone la importancia de las competencias socioemocionales en la educación, así como su relevancia en la institución objeto de investigación. También se plantean los propósitos, así como la apología de la investigación. La Trayectoria II, contiene las voces precursoras, las miradas teóricas que fundamentan la investigación desde la perspectiva teórica y conceptual. La trayectoria III se refiere a la travesía metodológica, donde se desarrolla el plano ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico de la investigación, método, actores sociales, técnica de interpretación de información y criterios de calidad.

Por su parte la Trayectoria IV contiene las voces que iluminan la comprensión del fenómeno, centrada en desarrollo de la codificación categorización y triangulación de la información que dieron origen a los hallazgos emergentes de la investigación. La trayectoria V trata sobre las configuraciones emergentes y horizontes de acción, aperturas comprensivas, síntesis interpretativa (competencia socioemocional docente, sistema integral y los Horizontes de acción). Además de la postura conclusiva. La Trayectoria VI son los aportes constructivos; contiene la aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia). Finalmente se presentan las referencias y anexos.

TRAYECTORIA I

EL FENÓMENO DESDE LAS VOCES EN SU CONTEXTO

La presente trayectoria constituye el punto de partida del recorrido investigativo, que aborda el fenómeno de estudio desde la perspectiva situada de los actores que habitan y construyen la realidad educativa de la Institución Educativa San Juan de Tocagua. En este espacio, se presenta la problemática que sustenta la investigación sobre las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales. A través de las voces preliminares de los actores sociales, se develan las primeras impresiones, tensiones y significados que orientan la comprensión del fenómeno, que establecieron las bases para la formulación de los propósitos investigativos y la justificación del estudio en sus dimensiones ontológica, epistemológica, educativa y social.

Descripción de la realidad contextual

En el panorama educativo mundial, las competencias socioemocionales de los docentes han adquirido una importancia significativa debido al acelerado incremento de conflictos y actos violentos en los entornos escolares. Investigaciones recientes señalan que un alto porcentaje de estudiantes de secundaria han presentado situaciones de agresión en sus instituciones educativas. Ante esta realidad, Valle et al. (2025, p. 832) realizaron una revisión sistemática que demostró que la inteligencia emocional del docente, concebida como una "...habilidad cognitiva, predice climas de aula más positivos y favorece estrategias pedagógicas no punitivas para la regulación efectiva de los conflictos" (p.832). Los autores afirman que "...el fortalecimiento de la formación socioemocional docente, sostenida y contextualizada, constituye un eje estratégico para mejorar la convivencia escolar que favorece las políticas educativas integrales" (p.832).

En ese orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) ha llamado a los docentes a ir más allá de la

evaluación académica para profundizar en el impacto de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de los estudiantes, que incluye el desarrollo en el aula de la empatía y capacidad de escuchar a otros. Por su parte, Molina et al. (2024) agregan que las actividades dirigidas a fortalecer las competencias personales en los educadores “...tienen un impacto positivo en áreas como la satisfacción laboral, el compromiso profesional, la gestión emocional y la reducción del estrés, que a su vez repercute favorablemente en los estudiantes” (s/n).

En ese mismo orden de ideas, Valente et. al (2020) afirman que “...los conflictos no dejarán de existir por ser intrínsecos al ser humano; en consecuencia, los docentes deben poseer las habilidades para gestionarlos constructivamente, que implica la necesidad de integrar esas competencias durante la formación inicial docente” (s/p). De allí, la importancia de que en las políticas de formación docente en materia de convivencia se implementen programas de capacitación continua que permitan a los educadores adquirir herramientas efectivas para el manejo de conflictos.

En lo que respecta a América Latina y el Caribe, la preocupación por las competencias socioemocionales docentes ha cobrado especial relevancia en las agendas educativas regionales, aunque persiste una enorme diversidad de enfoques teóricos que dificultan su implementación. No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), a través de su Oficina Regional, estima que la escuela constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje de estas habilidades, ya que “...la capacitación de los docentes en temáticas de aprendizaje socioemocional han resultado ser más efectivos que aquellos que no lo incluyen, demostrando que las habilidades socioemocionales contribuyen a su propio bienestar y al de toda la comunidad escolar” (p. 30).

En esa misma línea, la UNESCO (2024) sostiene que “Un docente que ha desarrollado sus propias habilidades socioemocionales utiliza estrategias de organización de aula más efectivas e implementa con mayor éxito actividades o programas que promueven esas habilidades en sus estudiantes” (p.30), esta afirmación

refuerza la pertinencia a estudios como el presente, orientados a comprender cómo los educadores despliegan dichas competencias en contextos específicos. En tal sentido, la Institución Educativa San Juan de Tocagua, ubicada en el municipio de Luruaco, Atlántico, representa un escenario privilegiado para observar esta realidad en el Caribe colombiano.

Lo antes planteado, refuerza la necesidad de generar aproximaciones teóricas situadas como la propuesta en esta investigación. El reconocimiento por parte de la UNESCO (2024) proporciona un marco conceptual valioso para el análisis de las competencias que los docentes de San Juan de Tocagua movilizan en su práctica cotidiana para el manejo de conflictos. De esta manera, la investigación se inserta en una discusión regional más amplia y aporta conocimientos contextualizados que pueden contribuir a cerrar la brecha entre las políticas educativas y la realidad del aula en contextos rurales colombianos.

En lo que se refiere a la dinámica actual de la educación en Colombia, se observa una creciente preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, que abarca conocimientos académicos y competencias socioemocionales que facilitan una convivencia armónica en el entorno escolar y social. Las políticas educativas del Estado colombiano han sido fundamentales en este proceso, promueven un enfoque inclusivo e integral para fortalecer las competencias académicas y las habilidades interpersonales de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En este contexto, la competencia emocional y las socioemocionales se han convertido en pilares esenciales para abordar los conflictos sociales y los interpersonales, porque permiten a los individuos negociar sus emociones y relaciones de manera efectiva (García y Rodríguez, 2021) y (Martínez, 2021). La gestión de conflictos, así como la construcción de relaciones interpersonales saludables son cruciales para la formación de ciudadanos comprometidos y responsables. Autores como Fernández (2022) y Moreno (2023) destacan la importancia de esas capacidades en el ámbito educativo; subrayan cómo una adecuada formación en habilidades sociales y

emocionales puede prevenir y resolver conflictos, contribuyen así a una convivencia pacífica y a la resolución efectiva de problemas en diversos contextos sociales.

En la última década, las competencias han emergido como un tema central en la educación y el desarrollo profesional. Spencer y Spencer (2008), las definen como el conjunto de comportamientos, conocimientos y habilidades que permiten a los individuos desempeñarse de manera efectiva en sus roles laborales. Esta visión había sido ampliada por Goleman (1995), quien destaca su importancia en el entorno profesional. El precitado autor, argumenta que “En la danza entre el sentir y pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando, o incapacitando, al pensamiento mismo” (p. 31).

En un contexto educativo, la teoría de competencias de Morales y Buendía (2025) sugieren que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el manejo de conflictos y la creación de ambientes de aprendizaje positivos. Además, destacan que su integración en los currículos escolares mejora el rendimiento académico, y fomenta una mayor cohesión social y bienestar emocional entre los estudiantes. Esta perspectiva se relaciona con la investigación de Rodríguez (2024), quien propone un enfoque holístico en el desarrollo de competencias, y resalta “que factores como la experiencia profesional, la formación académica, el acompañamiento institucional y la disposición al cambio influyen de forma determinante en su aplicación” (p.1). De ese modo, esos autores contemporáneos reflejan un cambio paradigmático hacia una educación y un desarrollo profesional más integrales y humanizados.

Desde esa perspectiva, las competencias sociales emergen como una extensión crucial de las emocionales en el desarrollo integral de los individuos, especialmente en contextos educativos y laborales. Según Bisquerra y Pérez (2020), éstas abarcan la comunicación efectiva, resolución de conflictos y trabajo en equipo, aspectos fundamentales que, junto a las emocionales, contribuyen al desarrollo integral de los individuos y al fortalecimiento del tejido social. Para los autores antes citados, las competencias sociales, junto a las emocionales, resultan fundamentales para el

desarrollo integral, al facilitar la comunicación efectiva, resolución de conflictos y trabajo en equipo, contribuyen así al fortalecimiento del tejido social y la convivencia armónica.

Al respecto, Morales y Buendía (2025) agregan que el fomento de estas habilidades en los estudiantes mejora tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional. Por su parte, Bisquerra y Pérez (2020), destacan la relación entre las competencias sociales y la inteligencia emocional, además, indican que aquellos con mayores habilidades sociales tienden a manejar mejor sus emociones y a establecer relaciones interpersonales más saludables. Por tanto, el desarrollo de competencias sociales debe ser abordado desde una perspectiva integral y se deben incorporar estrategias pedagógicas que promuevan la empatía, colaboración y resolución pacífica de conflictos.

Para complementar lo antes planteado, las competencias emocionales han cobrado creciente interés en el ámbito educativo por su impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes y en la dinámica escolar. Su relevancia se fundamenta en estudios recientes que resaltan su papel crucial en el manejo de las emociones, resolución de conflictos y construcción de relaciones interpersonales saludables. De acuerdo con Goleman (1995), "La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades, entre las cuales se incluye el intelecto puro," (p. 45), por tal motivo, son esenciales para el éxito académico y personal.

En ese orden de ideas, Saarni (1999) sentó las bases del concepto al definir la competencia emocional como "La demostración de autoeficacia en transacciones sociales que elicitán emociones" (p. 3). Investigaciones posteriores, como Bisquerra y López (2020) se han basado en ello, y han desarrollado un modelo de intervención educativa centrado en la educación emocional, con ello, demuestran que es efectivo para mejorar el clima escolar y reducir los comportamientos disruptivos en el entorno escolar. Estos autores coinciden en que la formación de competencias emocionales debe ser una prioridad en el sistema educativo, en la preparación de los estudiantes para enfrentar los

desafíos de la vida de manera resiliente y con perspectiva positiva. Además, las competencias socioemocionales se consideran esenciales para el desarrollo integral de los individuos y la cohesión social en entornos educativos.

Esas competencias, que abarcan la autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades de relación y toma de decisiones responsable, son fundamentales para el manejo efectivo de emociones y relaciones interpersonales. En ese sentido, Goleman (1995) afirma que la inteligencia emocional, como componente crucial de las competencias socioemocionales, permite a los individuos reconocer y gestionar sus propias emociones, así como entender e influir en las de los demás, ya que "...constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales" (p. 8). Esta dimensión formativa llevó al autor a proyectar su enseñanza en el ámbito escolar, al expresar: "Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás" (p. 10).

Este enfoque es respaldado por estudios recientes que destacan la importancia de estas habilidades en el ámbito educativo. Según una investigación de Cepeda et al. (2025), "La implementación efectiva de programas en las escuelas puede transformar la experiencia educativa, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para prosperar en todos los aspectos de sus vidas" (p. 2338). Dichos autores, argumentan que a través de una educación que desarrolle tanto las competencias académicas como las socioemocionales, "...podemos preparar a los estudiantes no solo para tener éxito en sus estudios, sino también para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de la vida con resiliencia, empatía y determinación" (p. 2338) para enfrentar los desafíos del siglo XXI, que demandan adaptabilidad y resiliencia frente a cambios rápidos y constantes en la sociedad.

Los precitados autores, coinciden en que el desarrollo de competencias socioemocionales debe ser una prioridad en la educación moderna, al integrarlas y

promoverlas de manera transversal en el currículo a través de prácticas pedagógicas que fomenten un ambiente de apoyo y comprensión mutua, también consideran esencial que los docentes reciban formación continua en ellas para poder guiar a los estudiantes de manera efectiva. Además, destacan la importancia de crear políticas educativas que respalden este enfoque integral. La colaboración entre familias, escuelas y comunidades es fundamental para el éxito de esa iniciativa. Así, se logrará mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, los conflictos de manera general e interpersonales son fenómenos omnipresentes en las dinámicas sociales, afectan tanto a individuos como a grupos de manera profunda y variada. Los estudios contemporáneos dan luz sobre sus causas, consecuencias y estrategias de gestión Mármol (2018) explora la teoría de la competencia y cooperación, resalta cómo estos enfoques pueden influir en la resolución de conflictos que pueden ser constructivos o destructivos, dependen de si las partes involucradas optan por colaborar o competir.

En esa misma línea, Coleman et al. (2014) introducen la teoría del círculo de la confianza, que sugiere que construir relaciones basadas en la confianza puede mitigar la intensidad de los conflictos interpersonales, promoviendo un ambiente más armonioso y productivo. Al respecto, Correal y Vega (2024) enfatizan que “Integrar habilidades emocionales en el entorno escolar es esencial para promover la convivencia armoniosa, el bienestar emocional de los estudiantes y el éxito académico y personal” (p. 1463).

Ello, puede mejorar significativamente las relaciones interpersonales y el clima escolar. Por tal motivo, “Es necesario trabajar en la promoción y el desarrollo de estas habilidades a fin de crear un entorno escolar inclusivo, solidario y propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal de todos los niños en la franja objeto de estudio” (1463). Estos estudios coinciden en la complejidad de los conflictos interpersonales y la necesidad de abordarlos desde múltiples perspectivas teóricas y prácticas para fomentar relaciones más saludables y productivas en diversos ámbitos sociales.

A medida que se exploran las dimensiones de las competencias emocionales y socioemocionales en el manejo de conflictos, se revela la importancia de estas habilidades en el ámbito educativo. Al respecto, las competencias emocionales, que incluyen la capacidad para reconocer, entender y gestionar las propias emociones, se entrelazan estrechamente con las competencias socioemocionales, que abarcan la habilidad para interactuar efectivamente con los demás y manejar las dinámicas sociales complejas. En el contexto de los conflictos interpersonales y sociales, estas competencias emergen como herramientas fundamentales para la resolución eficaz y la promoción de un entorno armonioso.

La capacidad para abordar conflictos, tanto en el ámbito personal como en el contexto más amplio del conflicto social, requiere una combinación de empatía, comunicación y habilidades de resolución que son intrínsecas a las competencias socioemocionales. De esta manera, el desarrollo y la aplicación de estas competencias facilitan la resolución de conflictos y contribuyen al fortalecimiento de relaciones y al fomento de una convivencia saludable, consolidan así su papel indispensable en la educación y el bienestar social.

Al abordar el fenómeno de los conflictos interpersonales, considero que su omnipresencia en la vida social demanda un enfoque más profundo y matizado, especialmente en el ámbito educativo. Como se evidencia en las posturas de Mármol (2018), Coleman et al. (2014), Correal y Vega (2024), el conflicto no es un proceso simple ni unilateral, es una interacción compleja de factores emocionales y sociales que pueden tener resultados constructivos o destructivos.

En este fenómeno de investigación sobre las competencias socioemocionales de los docentes en el manejo de conflictos, se percibe que, fomentar ambientes de cooperación en lugar de competencia, afecta el clima escolar y la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa. La teoría de la competencia y cooperación, junto con el concepto del círculo de la confianza,

proporciona un valioso marco para analizar cómo las competencias socioemocionales pueden mediar en las dinámicas de poder, control y empatía en situaciones de conflicto.

En un contexto más específico, en el corazón del municipio de Luruaco, Atlántico, se encuentra la Institución Educativa San Juan de Tocagua, que es el centro educativo que juega un papel crucial en la formación de jóvenes estudiantes y en la comunidad local. Este escenario, es un espacio de aprendizaje académico y terreno fértil para la interacción social y la gestión de conflictos interpersonales. Por lo tanto, la investigación sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de las instituciones educativas cobra especial relevancia.

Al respecto, la misión de la Institución Educativa San Juan de Tocagua es formar estudiantes con alta calidad académica, pero también con habilidades socioemocionales que les permitan enfrentar desafíos, tanto dentro, como fuera del aula. De hecho, en diálogo con los docentes, se revela el compromiso con la educación integral. En conversaciones informales, un maestro con más de dos décadas de experiencia en la institución comenta: "No sólo nos esforzamos por enseñar materias, también nos preocupamos en formar individuos capaces de manejar sus emociones y resolver conflictos de manera constructiva".

En cuanto a la visión de la institución, es ser un referente en la región en términos de calidad educativa y desarrollo integral del estudiante. Este objetivo además de ser una aspiración, es una necesidad palpable que los docentes y estudiantes viven a diario. "Queremos que nuestros estudiantes sean exitosos académicamente y sean personas equilibradas, capaces de colaborar eficazmente con los demás", añade la directora del centro educativo, que refleja una visión que va más allá de los logros académicos.

El equipo de docentes, compuesto por veintidós (22) profesionales en diferentes áreas del saber, incluye individuos con una amplia gama de experiencias y especializaciones. No obstante, a pesar de su diversidad, comparten una preocupación

común: la necesidad de fortalecer sus competencias socioemocionales para manejar eficazmente los conflictos que surgen en el entorno escolar. "Cada día enfrentamos situaciones conflictivas entre estudiantes que requieren estrategias educativas, pero también necesitan manejo emocional adecuado", expresa un profesor de educación física, quien ha observado cómo estos conflictos pueden afectar el ambiente escolar y el bienestar de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes son los principales beneficiarios de estas competencias socioemocionales. En consecuencia, sus experiencias y percepciones sobre cómo se manejan los conflictos en la escuela ofrecen una perspectiva valiosa. "A veces, los problemas entre compañeros se arreglan de manera que no nos ayuda a entendernos mejor", comparte de manera informal una estudiante de secundaria, quien destaca la necesidad de enfoques más efectivos y empáticos en la resolución de conflictos.

La problemática central de esta investigación se basa en la subjetividad de que, a pesar de los esfuerzos de la institución, persisten desafíos significativos en la gestión de conflictos interpersonales. En este sentido, los diálogos con los actores sociales en la comunidad escolar revelan una serie de inquietudes. "A menudo nos sentimos desbordados por la cantidad y la complejidad de los conflictos que enfrentamos. Necesitamos estrategias adicionales para abordarlos de manera más efectiva", comenta el orientador escolar, quien resalta la preocupación compartida por muchos en el entorno educativo.

En atención a los planteamientos anteriores, el contexto de esta investigación en la Institución Educativa San Juan de Tocagua revela una comunidad educativa comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes, pero enfrenta desafíos significativos en la gestión de conflictos interpersonales. No obstante, la misión y visión de la institución reflejan un compromiso con la formación académica y socioemocional, mientras que las perspectivas de los docentes, estudiantes y otros actores sociales evidencian la necesidad urgente de fortalecer las competencias socioemocionales para

mejorar el manejo de conflictos en el entorno escolar. De este modo, el diálogo subjetivo preliminar sostenido con ellos, proporciona la visión de la realidad educativa y social de la institución y sirve como base para esta investigación.

Una vez ubicada el escenario del fenómeno en estudio dentro de un mundo de subjetividad, en interacción dialógica con el Actor Social Preliminar 1 (ASP1), quien cuenta con 25 años de servicio docente en educación física, con experiencia administrativa como coordinador de básica y media, al indagar sobre su experiencia en el desarrollo de las competencias socioemocionales afirma:

He observado que estas competencias, que incluyen habilidades como la empatía, la autorregulación, la comunicación efectiva, y la gestión de conflictos, son esenciales para el bienestar emocional de los estudiantes y para la creación de un ambiente de aprendizaje positivo. (Dialogo 08/08/2024).

Desde la subjetividad el ASP2, docente en ciencias naturales, con 22 años en la institución al dialogar sobre las competencias socioemocionales expreso su sentir:

El desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo es un proceso fundamental para el crecimiento integral de los estudiantes. A lo largo de mi recorrido como que, cuando se fomenta el desarrollo de estas competencias de manera intencional y consciente, los estudiantes no solo mejoran en su rendimiento académico, sino que también muestran un mayor compromiso y disposición para colaborar con sus compañeros. Además, adquieren herramientas valiosas para manejar el estrés y las emociones negativas, lo que les permite enfrentar los desafíos de manera más resiliente. (08/08/2024).

El desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, sirve para el crecimiento académico y la formación integral del ser humano; al fomentar estas competencias de manera intencional, los estudiantes mejoran en sus resultados académicos, además, desarrollan habilidades de colaboración y manejo del estrés, de ese modo fortalecen su resiliencia. Este planteamiento refleja cómo las competencias socioemocionales permiten a los estudiantes gestionar sus emociones y enfrentar los desafíos, que favorecen una convivencia más armónica y disposición hacia el aprendizaje cooperativo.

Al analizar este testimonio, resulta pertinente recurrir Goleman (1995), quien afirma que “Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad” (p. 38). Estas habilidades, según el precitado autor, son esenciales para el éxito académico y para el bienestar personal y social. En consonancia con lo expresado por el docente, cuando se promueve el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, se mejora su desempeño en el aula y se potencia su capacidad para enfrentar situaciones adversas con mayor fortaleza emocional.

Sin embargo, cabe problematizar si el enfoque en el desarrollo de competencias socioemocionales en las instituciones educativas es suficientemente intencional y sistemático. A pesar de la clara relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico, en muchos casos, estas habilidades no son una prioridad explícita en los planes curriculares. Este vacío plantea un reto significativo: cómo garantizar que los docentes y las instituciones educativas integren de manera efectiva las competencias socioemocionales en sus prácticas pedagógicas diarias.

Los testimonios y los autores revelan una serie de competencias socioemocionales clave, tales como la autorregulación emocional, empatía y resolución de conflictos. Estas competencias se manifiestan en la manera en que el individuo es capaz de manejar sus emociones en situaciones de estrés, comprender las perspectivas de los demás y actuar de manera colaborativa para encontrar soluciones en momentos de tensión interpersonal. La empatía es un aspecto fundamental en su testimonio, ya que muestra una disposición a ponerse en el lugar del otro, que facilita la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo en contextos desafiantes. En ese recorrido ontológico, avanzo dialógicamente en el develar los conflictos interpersonales donde la ASP1 refiere:

En el entorno educativo, los conflictos interpersonales entre estudiantes son una realidad inevitable, especialmente cuando interactúan diversas personalidades, culturas y contextos familiares. A medida que las aulas se vuelven más heterogéneas, el choque de expectativas, valores y formas de comunicación genera situaciones de tensión que, si no se gestionan adecuadamente, pueden escalar y afectar negativamente el ambiente

escolar. Es importante reconocer que estos conflictos no solo surgen de las diferencias entre los estudiantes, sino también de la falta de habilidades socioemocionales para abordar las situaciones de manera constructiva. (08/08/2024).

En ese sentido, el conflicto visto desde una perspectiva socioeducativa, puede ser tanto una oportunidad para el aprendizaje y la transformación personal como un riesgo si no se interviene con estrategias adecuadas. Al respecto, la intervención pedagógica y el fortalecimiento de las competencias emocionales y de resolución de problemas son claves para generar espacios de diálogo y comprensión mutua en los entornos escolares. En este marco, Bisquerra y Mateo (2025, p. 9) subrayan que "la gestión de conflictos y la prevención de la violencia son aspectos esenciales de la competencia social", lo que confirma la necesidad de fortalecer las competencias emocionales y de resolución de problemas para generar espacios de diálogo y comprensión mutua."

Uno de los aspectos más relevantes al develar los conflictos interpersonales en las instituciones educativas es su relación con las dinámicas sociales externas, son las que se generan en las redes sociales y los cambios en los modelos familiares. Estas influencias exacerbaban situaciones de malentendidos, confrontaciones verbales o incluso físicas, que demandan una intervención estructurada. Los docentes juegan un papel fundamental en este proceso, ya que su capacidad para mediar y guiar a los estudiantes en la resolución de conflictos está directamente relacionada con sus competencias socioemocionales. Estas habilidades permiten a los educadores gestionar el conflicto y aprovecharlo como un recurso pedagógico para fomentar el respeto, la empatía y la convivencia pacífica. En ese orden de ideas ASP3, manifiesta:

...en los últimos años hemos observado que el conflicto entre estudiantes se ha convertido en el entorno educativo hay factores contribuyen a esta tendencia, el aumento de la diversidad cultural y social en las aulas, los cambios en las dinámicas familiares y el impacto de las redes sociales en la comunicación entre jóvenes. Estos conflictos pueden manifestarse en diferentes formas, desde desacuerdos menores hasta enfrentamientos más serios, y afectan tanto el ambiente escolar como el bienestar emocional de los estudiantes. (08/08/2024).

En atención a lo planteado por la ASP3, los conflictos interpersonales entre estudiantes son una realidad que cobra relevancia en el ámbito educativo, como lo

señala el testimonio. La diversidad cultural y social presente en las aulas, sumada a las dinámicas familiares en transformación y el uso constante de redes sociales, generan un entorno propenso a malentendidos y enfrentamientos. En dicho testimonio, se destaca cómo estos conflictos impactan las relaciones interpersonales entre los estudiantes y repercuten negativamente en el clima escolar y en el bienestar emocional de los involucrados.

Para entender mejor esta problemática, Pantoja (2005) argumenta que "El profesor, a través de su propia forma de ser, de su estilo de educar o de su concepción ideológica, debe saber utilizar el conflicto con habilidad, regularlo y darle un tratamiento positivo. ¿Cómo puede hacerlo? ...a través de procesos de mediación y negociación (p. 8)". Esta premisa se aplica bien al contexto educativo, donde los estudiantes, al interactuar con sus pares, pueden sentir que sus necesidades o deseos no son respetados o valorados, lo que desencadena tensiones. La falta de habilidades en la gestión de conflictos puede amplificar esta situación y llevarlos a que desacuerdos menores se conviertan en problemas más serios.

En consecuencia, resulta fundamental problematizar la manera en que se abordan los conflictos interpersonales en el entorno escolar, al considerar las estrategias institucionales implementadas y su adecuación a las particularidades culturales y sociales de los estudiantes. Esta reflexión cobra especial relevancia al escuchar las voces de ASP1 Y ASP3, quienes viven cotidianamente estas dinámicas:

ASP1, Además, la forma en que se gestionan estos conflictos en el ámbito educativo es crucial para su resolución efectiva. Las instituciones educativas deben implementar estrategias de mediación y programas de desarrollo socioemocional que ayuden a los estudiantes a manejar sus diferencias de manera constructiva. Promover un ambiente de respeto y empatía, así como capacitar a los docentes en técnicas de resolución de conflictos, son pasos importantes para mitigar la incidencia de estos problemas y fomentar un entorno de aprendizaje más armonioso. (08/08/2024).

El testimonio de ASP1 resalta la necesidad de implementar estrategias de mediación y programas de desarrollo socioemocional en las instituciones educativas para gestionar los conflictos de manera constructiva. Destaca, además que la capacitación

docente en resolución de conflictos y la promoción de ambientes basados en respeto y empatía resultan fundamentales para mitigar problemas y fomentar entornos de aprendizaje armoniosos. Al respecto, Johnson y Johnson (1996) afirman que los programas de resolución de conflictos y mediación entre pares "...parecen ser efectivos para enseñar a los estudiantes procedimientos integradores de negociación y mediación; después del entrenamiento, los estudiantes tienden a usar estas estrategias de conflicto, lo que generalmente conduce a resultados constructivos... (459)". Estos autores, confirman la pertinencia de capacitar a los estudiantes en manejo constructivo de diferencias, tal como lo sugiere ASP1. Por su parte, ASP3 refiere:

Asimismo, el Testimonio del ASP3 subraya que, "en muchas ocasiones, estos conflictos se derivan de malentendidos o de una falta de habilidades para la comunicación efectiva. Cuando los estudiantes carecen de herramientas para expresar sus sentimientos y necesidades de manera constructiva, las disputas pueden intensificarse, resultando en un entorno hostil que dificulta el aprendizaje y la convivencia." (08/08/2024).

El testimonio de ASP3 destaca que los conflictos escolares frecuentemente se originan por malentendidos y carencias en habilidades comunicativas, lo que encuentra respaldo en Bisquerra y Mateo (2019) quienes sostienen que "Comprender las causas y las consecuencias de las emociones, evaluar su intensidad, expresar de forma apropiada las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal, son elementos clave de esta competencia" (p. 9). Según los autores antes citados, la autoeficacia en transacciones sociales que provocan emociones requiere precisamente de esas herramientas comunicativas cuya ausencia señala ASP3, ya que la habilidad para expresar sentimientos y necesidades de manera constructiva constituye una de las ocho (8) dimensiones fundamentales de la competencia emocional.

Así, cuando los estudiantes carecen de esas capacidades, tal como describe el testimonio, los conflictos tienden a intensificarse y generar entornos hostiles que obstaculizan el aprendizaje, confirmando la vigencia de los postulados de Saarni (1999) en contextos educativos contemporáneos. De manera general, esos testimonios ponen de manifiesto la importancia de reconocer que los conflictos no son intrínsecamente

negativos, si se gestionan adecuadamente, pueden ofrecer oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento personal.

En este sentido, Goleman (2022), argumenta que las habilidades emocionales no solo son clave para el bienestar personal, sino que también son determinantes en la calidad de las relaciones interpersonales. Goleman enfatiza que el desarrollo de la empatía y la capacidad de autorregulación son cruciales para manejar los conflictos de manera efectiva, lo que resuena con la necesidad de promover programas de desarrollo socioemocional en las instituciones educativas. Esas prácticas ayudan a resolver disputas, también fomentan un clima de respeto y colaboración entre los estudiantes. Al capacitar a los docentes en técnicas de resolución de conflictos, se les otorga el poder de intervenir de manera efectiva y constructiva en situaciones de tensión, convirtiéndose en modelos a seguir para sus alumnos.

La gestión de conflictos interpersonales en el ámbito educativo es un desafío constante que requiere una atención cuidadosa y estrategias efectivas. Estos conflictos, que pueden surgir entre estudiantes, entre docentes, o entre estudiantes y docentes, pueden afectar el ambiente escolar, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de todos los involucrados. La falta de habilidades para manejar estas situaciones puede llevar a un clima de tensión y confrontación que obstaculiza el proceso educativo.

En ese sentido, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la formación de estudiantes capaces de resolver conflictos de manera constructiva. Para ello, es esencial que implementen estrategias de mediación se enfoquen en la resolución de problemas inmediatos y enseñen a los estudiantes a entender y manejar sus emociones, así como a desarrollar habilidades de comunicación y empatía. Estas estrategias deben ser parte de un enfoque más amplio que incluya programas de desarrollo socioemocional, que priorice el bienestar de los estudiantes y se fomente un ambiente de respeto y colaboración.

En colofón, el desarrollo de las competencias socioemocionales es un aspecto clave en la formación de los estudiantes que impacta directamente en su capacidad para interactuar de manera saludable y efectiva en la sociedad sobre el manejo de conflictos interpersonales, visto desde la subjetividad con enfoque cualitativo bajo la mirada de un escenario ideográfico que me permitió acercarme para develar el proceso educativo y trabajar activamente. De allí, surgen las siguientes inquietudes:

¿Qué competencias socioemocionales emergen en la práctica docente como fundamento para el manejo de los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)? ¿Qué significado les atribuyen los docentes a las competencias socioemocionales en la praxis pedagógica para la transformación de los conflictos en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)? ¿Cómo son las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua? ¿Cuáles son los elementos que configuran una aproximación teórica como hermenéutica de la práctica orientada al fortalecimiento de la convivencia pacífica escolar en el entorno escolar de la institución educativa Sam Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)? Para dar respuesta, se plantean los siguientes propósitos:

Propósito general de la investigación

Generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia).

Propósitos específicos

Develar las competencias socioemocionales que emergen en la práctica docente como fundamento para el manejo de los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia).

Interpretar el significado que les atribuyen los docentes a las competencias socioemocionales en la praxis pedagógica para la transformación de los conflictos en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia).

Comprender las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia).

Configurar una aproximación teórica de las competencias socioemocionales docentes como hermenéutica de la práctica orientada al fortalecimiento de la convivencia pacífica escolar en el entorno escolar de la institución educativa Sam Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)

Apología de la Investigación

La presente investigación se centra en el estudio de las competencias socioemocionales que los docentes de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia) despliegan para el manejo de los conflictos interpersonales en el entorno escolar. Su relevancia, está en que, al no ser adecuadamente gestionados, pueden alterar el clima escolar y obstaculizar significativamente los procesos de aprendizaje.

En contraste, los docentes que desarrollan y aplican esas competencias contribuyen de manera decidida a la creación de ambientes más armoniosos, favorecen la concentración en los objetivos pedagógicos y el desarrollo integral de los estudiantes. De esta forma, la investigación aporta elementos clave para comprender cómo las capacidades socioemocionales de los docentes inciden directamente en la calidad de la convivencia y, en consecuencia, en la efectividad del quehacer educativo.

Desde la perspectiva educativa, la presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales como herramienta fundamental para la gestión constructiva de los conflictos interpersonales en el ámbito escolar. Los docentes, como mediadores naturales de las relaciones en el aula, requieren desarrollar capacidades de empatía, comunicación asertiva y autorregulación emocional que les permitan transformar las tensiones cotidianas en oportunidades de aprendizaje para la convivencia.

La incorporación sistemática de estas competencias en la práctica pedagógica contribuye a la creación de climas escolares positivos, donde el respeto y colaboración prevalecen sobre la confrontación. Asimismo, esta investigación aporta elementos para el diseño de programas de formación continua que respondan a las necesidades reales del contexto educativo, para promover escuelas donde el desarrollo socioemocional de estudiantes y docentes se constituya en eje transversal del proyecto educativo institucional.

Desde la perspectiva ontológica, el ser docente se configura en la tensión entre su condición individual y su ineludible inserción en un entramado relacional. En la Institución Educativa San Juan de Tocagua, esta dimensión adquiere especial relevancia, ya que el ejercicio pedagógico trasciende la simple transmisión de conocimientos para situarse como práctica de mediación interpersonal. Los docentes, en su cotidianidad, enfrentan la exigencia de desplegar capacidades ontológicas fundamentales como la empatía, comunicación asertiva y autorregulación emocional, todas indispensables para la gestión constructiva de los conflictos escolares.

Estas competencias posibilitan intervenciones pedagógicas más ajustadas a las necesidades emocionales de los estudiantes. La empatía, permite al docente comprender perspectivas ajenas y responder con pertinencia a situaciones conflictivas. La comunicación efectiva, favorece la expresión clara de posiciones sin menoscabo del respeto mutuo, mientras que la autorregulación emocional contribuye a mantener la estabilidad del entorno áulico frente a tensiones emergentes. De esta manera, la

ontología del ser docente en San Juan de Tocagua, es un compromiso que va más allá de lo académico; supone asumir la responsabilidad por la configuración de un espacio escolar donde la convivencia armoniosa y el crecimiento personal de los estudiantes se constituyen en fines educativos en sí mismos.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se justifica por fundamentarse en la comprensión de cómo se construye, valida y transmite el conocimiento en el ámbito de la convivencia escolar. Esta perspectiva reconoce que el desarrollo de competencias como empatía, comunicación efectiva y resolución de conflictos constituye un proceso de construcción social de saberes que enriquece tanto al docente como a sus estudiantes, establece un puente entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica en contextos situados.

La identificación y el fortalecimiento de dichas competencias en los docentes trascienden los beneficios individuales para impactar directamente en la calidad del clima escolar, lo que evidencia que el conocimiento socioemocional se co-construye en la interacción cotidiana entre los actores educativos. El fomento de habilidades socioemocionales en el personal docente contribuye a crear un ambiente educativo inclusivo y colaborativo, donde los estudiantes se sienten valorados y apoyados. Esta atmósfera positiva, minimiza la aparición de conflictos interpersonales y facilita el aprendizaje colaborativo; los estudiantes aprenden a trabajar en equipo y a resolver problemas en conjunto, al seguir el modelo proporcionado por sus docentes.

De esta manera, la investigación aspira a contribuir al diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan estas competencias en los educadores, que reconozcan que el conocimiento en este campo no se genera exclusivamente desde la academia, sino que emerge también de la práctica reflexiva y de experiencias cotidianas de quienes habitan la escuela. El fortalecimiento epistemológico de estas capacidades permitirá promover un entorno escolar que apoye el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes, así se logrará una visión integral del hecho educativo.

Esta investigación desde el ámbito metodológico y científico es relevante, ya que los hallazgos desarrollados servirán como antecedente y referente para futuras investigaciones que aborden esta temática en contextos educativos similares, de ese modo contribuye al fortalecimiento del campo de estudio sobre convivencia escolar y desarrollo socioemocional. La rigurosidad del diseño metodológico empleado, fundamentado en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico, constituye un aporte significativo al buscar la unicidad del significado en San Juan de Tocagua para el estudio de las competencias socioemocionales docentes y su incidencia en la gestión de conflictos interpersonales en el entorno escolar.

Para finalizar, la investigación es relevante, al enmarcarse en la línea de investigación: educación, convivencia y resolución de conflictos, del doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que se orienta al estudio profundo de las dinámicas sociales y relacionales dentro de los espacios educativos; de allí, la urgencia de dotar a los educadores de herramientas efectivas para la gestión constructiva de conflictos en el aula. De ese modo, el estudio se inscribe en una preocupación más amplia del sistema educativo que busca docentes capaces de transformar pedagógicamente los conflictos, que consolide escuelas donde el desarrollo socioemocional de estudiantes y educadores se constituya en fundamento de una auténtica comunidad de aprendizaje.

TRAYECTORIA II

VOCES PRECURSORAS Y MIRADAS TEÓRICAS

Las voces precursoras y las miradas teóricas, constituyen elementos que conforman el plano epistemológico de una investigación. En atención a ello, realicé una revisión cuidadosa de diversos estudios tanto internacionales como nacionales, cuya pertinencia permitió obtener una visión más amplia y contextualizada del fenómeno estudiado. De igual manera, examiné las teorías pedagógicas relacionadas que sustentan el abordaje de las competencias socioemocionales y la resolución de conflictos en el ámbito educativo.

Estos referentes ofrecen perspectivas valiosas que enriquecen la comprensión del tema y contribuyen significativamente a la construcción del conocimiento. En este sentido, presento a continuación las voces precursoras a través de los estudios previos nacionales e internacionales seleccionados, en orden cronológico ascendente; y más adelante, desarrollo las miradas teóricas que fundamentan la presente investigación.

Voces precursoras

Desde el ámbito internacional, Cardona (2022) en la Universidad de Valencia, España, llevó a cabo una investigación doctoral titulada "Las competencias socioemocionales y la toma de decisiones en adolescentes con conductas antisociales y delictivas". El propósito fue desarrollar las competencias socioemocionales y las habilidades de toma de decisiones en adolescentes con conductas antisociales y delictivas, mediante un estudio transcultural psicológico comparativo y exploratorio con adolescentes de España y Colombia, así como un estudio cuasiexperimental que evaluó los beneficios de un programa de intervención en competencias socioemocionales y toma de decisiones.

La investigación partió del reconocimiento de que las competencias

socioemocionales y la toma de decisiones son temas de interés para prevenir e intervenir en las conductas antisociales y delictivas de los adolescentes, y que una mayor competencia socioemocional se ha relacionado con una mejor salud mental, bienestar subjetivo, conducta prosocial y ajuste social. La muestra estuvo conformada por mil cuatrocientos sesenta y ocho (1468) adolescentes de España y Colombia de 14 a 19 años, con una submuestra cuasiexperimental de doscientos treinta (230) adolescentes colombianos que participaron en el programa de intervención, a quienes se evaluaron competencias socioemocionales, toma de decisiones, comportamiento antisocial y delictivo, empatía, comportamiento prosocial, distorsiones cognitivas y síntomas emocionales.

Respecto a los principales hallazgos, los resultados indicaron que, en comparación con los adolescentes normativos, los adolescentes ofensores muestran una menor competencia socioemocional, empatía y comportamiento prosocial, así como una mayor versatilidad delictiva y distorsión cognitiva. Asimismo, se estableció que los adolescentes ofensores podrían beneficiarse de las intervenciones en competencias socioemocionales y toma de decisiones, debido a que, quienes participaron en el programa de intervención mostraron un mejor desempeño en la inteligencia emocional auto informada y la toma de decisiones, y reportaron efectos positivos en la reducción de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés.

En la investigación antes planteada, se llegó a la conclusión, que las competencias socioemocionales y la toma de decisiones pueden beneficiar tanto a los adolescentes ofensores como a los no ofensores, aunque se requiere definir las intervenciones que más ayudan a los ofensores y realizar evaluaciones longitudinales para identificar el impacto en las trayectorias antisociales y los procesos de desistimiento. Asimismo, los hallazgos sugieren que la intervención temprana y sostenida en estas competencias, articulada con el contexto escolar y familiar, constituye una vía prometedora para prevenir la escalada de conductas de riesgo y para fortalecer los factores protectores que favorecen la reintegración social y el desarrollo positivo de los adolescentes.

La relación del antecedente con la presente investigación "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico, Colombia)", desde la perspectiva conceptual, ambas investigaciones comparten el interés por las competencias socioemocionales como factor protector y promotor del ajuste social, el bienestar y la conducta prosocial en poblaciones adolescentes. La tesis de Cardona (2022) aborda específicamente la relación entre competencias socioemocionales, toma de decisiones y conductas antisociales y delictivas, lo cual se vincula directamente con la problemática de los conflictos interpersonales en el entorno escolar, ya que muchos de estos conflictos tienen su origen en déficits de habilidades socioemocionales y en procesos de toma de decisiones poco reflexivos.

Asimismo, esta investigación se enfoca en una institución educativa del Caribe colombiano, contexto que coincide con la población colombiana incluida en el estudio transcultural de Cardona (2022), lo que refuerza la pertinencia contextual y cultural de los hallazgos. Desde el punto de vista práctico, la tesis de Cardona (2022) aporta evidencia empírica sobre la efectividad de los programas de intervención en competencias socioemocionales y toma de decisiones para reducir síntomas emocionales negativos como la depresión, ansiedad y estrés; y para mejorar la inteligencia emocional auto informada y la capacidad de tomar decisiones.

Estos resultados constituyen un antecedente directo y fundamental para esta investigación, ya que demuestran que es posible entrenar estas competencias en adolescentes y que ello genera beneficios significativos en su bienestar emocional y comportamiento social. De esta manera, la investigación de Cardona (2022) respalda la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes como mediadores de conflictos, ya que si los docentes poseen y modelan estas competencias, pueden contribuir a prevenir conductas antisociales y a promover una convivencia más pacífica y democrática en el entorno escolar.

En el mismo contexto, Poveda (2024) en España, realizó una tesis doctoral en España cuyo título es "Desarrollo de competencias socioemocionales en la profesión

docente: efecto de los programas de intervención en la formación inicial y continua". El objetivo de esta investigación se organizó en dos ejes fundamentales. En relación con la formación permanente del profesorado, el objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de formación para mejorar la calidad y la innovación de la práctica docente, para determinar si dicha formación podía proteger la salud mental y el bienestar general de los docentes, aumentar resiliencia y competencia emocional, e introducirlos en metodologías de enseñanza innovadoras. En relación con la formación inicial del profesorado, los objetivos fueron analizar la efectividad de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes universitarios y analizar la efectividad de dicho programa en la mejora del rendimiento académico del alumnado universitario.

En cuanto a la metodología, la investigación empleó diseños complejos que incluyeron diseños experimentales con medidas pretest y posttest, grupo control y análisis multinivel, lo que permitió obtener evidencia empírica robusta sobre la efectividad del programa de formación propuesto. Los principales hallazgos de la primera aportación, centrada en el profesorado en ejercicio, mostraron que el programa tuvo impacto positivo en el bienestar docente, resiliencia, competencia emocional y autoeficacia, vinculado a las metodologías docentes innovadoras y eficaces incluidas en la formación.

Los profesores que completaron la formación incrementaron su competencia emocional en la práctica profesional, manifestada en atención emocional, claridad de sentimientos y reparación del estado de ánimo, así como una actitud resiliente que implica entereza, ingenio y optimismo. Adquirieron una autoeficacia basada en la instrucción que les permitió adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos, lograr su motivación, mantener la disciplina, cooperar y afrontar los cambios educativos con optimismo. En la segunda y tercera aportación, centradas en el estudiantado universitario, los resultados mostraron que es posible desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes universitarios y que esa mejora también tiene una repercusión positiva en su rendimiento académico, se confirmó que el entorno de la educación superior ofrece una atmósfera óptima para mejorar la regulación emocional y reforzar así el aprendizaje.

Las conclusiones de este antecedente demuestran empíricamente la efectividad del programa de formación propuesto para el desarrollo de competencias clave en el profesorado, así como la mejora del rendimiento académico de los docentes en formación, que constituye una referencia fundamental para la creación de programas y acciones de intervención destinados a la mejora de la formación permanente del profesorado. En relación con la investigación "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)", el antecedente antes planteado, guarda una relación conceptual y práctica de gran relevancia.

Desde el plano conceptual, ambas investigaciones comparten el interés por las competencias socioemocionales en el ámbito docente, coincidiendo en que el desarrollo de la inteligencia emocional proporciona beneficios en diferentes aspectos de la persona, incluye el ajuste personal y social, bienestar general y mejora en la satisfacción con uno mismo y con los demás. La investigación colombiana se enfoca en una problemática específica como son los conflictos interpersonales en el entorno escolar, los cuales requieren de competencias socioemocionales que permitan a los docentes gestionar adecuadamente las emociones propias y ajenas, regular el estrés, mantener la calma y fomentar relaciones interpersonales positivas. Estas competencias son precisamente las que el antecedente antes planteado, busca desarrollar a través de sus programas de intervención, tanto en la formación inicial como continua del profesorado.

Desde el plano práctico, el antecedente aporta evidencia empírica sobre la efectividad de programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes, lo cual constituye un antecedente directo y fundamental para esta investigación, ya que demuestra que es posible entrenar estas competencias y que ello genera mejoras significativas en el bienestar docente, resiliencia, autoeficacia y competencia emocional. Estos resultados respaldan la pertinencia de inferir al contexto de la Institución Educativa San Juan de Tocagua para fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes y, de esta manera, mejorar su capacidad para manejar

los conflictos interpersonales en el entorno escolar.

Por su parte, Llaque (2025) elaboró una tesis doctoral que lleva por título "Programa para mejorar las competencias de los profesores universitarios peruanos sustentado en un modelo de profesionalización auténtica basada en neurociencias e inteligencia artificial". El propósito de esta investigación consistió en diseñar un programa para mejorar las competencias de los profesores universitarios peruanos, fundamentado en un modelo de profesionalización auténtica basada en neurociencias e inteligencia artificial. Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con un enfoque mixto de sesgo cualitativo, tipo de estudio aplicado y diseño de teoría fundamentada, se empleó una muestra múltiple que correspondió a seis (6) instrumentos y diversas técnicas de recolección de datos. El diagnóstico reveló que los profesores universitarios peruanos consideran muy importantes las competencias docentes, las aplican moderadamente bien y las evalúan incurriendo en contradicciones entre lo que piensan que hacen y lo que realmente hacen.

Respecto a los principales hallazgos, se estableció que el aporte teórico-práctico corresponde a un modelo de profesionalización auténtica basado en neurociencias e inteligencia artificial. Se concluyó que la fundamentación epistemológica de las categorías científicas y los antecedentes nacionales e internacionales corroboran la pertinencia de la categoría herramienta para optimizar la categoría meta. Asimismo, los instrumentos de recolección de datos resultaron altamente fructíferos para establecer la teoría sustantiva esbozada.

Por otro lado, el modelo propuesto presenta originalidad reveladora o transformativa, posee previsión, cuestiona el paradigma educativo actual, abre la posibilidad de un nuevo paradigma, demuestra utilidad científica y práctica, es socialmente inclusivo y sostenible, y sustenta el aporte práctico de la tesis. Esta valoración del modelo correspondió, de manera unánime, a los cinco (5) expertos que lo validaron y le otorgaron la máxima puntuación en todos los ítems de evaluación.

El antecedente antes planteado, se relaciona con la investigación titulada

"Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico, Colombia)", desde el plano conceptual, aunque la tesis de Llaque se centra en competencias docentes universitarias y la investigación colombiana se enfoca en competencias socioemocionales para manejar conflictos interpersonales en el entorno escolar, ambas investigaciones convergen en la necesidad de fortalecer la formación docente como vía para mejorar la calidad educativa.

La categoría meta del antecedente, incluye competencias personales o genéricas, pedagógicas, didácticas e investigativas, abarca implícitamente las competencias socioemocionales que la investigación colombiana aborda de manera explícita, ya que el manejo de conflictos interpersonales requiere de habilidades personales y sociales que permitan una convivencia escolar armoniosa. Asimismo, la fundamentación en neurociencias que propone Llaque (2025) aporta una base científica para comprender cómo los docentes pueden regular sus emociones y responder adecuadamente a situaciones conflictivas, lo cual se vincula directamente con las competencias socioemocionales docentes.

Desde el plano práctico, el antecedente ofrece un programa para mejorar las competencias de los profesores universitarios que, aunque está diseñado para el contexto peruano de educación superior, contiene elementos transferibles al ámbito escolar colombiano, especialmente en lo que respecta a la profesionalización auténtica y el uso de herramientas como la inteligencia artificial para la formación continua. La investigación colombiana, por su parte, se enfoca en una problemática específica como son los conflictos interpersonales en el entorno escolar, la cual puede ser abordada mediante el fortalecimiento de las competencias socioemocionales que Llaque (2025) incluye en su modelo.

De esta manera, ambas investigaciones se complementan al ofrecer, por un lado, un marco integral de competencias docentes y, por otro, una aplicación concreta en la gestión de conflictos, estableciéndose así un vínculo de complementariedad que enriquece la comprensión de la formación docente desde perspectivas tanto teóricas

como prácticas.

En se mismo orden contextual Gil (2026) realizó una investigación doctoral en Perú, específicamente en la ciudad de Tacna, titulada "La inteligencia emocional, pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes del Programa Académico de Ciencias Sociales y Promoción Socio-Cultural de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2024". El objetivo consistió en identificar la influencia de la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en el rendimiento académico de los estudiantes de dicho programa académico durante el semestre 2024-I.

El estudio se desarrolló metodológicamente bajo un enfoque cuantitativo, con naturaleza básica, de nivel explicativo, con un diseño de modelo explicativo causal multivariante, empleando una muestra probabilística de ciento cuarenta y nueve (149) estudiantes a quienes se les aplicaron instrumentos para medir cada variable. Los resultados evidenciaron que existe influencia de la inteligencia emocional, con un modelo regresional de $\hat{Y} = 0,037x - 0,815$ y un valor de $p=0,000$, así como del pensamiento crítico, con un modelo de $\hat{Y} = 0,102x + 8,129$ y un valor de $p=0,000$, sobre el rendimiento académico.

Respecto a los principales hallazgos, se determinó que tanto la inteligencia emocional como el pensamiento crítico influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes evaluados. De manera específica, las habilidades intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, todas ellas dimensiones de la inteligencia emocional, evidenciaron influencia sobre el rendimiento académico. De igual forma, las dimensiones del pensamiento crítico, que incluyen la inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos, también mostraron una influencia significativa. Además, el coeficiente de determinación indicó que la inteligencia emocional explica en un 55,3 % el comportamiento del rendimiento académico, mientras que el pensamiento crítico lo explica en un 59,9 %, lo que confirma la relevancia de ambas variables como predictoras del desempeño estudiantil.

El antecedente antes planteado, guarda relación conceptual y práctica significativa con la investigación "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)". Desde el plano conceptual, la inteligencia emocional abordada en la tesis incluye habilidades intrapersonales e interpersonales, como la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, que son directamente análogas a las competencias socioemocionales mencionadas en el título de la investigación colombiana.

Asimismo, las dimensiones de manejo del estrés y estado de ánimo constituyen recursos personales clave para que los docentes puedan gestionar adecuadamente los conflictos interpersonales en el entorno escolar, mientras que el pensamiento crítico aporta las herramientas cognitivas necesarias para analizar y resolver dichas situaciones problemáticas.

Desde el plano práctico, aunque el antecedente se centra en estudiantes universitarios y la investigación colombiana se enfoca en docentes de una institución educativa, ambas comparten el objetivo final de mejorar el entorno escolar y los procesos de aprendizaje. Los hallazgos de la tesis demuestran que la inteligencia emocional y el pensamiento crítico son predictores importantes del rendimiento académico, lo que sugiere que el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes les ayudaría a manejar conflictos interpersonales, así como también podría tener un impacto positivo indirecto en el rendimiento académico de sus estudiantes, al crear un clima escolar más positivo y efectivo. De esta manera, la investigación colombiana se enfoca en una problemática específica que puede ser abordada, en parte, mediante el fortalecimiento de las competencias socioemocionales que el antecedente mide y analiza, estableciéndose así un vínculo de complementariedad entre ambos estudios.

En el contexto Nacional, Bateca (2024) realizó una tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, titulada "Constructo teórico sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico de los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia" que tuvo como objetivo generar

un constructo teórico sobre las competencias socioemocionales que permitan orientar el desarrollo académico de los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia. El abordaje metodológico, se enmarcó en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, empleó el método fenomenológico como vía para acceder a las experiencias y significados de los participantes. La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, aplicada a cuatro (4) docentes y dos (2) padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa de la Institución Educativa Colegio Pablo Correa León del municipio de Cúcuta.

Los informantes clave fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, con criterios como su experiencia profesional y vinculación directa con el fenómeno estudiado. El análisis de la información se realizó con el método fenomenológico que comprendió procesos de categorización, estructuración, triangulación y contrastación de los hallazgos. Éstos últimos, develaron que los docentes reconocen la importancia de las competencias socioemocionales para el desarrollo integral de los estudiantes, aunque persisten prácticas pedagógicas tradicionales que limitan su implementación efectiva.

Además, se identificó que competencias como autoestima, empatía, autorregulación emocional y comunicación asertiva son consideradas fundamentales para el proceso formativo. No obstante, los informantes señalaron diversas dificultades que obstaculizan el desarrollo de estas competencias, entre las que destacan la falta de acompañamiento familiar, violencia intrafamiliar, desnutrición infantil y carencia de estrategias didácticas innovadoras por parte de algunos docentes.

En relación con esta investigación, esta tesis doctoral aporta elementos de gran valor al ofrecer un marco conceptual que permite comprender las dimensiones fundamentales de las competencias socioemocionales y su incidencia en el desarrollo académico de los estudiantes. Por otra parte, los hallazgos resultan pertinentes para analizar cómo los educadores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua despliegan estas capacidades en la gestión de conflictos interpersonales. Asimismo, las estrategias didácticas identificadas en el estudio, constituyen referentes valiosos para el

diseño de intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Por su parte, Briceño (2024) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica San Cristóbal, Venezuela, realizó una tesis doctoral que tiene por título "Formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en su práctica pedagógica". El propósito de esta investigación consistió en generar una aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media. El estudio se desarrolló metodológicamente bajo un enfoque cualitativo, con paradigma introspectivo vivencial y método etnometodológico, empleó la técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada aplicada a cinco (5) docentes recién egresados.

Los principales hallazgos, evidencian que los maestros recién egresados reconocen la importancia de las competencias socioemocionales para su fomento en la práctica pedagógica, pero enfrentan brechas significativas en su formación inicial, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Se identificó una carencia de un enfoque práctico formativo y de una cátedra especializada en competencias socioemocionales dentro de los programas de licenciatura, lo que deja a los futuros docentes sin las herramientas necesarias para abordar situaciones emocionales en el aula. Asimismo, se develó que el currículo restringente y la cultura educativa unidimensional privilegian lo académico sobre lo emocional, y que los docentes neófitos aprenden a manejar situaciones socioemocionales principalmente a través de la experiencia directa, no durante su formación universitaria.

El estudio también destacó la influencia de los psicoafectos con nexos filiales y la necesidad de una parentalidad positiva, así como la importancia del autocuidado emocional y la inteligencia relacional en el desarrollo integral de los estudiantes. La tesis doctoral culminó en la aproximación teórica denominada "Una formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional", la cual abarca la cultura

pedagógica emocionalmente consciente y transversal, el enfoque pedagógico en el ecosistema educativo socioemocional integrado y la gestión del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes.

El antecedente antes planteado, guarda estrecha relación con esta investigación "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico, Colombia)", ya que ambas investigaciones comparten el interés por las competencias socioemocionales en el ámbito docente y su impacto en la convivencia escolar. La tesis Briceño (2024) aborda la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica pedagógica, que se vincula directamente con la problemática de los conflictos interpersonales en el entorno escolar, ya que muchos de estos conflictos tienen su origen en déficits de habilidades socioemocionales y en la falta de preparación docente para mediar en situaciones de tensión.

En el mismo orden contextual Cano (2025) realizó una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" - Venezuela titulada "la inteligencia emocional desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria", trabajo doctoral que busca entender cómo las emociones impactan positiva o negativamente en dicho proceso. Para el contexto de la tesis, se optó por el paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico cualitativo y método de teoría fundamentada. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada que se aplicó a tres (3) docentes de básica primaria y a tres (3) estudiantes del grado quinto del Instituto Técnico la Cumbre del municipio de Floridablanca –Santander, Colombia.

Los informantes clave nutrieron dicho estudio con la información aportada que se analizó según la teoría fundamentada lo que exigió la codificación abierta, axial y selectiva, para realizar la explicación de los fenómenos hallados con la técnica aplicada. Los hallazgos corroboraron una relación directamente proporcional entre la inteligencia emocional y la optimización de los procesos didáctico-pedagógicos en la

educación primaria, subrayando la posición nodal del docente como catalizador emocional y simultáneamente, se vislumbran deficiencias institucionales que obstaculizan la implementación sistemática de la educación emocional en el currículo escolar, emergiendo la emocionalidad contextualizada y el vínculo pedagógico como constructos esenciales para la génesis de aprendizajes significativos y la edificación de ecosistemas educativos permeados por la humanidad y la empatía.

El antecedente antes planteado, se relaciona directamente con la investigación sobre competencias socioemocionales en docencia para manejar conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua, ya que ambas comparten el propósito de comprender cómo las habilidades emocionales docentes inciden en la gestión de la convivencia escolar. Cano (2025) evidencia que el docente actúa como agente emocional clave que, mediante la autorregulación, empatía y comunicación asertiva, media los conflictos y construye climas restaurativos en el aula.

Asimismo, sus hallazgos sobre el déficit de políticas institucionales y la necesidad de formación docente en inteligencia emocional ofrecen un marco teórico y metodológico pertinente para analizar los conflictos interpersonales en el contexto de Luruaco. Así, la tesis de Cano (2025) aporta fundamentos conceptuales y evidencia empírica que permiten sustentar la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado para gestionar pacíficamente los conflictos en entornos escolares vulnerables.

Por su parte, López (2025) llevó a cabo investigación doctoral titulada "Inteligencia emocional. Constructo epistemológico del ser y hacer de los docentes de Ciencias de la Salud", presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con el propósito de generar una aproximación teórica emergente sobre la inteligencia emocional como constructo epistemológico del ser y hacer de los docentes de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.

El estudio se inscribió en el paradigma interpretativo, con enfoque metodológico

cualitativo y método fenomenológico hermenéutico. Para la recolección de la información utilizó la técnica de la entrevista a profundidad aplicada a cuatro (4) médicos-docentes seleccionados intencionalmente. Los hallazgos develaron que la inteligencia emocional trasciende lo académico, configurándose como un eje relacional que humaniza la enseñanza, potencia aprendizajes significativos y fortalece la formación integral del futuro médico.

Asimismo, se evidenció que la práctica docente exige, además del dominio disciplinar, apertura hacia la expresión de emociones, flexibilidad y empatía como recursos formativos indispensables para responder a los desafíos de la educación médica. La teoría emergente se articuló en torno a macro conceptos como equilibrio afectivo-ético-relacional, autogestión resiliente de emociones, praxis formativa dialógica con sensibilidad auténtica, gestión ética-empática en la formación integral, lenguaje reflexivo para el aprendizaje humano integral y aprendizaje contextual de realimentación colectiva.

El antecedente antes planteado, se relaciona con esta investigación sobre Competencias Socioemocionales en Docencia para manejar Conflictos Interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia), ya que ambas comparten el propósito de comprender cómo las habilidades emocionales del profesorado inciden en la gestión de la convivencia escolar. López (2025) evidencia que el docente actúa como mediador emocional que, mediante la autorregulación, empatía y comunicación asertiva, transforma los conflictos en oportunidades pedagógicas y construye climas restaurativos en el aula.

Asimismo, sus hallazgos sobre la necesidad de formación docente en inteligencia emocional y el déficit de políticas institucionales ofrecen un marco teórico y metodológico pertinente para analizar los conflictos interpersonales en el contexto de Luruaco. Así, la tesis de López (2025) aporta fundamentos conceptuales y evidencia empírica que permiten sustentar la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales de los profesores para gestionar pacíficamente los conflictos en entornos escolares

vulnerables.

Los antecedentes antes planteados, son significativos para esta investigación porque aportan un marco conceptual que permite comprender las dimensiones esenciales de las competencias socioemocionales, fundamentales para la gestión constructiva de conflictos en el aula. Asimismo, destacan la necesidad de fortalecer la formación docente en esas competencias y adaptar los programas educativos a las realidades contextuales específicas de cada institución, pertinente para abordar este fenómeno desde una perspectiva situada y fenomenológica. Los hallazgos sobre estrategias didácticas efectivas, instrumentos de evaluación validados y programas exitosos de aprendizaje socioemocional constituyen referentes valiosos para intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar.

Miradas teóricas que fundamentan la investigación

Las miradas teóricas constituyen el entramado teórico y recorrido conceptual del fenómeno para comprender las competencias socioemocionales docentes en el manejo de conflictos escolares. Éstas articulan aportes de Bandura (aprendizaje social), Gardner (inteligencias múltiples), Goleman (inteligencia emocional), Bisquerra (educación emocional) y modelos de resolución de conflictos. Estos referentes ofrecen un marco explicativo integral para analizar cómo los docentes de San Juan de Tocagua despliegan sus capacidades emocionales y sociales en la gestión de tensiones cotidianas, que orientaron la interpretación de hallazgos y la construcción de la aproximación teórica situada en el Caribe colombiano, tal como se desarrolla a continuación:

Teoría de la Investigación

La investigación sobre competencias socioemocionales en docencia para el manejo de conflictos interpersonales en el entorno escolar, tiene entre sus principales fundamentos la teoría pedagógica del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1987), quien sostiene que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un contexto social

mediante observación, imitación y modelado de conductas. Dicho teórico, introduce el concepto de aprendizaje vicario, según el cual las personas adquieren nuevas habilidades y comportamientos al observar las acciones de otros y las consecuencias que éstas generan, sin necesidad de experimentarlas directamente.

Desde esta perspectiva, los docentes se convierten en modelos fundamentales para sus estudiantes, porque las competencias socioemocionales que ellos despliegan en la gestión de conflictos, como empatía, comunicación asertiva y autorregulación emocional, son observadas, internalizadas y posteriormente reproducidas por los estudiantes en sus propias interacciones cotidianas.

Al respecto, Bandura (1987) identifica cuatro (4) procesos clave en el aprendizaje por observación (atención, retención, reproducción y motivación) esenciales para comprender cómo las habilidades socioemocionales se transmiten en el entorno escolar y cómo los educadores pueden influir positivamente en la formación de sus estudiantes para la convivencia pacífica. Bandura (1997) profundiza en el concepto de autoeficacia, entendida como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras, que resulta crucial para que los docentes enfrenten con éxito los desafíos que plantea la mediación de conflictos.

En estrecha relación con esos postulados, se asumió la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) que aporta dos (2) tipos de inteligencia vinculadas con las competencias socioemocionales: inteligencia intrapersonal, que faculta para comprender y controlar el ámbito interno y regular las emociones, y la inteligencia interpersonal, que permite entender a los demás, interpretar sus estados de ánimo y manejar relaciones sociales efectivas.

Gardner (1983) sostiene que estas inteligencias, al igual que las demás, pueden ser desarrolladas mediante experiencias educativas apropiadas, que implica que la formación docente debe contemplar estrategias específicas para potenciar estas capacidades. Gardner (2001) reformula su teoría para el siglo XXI, y enfatiza la

importancia de reconocer y cultivar los diversos perfiles intelectuales en contextos educativos. La relevancia de esta teoría para el estudio está en que ofrece un marco para comprender cómo los educadores, desde su propio perfil de inteligencias, pueden abordar de manera diferenciada los conflictos interpersonales y contribuir al desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes.

Complementariamente, se incluye la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995) como otro de los pilares fundamentales para esta investigación, ya que define las competencias socioemocionales como la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas y de gestionar la respuesta ante ellas. Según Goleman (1995) son cinco (5) los componentes clave (autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales); éstos resultan esenciales para comprender cómo los docentes pueden gestionar constructivamente los conflictos en el aula, porque estas dimensiones les permiten tanto reconocer y regular sus propias emociones frente a situaciones tensionantes como comprender las emociones de los estudiantes y responder de manera asertiva a sus necesidades.

Asimismo, Goleman (2006) enfatiza que estas habilidades no son innatas, sino que se pueden desarrollar y fortalecer mediante la práctica y la formación continua, lo que llama inteligencia social. Ello, respalda la pertinencia de investigar las competencias docentes desde una perspectiva formativa. Además, profundiza en la aplicación de la inteligencia emocional en diversos ámbitos de la vida, como el educativo y en el entorno profesional y organizacional (Goleman et al., 2022).

Por otra parte, el modelo de análisis de conflictos aporta elementos para comprender la dinámica de los conflictos interpersonales, destaca la importancia de las percepciones, posiciones, intereses y necesidades de las partes involucradas. Al respecto, Fisher (1996) desarrolla herramientas prácticas para afrontar conflictos, mientras que Redorta (2007) propone una tipología de conflictos como herramienta de mediación.

Estas posturas, resultan pertinente para analizar cómo los docentes, desde sus competencias socioemocionales, pueden mediar en situaciones conflictivas, identificar los elementos subyacentes que las generan y orientar a los estudiantes hacia soluciones colaborativas que trasciendan la simple imposición de normas o sanciones. La comprensión de la estructura del conflicto y de las estrategias para su transformación constructiva constituye una dimensión fundamental de la práctica pedagógica que se ve potenciada por el desarrollo de competencias socioemocionales sólidas.

Del mismo modo, son importantes para enriquecer las miradas teóricas de esta investigación sobre competencias socioemocionales en contextos educativos, los aportes de Bisquerra (2003) quien identifica cinco (5) bloques fundamentales: conciencia emocional, que permite percibir y etiquetar con precisión los propios sentimientos; regulación emocional, que implica la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada; autonomía emocional, que comprende autogestión personal y autoestima; competencia social, que se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas; y competencias para la vida y el bienestar, que permiten adoptar comportamientos responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios.

Dichas dimensiones ofrecieron categorías precisas para el análisis de las competencias que los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua despliegan en su labor de mediación de conflictos interpersonales; cada una de ellas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) constituyen un referente conceptual que permitieron identificar, clasificar e interpretar las habilidades específicas que los educadores despliegan frente a situaciones conflictivas. Esa estructura analítica facilitó una aproximación sistemática y contextualizada al fenómeno estudiado, de acuerdo con las particularidades del contexto rural del Caribe colombiano, lo que enriqueció la interpretación de los hallazgos y fortaleció la pertinencia de las reflexiones derivadas del estudio.

Recorrido conceptual del fenómeno

El presente recorrido tiene como propósito establecer las bases conceptuales que sustentan la comprensión de las competencias socioemocionales docentes y su relación con el manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar. Para ello, se abordan premisas relacionadas con el fenómeno, así como los conceptos fundamentales que permiten analizar la práctica pedagógica de los educadores en la Institución Educativa San Juan de Tocagua, tal como se presenta a continuación:

Competencias socioemocionales. Este concepto ha evolucionado, Gardner (1983) introdujo la idea de inteligencias múltiples, entre ellas la interpersonal, que sentó las bases para el estudio de las competencias necesarias para la interacción efectiva en el aula. Posteriormente, Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas y gestionar la respuesta ante ellas. Por su parte, Bisquerra (2003) complementó esta visión al concebir las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

En el contexto colombiano, las políticas educativas han promovido el desarrollo de estas competencias en los docentes para fomentar ambientes escolares pacíficos. En instituciones como la San Juan de Tocagua, los docentes se ven desafiados a actuar como mediadores de conflictos. Para ello, utilizan sus competencias para guiar a los estudiantes en la resolución pacífica de sus diferencias.

Dimensiones de las competencias socioemocionales. La colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional (CASEL, 2013), organiza las competencias socioemocionales en cinco (5) áreas clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Jennings y Greenberg (2009) destacan que los docentes con estas competencias bien desarrolladas son más capaces de crear entornos de aprendizaje armoniosos.

Al respecto, de acuerdo con los autores antes citados, la autoconciencia permite al docente reconocer sus propios estados emocionales y su impacto en las interacciones con los estudiantes. La autorregulación le ayuda a gestionar sus reacciones en momentos de tensión, mantiene la calma y actúa de manera empática. La conciencia social se refiere a la habilidad de comprender y empatizar con los sentimientos de los demás, capacidad crucial para mediar en conflictos. Las habilidades de relación permiten construir vínculos positivos mediante la comunicación efectiva y la escucha activa. La toma de decisiones responsables, implica que los docentes consideren sus valores personales y las normas sociales al resolver problemas, guiando a los estudiantes hacia soluciones justas.

El conflicto interpersonal en el ámbito escolar. El conflicto, lo define Deutsch (2006) como una situación en la que las partes perciben que sus intereses son incompatibles. De acuerdo con el precitado autor, los estilos de manejo de conflictos se clasifican en cinco (5) categorías: evitación, competencia, adaptación, compromiso y colaboración. En el contexto escolar, Torrego (2020) señala que los conflictos emergen como consecuencia natural de la convivencia cotidiana entre personas con diferentes historias y expectativas. Deutsch (2006) sostiene que los conflictos, cuando se abordan adecuadamente, representan oportunidades significativas de aprendizaje y desarrollo personal.

Conflicto constructivo y destructivo. Deutsch (2006) establece una distinción entre conflicto destructivo, caracterizado por una dinámica de hostilidad creciente, y conflicto constructivo, donde las partes mantienen una disposición colaborativa para encontrar soluciones que beneficien a todos. Johnson y Johnson (2005) destacan la importancia de un enfoque colaborativo en el que los estudiantes sean partícipes activos en la búsqueda de soluciones, se fomente el diálogo abierto y el respeto mutuo. Al respecto, las competencias socioemocionales de los docentes pueden orientar los conflictos hacia caminos constructivos o contribuir a su escalamiento destructivo según la forma en que sean gestionados.

El conflicto como oportunidad pedagógica. Torrego (2020) propone que los centros educativos utilicen los conflictos como ocasiones para desarrollar habilidades de comunicación, negociación y empatía en los estudiantes. Esta sugerencia promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como empatía, cooperación y comunicación efectiva, ayuda a los estudiantes a valorar la perspectiva del otro y trabajar en conjunto hacia soluciones que beneficien a todos.

El docente como mediador de conflictos. es el rol docente en la gestión de la convivencia. Johnson y Johnson (2005) señalan que los educadores actúan como modelos de comportamiento, de manera que la forma en que ellos manejan los conflictos influye directamente en las estrategias que sus estudiantes desarrollarán. Torrego (2020) propone que el rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en un facilitador de procesos de diálogo. La capacidad del docente para identificar el origen del conflicto le permite aplicar el estilo de resolución más adecuado para cada situación específica.

Competencias socioemocionales para la mediación. De acuerdo con Bisquerra (2003), la empatía permite comprender las perspectivas de los estudiantes involucrados en una disputa. La autorregulación facilita mantener la calma frente a situaciones que generan tensión. La comunicación asertiva posibilita expresar mensajes claros sin menoscabar la dignidad de los interlocutores. El autor antes mencionado, destaca que los docentes que poseen esas competencias logran intervenciones más efectivas porque establecen relaciones de confianza y modelan formas constructivas de relacionarse. La colaboración, como enfoque recomendado en el contexto escolar, implica la participación activa de ambas partes en la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas.

Estrategias didácticas para el manejo de conflictos. El aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (2005) lo identifican como estrategia para desarrollar habilidades de colaboración y resolución de problemas en contextos grupales. Torrego (2020) propone los círculos de diálogo y las asambleas de aula como espacios para la

negociación colectiva. Gelvez (2025) destaca que los programas basados en el modelo CASEL (2013) han demostrado efectividad en la mejora de la convivencia escolar.

Convivencia escolar y clima de aula. El Ministerio de Educación Nacional (2022) define la convivencia escolar como la capacidad de las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad, lo que implica el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Este concepto constituye el horizonte hacia el que deben orientarse las competencias socioemocionales de los docentes en su labor de mediación.

Clima escolar y su incidencia en el aprendizaje. Un clima escolar positivo, según Ascorra et al., (2019) se asocia con mejores resultados académicos, mayor motivación estudiantil y menores índices de violencia. Cuando los docentes gestionan los conflictos de manera colaborativa, contribuyen significativamente a la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar.

Relación entre competencias docentes y convivencia. Los educadores con altos niveles de competencia socioemocional, de acuerdo con Jennings y Greenberg (2009) establecen relaciones más positivas con sus estudiantes, manejan con mayor efectividad los desafíos conductuales y crean climas de aula que favorecen el aprendizaje. Bateca (2024) encontró que los docentes con empatía, autorregulación y comunicación asertiva logran intervenciones más efectivas en situaciones de conflicto y contribuyen a entornos escolares más inclusivos. Analizar esta relación en San Juan de Tocagua permitirá comprender cómo las capacidades socioemocionales de los educadores inciden en la convivencia escolar y qué aspectos pueden ser fortalecidos mediante procesos de formación continua para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en la institución.

El recorrido conceptual aquí presentado, permitió establecer la mirada que fundamenta la investigación sobre la articulación de las competencias socioemocionales docentes con la gestión constructiva de los conflictos interpersonales en el ámbito escolar. Las dimensiones y modelos de mediación, configuran un entramado conceptual

que orienta la comprensión del fenómeno en la Institución Educativa San Juan de Tocagua. Dicho marco constituye el referente desde el que se interpretaron las voces de los actores educativos y se develaron los significados que atribuyen a su práctica cotidiana. En consecuencia, este recorrido conceptual fundamenta teóricamente la investigación y delimita las categorías analíticas que guiaron la aproximación al fenómeno de estudio.

Bases legales

El ordenamiento jurídico colombiano ofrece un consistente marco normativo que respalda el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes para el manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar. Dicha fundamentación encuentra su punto de partida en los compromisos internacionales adquiridos por el Estado, particularmente a través de los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), establece que la educación debe fomentar el aprendizaje cognitivo así como también las habilidades socioemocionales necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Por su parte, la OCDE (2016) señala que las competencias socioemocionales resultan esenciales para la ciudadanía activa, el bienestar personal y el progreso social, al tiempo que identifica caminos prometedores para potenciar esas habilidades mediante prácticas pedagógicas adecuadas y programas de intervención temprana en contextos escolares .

En lo que se refiere al ordenamiento jurídico colombiano, la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) constituye el fundamento primario de este andamiaje legal al consagrar, en su artículo 67, la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social orientado hacia el desarrollo integral de la persona y el fomento de la convivencia pacífica y el respeto por los

derechos humanos. Este precepto constitucional establece la responsabilidad del Estado en la promoción de una educación que trascienda lo académico para abarcar las dimensiones éticas y sociales que permitan a los individuos desenvolverse en un marco de respeto y tolerancia.

En desarrollo de ese mandato superior, la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, Ley 115, 1994) establece los lineamientos generales del sistema educativo colombiano y enfatiza, en su artículo 5, que la formación debe contribuir a la convivencia pacífica y a la formación en derechos humanos, que implica necesariamente el desarrollo de competencias socioemocionales tanto en estudiantes como en docentes para la resolución constructiva de conflictos.

Posteriormente, a través de la Ley 1620 (Ministerio de Educación Nacional, 2013, conocida como Ley de Convivencia Escolar, y su decreto reglamentario 1965, se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta normativa es fundamental para la paz escolar al exigir la creación de comités escolares de convivencia en todas las instituciones educativas y al establecer que los docentes deben recibir formación específica en competencias socioemocionales para manejar adecuadamente situaciones de conflicto y fomentar una cultura de paz y respeto entre los estudiantes.

La jurisprudencia constitucional ha reforzado estos mandatos a través de decisiones como la Sentencia T-478 de 2015, en la cual la Corte Constitucional ordenó al Ministerio de Educación Nacional la revisión integral de todos los manuales de convivencia del país y la incorporación expresa de la formación en competencias ciudadanas y derechos humanos, particularmente en lo relacionado con el respeto a la diversidad y la implementación de mecanismos efectivos para la resolución pacífica de conflictos en el entorno escolar.

Por su parte el Decreto 1075 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia,

2015, como Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, consolida y armoniza las disposiciones previas al tiempo que establece lineamientos específicos para la formación docente en herramientas pedagógicas que permitan la intervención efectiva en situaciones de conflicto, que favorezcan la convivencia armónica y el respeto por los derechos humanos.

Este conjunto normativo configura un marco jurídico que reconoce la importancia de las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales e impone obligaciones concretas a las instituciones educativas, así como a los formadores educativos para garantizar, dentro del marco de la ley, ambientes escolares caracterizados por el respeto, la inclusión y propicios para el aprendizaje.

TRAYECTORIA III

TRAVESÍA METODOLÓGICA

La trayectoria, travesía metodológica, detalla los planos del conocimiento que sustentan la investigación, que comprenden los fundamentos ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico que configuran mi postura como investigador ante la realidad educativa de la Institución Educativa San Juan de Tocagua. En este apartado, identifico los actores sociales que, con sus voces y experiencias, dotaron de significado al fenómeno estudiado. De igual manera, se exponen las técnicas e instrumentos de recolección de información que facilitaron un acercamiento profundo al contexto escolar, así como las estrategias analíticas que permitieron la interpretación de la información. Asimismo, se establecen los criterios de calidad que garantizaron el rigor, credibilidad y transferibilidad de los hallazgos obtenidos.

Plano ontológico

El plano ontológico constituye el fundamento desde el cual el investigador define su comprensión acerca de la naturaleza del ser, la existencia y realidad que aborda en su estudio. Ludwig et al. (2024) señalan que la ontología busca esclarecer la forma en que el investigador percibe la realidad indagada que admite múltiples interpretaciones y miradas. Por su parte, Martínez (2000) sostiene que todo estudio debe revelar su base ontológica y ofrecer la cosmovisión que orienta el proceso indagatorio, ya que de ella se derivan las decisiones sobre el modo de aproximarse al fenómeno.

Desde esa perspectiva, el plano ontológico declara mi postura como investigador frente al entorno y me permitió reconocer que las experiencias, vivencias y preconceptos que han moldeado la propia historia configuran una manera particular de aproximarme a la realidad social. Para la presente investigación sobre competencias socioemocionales docentes y manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de

Tocagua, asumí una postura ontológica relativista que concibe la realidad como dinámica, cambiante, holística y no absoluta.

Dicha postura me hizo reconocer que la verdad se construye a partir de las significaciones, experiencias y cotidianidades específicas de los actores educativos, en una interacción dialógica y comunicativa permanente. La realidad social de San Juan de Tocagua se configura, así como una construcción colectiva atravesada por las características sociales, culturales, históricas y emocionales que los propios participantes narran desde su experiencia vivida, lo que exige una aproximación sensible a la multiplicidad de voces y perspectivas que coexisten en el entorno escolar.

Plano epistemológico

El plano epistemológico constituye el fundamento que define la naturaleza del conocimiento generado en la investigación, así como la relación que el investigador establece con los actores sociales y con la realidad estudiada. Para abordar las competencias socioemocionales de los docentes en el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua, asumí una postura epistemológica fundamentada en la fenomenología hermenéutica propuesta por Martínez (2006), quien sostiene que el conocimiento en ciencias humanas debe partir de la comprensión de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias vividas en contextos específicos.

Dicha postura me permitió reconocer, que el conocimiento sobre las competencias docentes y la gestión de conflictos no se podía obtener mediante procedimientos de medición externa o desde una pretendida neutralidad del investigador. Por el contrario, éstas se construyeron en la interacción dialógica con los propios actores educativos, quienes desde sus experiencias cotidianas dotaron de significado a su práctica pedagógica.

Del mismo modo, la relación entre el investigador y el fenómeno de conocimiento

fue establecida, por tanto, como un vínculo de intersubjetividad en el que ambas partes participaron activamente en la construcción de significados compartidos. Al respecto, Sandín (2003) explica que la interpretación desde un aspecto epistemológico se aproxima a comprender las diversas configuraciones de la realidad desde la interacción que los seres humanos establecen para dar sentido a sus situaciones de vida.

En consecuencia, la realidad educativa de San Juan de Tocagua no fue concebida como un dato objetivo y externo que esperó ser descubierto, sino como una construcción social emergente de las interpretaciones, creencias y vivencias de docentes, estudiantes y padres de familia. En este sentido, el conocimiento generado responde a las particularidades del contexto rural del Caribe colombiano y a las dinámicas específicas que allí se despliegan en torno a la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

De allí, que la validez del conocimiento producido no reside en su capacidad de generalización estadística, sino en su autenticidad, en su correspondencia con las experiencias vividas por los participantes y en la profundidad con que logra captar los matices y complejidades del fenómeno estudiado. Se privilegia así una aproximación que valoró la subjetividad de los actores, la riqueza de sus narrativas y la posibilidad de comprender, desde su propia perspectiva, el modo en que las competencias socioemocionales se despliegan en situaciones concretas de conflicto. El conocimiento emergió entonces como resultado de un proceso de diálogo continuo, de escucha atenta y de interpretación cuidadosa de las voces que habitan la institución educativa.

Plano axiológico

En toda investigación social, se reconoce que las interacciones humanas se encuentran impregnadas de valores, principios y concepciones morales que orientan el comportamiento de los actores sociales en su contexto cotidiano. Martínez (2006) sostiene que los compromisos morales se construyen y aceptan mediante procesos de negociación e interacción en espacios socioculturales compartidos, lo que implica que los valores no son entidades abstractas sino construcciones dinámicas emergentes de

la vida colectiva. En el ámbito educativo, este plano adquiere especial relevancia, pues las instituciones dedicadas a la formación integral del ser humano llevan implícita una carga de principios éticos orientados al desarrollo de ciudadanos autónomos, responsables y solidarios.

La presente investigación sobre competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua asume una postura axiológica fundamentada en valores que promueven el reconocimiento del otro, cuidado mutuo y convivencia democrática. Dichos valores constituyen el objeto de estudio y el marco ético que orienta cada etapa del proceso investigativo. Desde esta perspectiva, se reconoce la condición humana subjetiva de todos los participantes (investigador, docentes, estudiantes y padres de familia) como portadores de concepciones, identidades y sistemas de valor propios que merecen ser comprendidos en su especificidad y complejidad.

En atención a lo antes planteado, el respeto guía la aproximación a los actores educativos como sujetos portadores de saberes valiosos. La empatía permite comprender sus emociones y significados frente a los conflictos. La confidencialidad protege su identidad y garantiza un espacio seguro para la expresión auténtica. La justicia asegura una voz equilibrada sin exclusiones ni sesgos. Desde la pedagogía, la alteridad reconoce al otro como legítimamente diferente y acoge la diversidad como oportunidad. De ese modo, la investigación asumió un compromiso social: generar conocimiento que fortalezca la convivencia escolar y promueva prácticas pedagógicas humanas, inclusivas y transformadoras, en coherencia con los valores de solidaridad y construcción colectiva de una cultura de paz.

Plano Metodológico

El plano metodológico constituye el componente operativo que articula los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos previamente definidos, y los traduce en un camino concreto para abordar el fenómeno de estudio. En éste, se

describen y justifican las decisiones relativas al paradigma, enfoque metodológico, enfoque epistémico, método y técnicas e instrumentos que orientaron el proceso de investigación sobre las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua. La coherencia entre estos elementos garantizó la rigurosidad del estudio y la pertinencia de los hallazgos obtenidos.

Al respecto, la presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, adecuado para explorar el fenómeno de las competencias socioemocionales en los docentes, ya que permitió captar la profundidad de las experiencias, vivencias y significados que los informantes clave atribuyeron a la gestión de conflictos en el entorno escolar. (Guba y Lincoln, 1994). Este paradigma facilitó el análisis de cómo los docentes, estudiantes y padres de familia construyen y expresan su comprensión de los conflictos interpersonales y de las habilidades socioemocionales necesarias para enfrentarlos en la Institución Educativa San Juan de Tocagua.

La elección de este paradigma respondió al propósito de generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar, que demandó una visión comprensiva y contextualizada de la interacción social en el entorno escolar (Perassi, 2010). Esta elección permitió captar la complejidad del fenómeno estudiado, dado que la interacción social en un entorno escolar está sujeta a múltiples factores emocionales, culturales y educativos, que es fundamental para el análisis de la convivencia escolar y la educación socioemocional (Bel, 2017).

Para Hernández et al. (2014) el paradigma interpretativo se centra comprender el significado de las acciones humanas y sus instituciones, asume que la realidad se construye desde las interpretaciones de los participantes. Así convergen múltiples realidades (las de los actores, la del investigador y la emergente de su interacción) que se transforman durante el estudio y constituyen las fuentes de información. Este paradigma, se caracteriza por su énfasis en el estudio de las realidades subjetivas,

permite que el investigador adopte un rol activo en la interpretación de la información y el análisis de las experiencias narradas por los informantes clave.

Este paradigma, según Martínez (2006), reconoce la importancia del contexto y los significados que las personas otorgan a sus vivencias, esencial para abordar un tema como el manejo de conflictos interpersonales en la escuela. Así, el estudio busca interpretar cómo los docentes comprenden y aplican sus competencias socioemocionales en situaciones de conflicto, de ese modo, brindar una visión integral del clima escolar y en la formación de los estudiantes.

De acuerdo a lo antes planteado, el paradigma interpretativo permitió a esta investigación aproximarse a la realidad subjetiva y dinámica del contexto escolar, facilitó una comprensión profunda de las competencias socioemocionales en relación con la convivencia y la gestión de conflictos. Además, orientó el análisis de los discursos y comportamientos observados, que posibilitó la construcción de una aproximación teórica sobre la influencia de estas competencias en la resolución de conflictos interpersonales. A través de este paradigma, la investigación asumió el compromiso de captar y analizar los significados que los docentes y la comunidad educativa construyen en su práctica cotidiana, que genera conocimientos pertinentes para fortalecer una cultura de paz y en la cohesión social en el ámbito escolar.

En correspondencia con el paradigma interpretativo, se asume el enfoque metodológico cualitativo como la vía idónea para acceder a la subjetividad de los actores educativos y comprender los significados que atribuyen a sus experiencias cotidianas en torno a las competencias socioemocionales y la gestión de conflictos. Dicho enfoque, propio del paradigma interpretativo, privilegia la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y reconoce la realidad como una construcción social dinámica y contextualizada. A través de este abordaje, fue posible captar la riqueza de los discursos docentes y las interacciones en el aula, elementos fundamentales para la generación de conocimiento situado en la Institución Educativa San Juan de Tocagua.

Al respecto, Hernández et al. (2014), refiere que el enfoque cualitativo permite obtener una comprensión integral del contexto, ya que se enfoca en los significados, las interacciones y las construcciones sociales que los individuos generan en sus experiencias cotidianas. En este caso, se buscó comprender cómo los docentes, estudiantes y padres de familia interpretan y aplican las competencias socioemocionales en la resolución de conflictos dentro de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, en Luruaco, Atlántico.

Este enfoque, resultó adecuado para esta investigación por su naturaleza flexible y adaptativa, que permitió abordar la complejidad del fenómeno cuyas variables son multidimensionales y no se pueden reducir a cifras. Hernández et al. (2014) señalan que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de la información, porque la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación en un proceso circular que varía según cada estudio en particular.

Dicha perspectiva, coincide con lo planteado por Huberman y Miles (2000), quienes afirman que los fenómenos sociales y culturales deben ser comprendidos en su contexto, lo que facilita la interpretación de los significados y las prácticas sociales en el ámbito escolar. En este sentido, el enfoque cualitativo busca recoger información, así como también entender el sentido que los participantes le otorgan, elemento fundamental para abordar los objetivos de la investigación.

Además de lo antes planteado, promueve la interacción directa con los participantes, aspecto clave para obtener información rica y contextualizada. En este estudio, se emplean la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, técnicas que permitieron una visión holística del fenómeno investigado. La observación facilitó la captación de aspectos que a veces no se expresan verbalmente, mientras que las entrevistas ofrecieron un espacio para que los informantes clave compartieran sus experiencias y percepciones en relación con las competencias socioemocionales y el manejo de conflictos. Strauss y Corbin (2002), sostienen que este enfoque permite al

investigador involucrarse de manera significativa con la información, lo que posibilita un análisis más profundo y contextualizado.

El enfoque metodológico cualitativo, propio del paradigma interpretativo, sustenta esta investigación, ya que ambos buscan comprender los fenómenos desde las perspectivas de los participantes. Denzin y Lincoln (2012), señalan que la investigación cualitativa se centra en el análisis de las experiencias y significados de los sujetos, lo que permite interpretar las realidades sociales de manera más rica y significativa. A través de este enfoque metodológico, fue posible comprender cómo los docentes, estudiantes y padres de familia entienden y viven las competencias socioemocionales en su cotidianidad, aspecto esencial para sugerir mejoras en la gestión de conflictos y convivencia escolar.

En cuanto al enfoque epistémico, éste responde a cómo se conoce la realidad, es decir, qué tipo de conocimiento se considera válido y cuál es la relación entre el investigador y lo investigado. Para este caso, sobre competencias socioemocionales docentes y manejo de conflictos interpersonales en un contexto escolar específico, el enfoque epistémico adecuado es el fenomenológico, fundamentado en los postulados de Husserl (1913), para quien el conocimiento válido debe partir del retorno a las "cosas mismas", es decir, a la experiencia tal como es vivida por la conciencia.

Desde esta postura, asumí que las competencias socioemocionales docentes y su relación con el manejo de conflictos interpersonales no podían ser comprendidas desde categorías externas predefinidas, sino develadas a partir de la experiencia directa de los educadores en su contexto cotidiano. La fenomenología me permitió, aproximarse a la esencia de dichas competencias tal como emergieron en la conciencia de los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua.

Al respecto, Fuster (2019) sostiene que la fenomenología pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y veracidad de los fenómenos, cuyo objetivo principal es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad. En esta misma orden de

ideas, Ayala (2008) señala que el enfoque epistémico fenomenológico se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia, que constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la experiencia pedagógica cotidiana.

La fenomenología, desde esa perspectiva epistémica, me permitió acceder a la subjetividad de los participantes y a la interpretación de sus experiencias, aspectos fundamentales para comprender cómo los docentes de San Juan de Tocagua viven y significan las competencias socioemocionales en situaciones concretas de conflicto. Además, me permitió, captar la riqueza y complejidad de los significados que emergieron en el discurso de los educadores, así como las formas particulares en que dichos significados se construyen en la interacción cotidiana con sus estudiantes y colegas, todo ello, en el marco de las dinámicas culturales y sociales propias del contexto rural del Caribe colombiano.

Método

El método seleccionado para esta investigación es fenomenológico hermenéutico, que permite explorar en profundidad un fenómeno específico desde la perspectiva de quienes lo viven en su contexto natural. Van Manen (2003) sostiene que este método constituye un acercamiento coherente y riguroso al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la cotidianidad pedagógica, ya que se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida.

En este caso, se analiza el desarrollo y aplicación de las competencias socioemocionales de los docentes para el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua, ubicada en Luruaco, Atlántico, Colombia. Este método es particularmente adecuado porque el fenómeno de interés se encuentra estrechamente vinculado con las dinámicas únicas y particulares de ese entorno educativo.

Al respecto, Ayala (2008) señala que la fenomenología hermenéutica favorece la comprensión de las realidades escolares al hacer hincapié en las experiencias de los representantes del proceso formativo, así otorga sentido debido a los fenómenos. Desde esta perspectiva, el método constituye una alternativa para la interpretación y comprensión, además, encuentra en el ámbito educativo su propio sentido, al permitir que la reflexión sobre las competencias socioemocionales docentes se oriente hacia su propia esencia. Fuster (2019) agrega que éste se estructura en fases que incluyen la clarificación de presupuestos, descripción de la experiencia vivida e interpretación reflexiva de dichas experiencias, todo ello con el propósito de develar los significados profundos que subyacen a las prácticas cotidianas.

La aplicación de este método en la Institución Educativa San Juan de Tocagua permitió una comprensión detallada y contextualizada de las prácticas, actitudes y experiencias de los docentes, estudiantes y familias involucradas en el proceso educativo. Mediante la recopilación de información a través de entrevistas en profundidad y observaciones, se logró construir una visión holística de cómo las competencias socioemocionales influyen en la gestión de conflictos en el ámbito escolar. La fenomenología hermenéutica posibilitó, además, la identificación de factores específicos del contexto que no serían evidentes en estudios más amplios o generalizados, se captó así, los matices y detalles que enriquecen la comprensión del fenómeno.

La pertinencia del método fenomenológico-hermenéutico para esta investigación reside en su capacidad para generar un conocimiento profundo y significativo sobre un tema complejo en su entorno natural, en coherencia con los objetivos planteados. Dicho método, permitió describir y analizar las competencias socioemocionales de los docentes y comprender cómo estas se desarrollan y aplican en un entorno escolar concreto, desde la perspectiva de los propios actores. Los hallazgos obtenidos resultan así relevantes y útiles para la Institución Educativa San Juan de Tocagua y para otras instituciones con características similares, al promover prácticas efectivas y sostenibles para la gestión de conflictos interpersonales desde una comprensión profunda y situada del fenómeno.

El método fenomenológico-hermenéutico permitió, en coherencia con el enfoque epistémico fenomenológico, acceder a la experiencia vivida por los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua y a los significados que ellos atribuyen a sus competencias socioemocionales en la gestión de conflictos interpersonales. A través de este método, fue posible develar las estructuras esenciales del fenómeno y configurar los elementos que constituyen dichas competencias desde la perspectiva de los propios actores, con respeto a la riqueza y complejidad de su contexto rural. La aplicación rigurosa de este enfoque metodológico garantizó que los hallazgos emergieran de las voces de los participantes y no de categorías impuestas externamente, consolidó así una aproximación teórica situada y coherente con la realidad estudiada.

En cuanto al proceso para el desarrollo de la investigación, seguí lo sugerido por diversos autores que han planteado fases para la aplicación rigurosa del método fenomenológico-hermenéutico en investigación cualitativa. Estas fases constituyeron un proceso sistemático que me orientó desde la aproximación inicial al fenómeno hasta la construcción del texto fenomenológico final. Al respecto, Van Manen (2003), principal referente de este método en el campo educativo, propone una estructura dinámica que comprende: (a) la vuelta a la naturaleza de la experiencia vivida; (b) la investigación de la experiencia tal como es vivida; (c) la reflexión fenomenológica sobre aspectos temáticos; (d) la escritura fenomenológica; y (e) la integración de una orientación pedagógica. Éstas mantienen una relación de interdependencia que permite profundizar en la comprensión de la experiencia.

Por su parte, Fuster (2019), basándose en las teorías de Van Manen (2003), propone una estructura de cuatro (4) fases fundamentales. Las cuales seguí como complemento del método, para el desarrollo de la investigación: primero: clarificación de presupuestos. Como investigador expuse y coloqué entre paréntesis mis propias teorías, preconceptos y creencias acerca del fenómeno estudiado, con el fin de evitar que estos interfieran en la comprensión de la experiencia de los participantes.

Segundo: recogida de la experiencia vivida. Acá apliqué la técnica entrevista en

profundidad para acceder a las descripciones de los sujetos sobre sus vivencias. Tercero: reflexión acerca de la experiencia vivida o etapa estructural. realicé el análisis temático y la reducción fenomenológica para identificar las estructuras esenciales del fenómeno. cuarto: escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida. En este momento elaboré el texto fenomenológico que integra la descripción y la interpretación, dando cuenta de la fisonomía individual y grupal del fenómeno estudiado.

Actores Sociales

En las investigaciones cualitativas, el investigador debe determinar las características relevantes que poseen los grupos o los actores sociales, ubicarse en el contexto donde se realiza la investigación, que le permitirá delimitar situaciones y personas que generan información importante, además, aportan respuestas a las interrogantes que se plantean en el estudio. En ese sentido, Chabarría (2006), señala que, la selección de los actores sociales responde a criterios flexibles y no a normas fijas, pues el número de participantes puede ajustarse según la necesidad de información y logro de la saturación teórica. Es decir, se valora si los discursos resultantes de la interacción son suficientes y pertinentes para la investigación.

Al respecto, de acuerdo con el autor antes mencionado, los actores sociales son las personas o grupos que participan directa o indirectamente en el fenómeno estudiado y que, desde su experiencia y perspectiva, aportan información relevante para comprenderlo (docentes, directivos, estudiantes, familias). Además, agrega que, en una investigación con método fenomenológico hermenéutico, éstos son informantes clave cuyas voces y significados constituyen la materia prima del estudio.

De acuerdo a lo antes planteado, para efectos de esta investigación, la selección de los informantes clave (IC) se llevó a cabo a través de un primer contacto con diez (10) actores sociales, entre quienes se seleccionaron seis (6) informantes clave: dos (2) docentes, dos (2) estudiantes de grado 10° y dos (2) padres de familia (una madre y un padre). Los criterios de selección fueron:

- Docentes: activos en la institución y ser de las áreas de ciencias sociales, español y humanidades, educación artística, ciencias naturales y biología, o desempeñarse como coordinador académico o disciplinar.
- Padres de familia: familiares directos de los estudiantes participantes.
- Estudiantes: de grado 10°, en igualdad de género (un masculino, un femenino), ya que este grupo se encuentra en una etapa de madurez que permite una comprensión más profunda de las dinámicas de conflicto.

Estos actores representaron diferentes perspectivas, que permitió el análisis integral de las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de las instituciones educativas de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia). La selección realizada responde a lo expresado por Taylor y Bogdan (1994), quienes la denominan muestreo por conveniencia, es decir, intencional, donde el investigador elige deliberadamente a aquellos sujetos que poseen un conocimiento profundo y una experiencia relevante sobre el fenómeno estudiado.

Al respecto, Martínez (2006) señala que estos informantes clave son personas con conocimientos especializados, capacidad para proporcionar la información requerida y cierto reconocimiento dentro de su contexto, lo que garantiza la riqueza y pertinencia de la información suministrada. Su selección, por tanto, no obedece a criterios estadísticos, es producto de la relevancia de su voz para la comprensión del fenómeno, tal como sucedió en esta investigación.

De allí, que como investigador me basé en un proceso reflexivo en torno a la forma como aproximarme y analizar el fenómeno a estudiar, ya que de eso dependió en gran parte lo que contribuyó al desarrollo de mi investigación, es decir, previo a ese paso sostuve un contacto inicial a través de un diálogo informal con los posibles IC, tomé como interés en primera instancia la experiencia, lo vivido que poseen sobre el tema, este acercamiento previo me permitió diferenciar y seleccionar aquellos que entre otros aspectos conocían de manera amplia sobre las competencias socioemocionales y la

resolución de conflictos interpersonales. En atención a ello, fueron seleccionados seis (6) informantes clave: dos (2) docentes, dos (2) estudiantes, un (1) padre, una (1) madre.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En las investigaciones cualitativas las técnicas de recolección de información tienen como finalidad indagar lo referente a las opiniones y comportamientos de los individuos, esto permite comprender e interpretar fenómenos a través de la recopilación de información de diferentes fuentes. Estos procedimientos se apoyan en herramientas útiles para recabar, organizar, examinar y analizar la información para posteriormente presentarlas.

Según Rodríguez et al. (1996) las técnicas de recolección de información son procedimientos y actividades que permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a sus preguntas de investigación. Estos autores señalan que, en el contexto cualitativo, dichas técnicas se caracterizan por su flexibilidad y apertura, que posibilita adaptarse a las condiciones del escenario estudiado y a las características de los participantes, así como captar la riqueza y profundidad de los significados que emergen de la interacción social.

Al respecto, para recabar la información en esta investigación, se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad que tiene la particularidad de realizarse a través de un diálogo directo con los actores sociales, en un ambiente de confianza para que la comunicación sea fluida, registrar aspectos de las perspectivas que ellos poseen con respecto al fenómeno, sus experiencias o situaciones que fueron descritas verbalmente. Esta técnica de indagación es directa y no estructurada; este tipo de entrevistas permitió que los actores sociales se expresaran libremente, por tanto, se valoraron las actitudes y formas de comportamiento, como el lenguaje no verbal, en otras palabras, la entrevista fue una charla con un propósito, tal como lo sugiere Álvarez (2003).

Para la recolección de información, diseñé una guía de entrevista

semiestructurada por cada grupo (docentes, estudiantes, padres) como instrumento fundamental (ANEXO 1), en coherencia con el enfoque epistémico fenomenológico y el método fenomenológico-hermenéutico seleccionados. Kvale (2011) define la entrevista cualitativa como un encuentro que tiene como propósito obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos, lo que permite acceder a la experiencia vivida por los actores sociales desde su propia perspectiva.

Al respecto, la guía de entrevista la estructuré a partir de las categorías centrales de la investigación (competencias socioemocionales docentes, manejo de conflictos interpersonales y convivencia escolar) y las organicé en torno a preguntas abiertas que facilitaron la libre expresión de los participantes. Dicho instrumento guio la entrevista realizada a los informantes clave seleccionados (docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa San Juan de Tocagua) con el propósito de develar las competencias socioemocionales que emergen en la práctica docente, interpretar los significados que los educadores atribuyen a dichas competencias y configurar los elementos que las constituyen en situaciones concretas de conflicto.

El ambiente escogido, se caracterizó por ser un espacio tranquilo y privado, donde los participantes se sintieron cómodos y seguros; con una duración aproximada de treinta (30) a cuarenta y cinco (45) minutos por entrevista, para que no se agobiaran. La flexibilidad de la guía semiestructurada permitió, además, ajustar las preguntas durante el desarrollo de los encuentros para profundizar en aspectos emergentes no previstos inicialmente, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado desde la voz de los propios actores, sin alejarse del tema, manteniendo la relación con las categorías de investigación.

Como investigador estas técnicas de recolección de información, me permitieron involucrarme e identificarme con el fenómeno de estudio a los fines de lograr una descripción propia de los significados que les asignan a las competencias socioemocionales los docentes en el manejo de los conflictos interpersonales en el

entorno escolar de la institución educativa san juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico, Colombia).

Técnicas de interpretación de información

En las investigaciones cualitativas luego de la recolección de información se debe sistematizarla. Por tanto y en correspondencia con lo sugerido por Torre y González (citados por Rusque, 2007) quienes resaltan que: “el análisis de la información es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos” (p. 178). Ésta constituye uno de los momentos más trascendentales de la investigación, debido a que implica organizar la información en unidades manejables, buscar símiles o modelos entre ellos, además de descubrir que es lo sustancial y que aporta a la investigación.

Entre las técnicas se pueden destacar la categorización que se describe como el proceso en el que se especifican las categorías de las variables del estudio, es decir, es la agrupación de la información basada en ciertos criterios tales como las diferentes posibilidades de variación que una condición o fenómeno se pueda presentar o repetir. Para ello, se selecciona la información obtenida y se destaca lo relevante de lo que no lo es, de tal manera que posteriormente se codifique la información obtenida importante para la investigación. Useche et al. (2019) afirman que las categorías “soportan un significado y pueden referirse a contexto, situaciones, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamiento, sentimientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, método, estrategia, proceso” (p.46).

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) definen la categorización como el proceso de agrupar conceptos que comparten características comunes, que se elevan a un nivel más abstracto para convertirse en categorías. Este procedimiento permite reducir, organizar y sintetizar la información recopilada, facilita su interpretación y la posterior construcción teórica.

Martínez (2006) complementa esta definición al señalar que la categorización consiste en "clasificar las partes en relación con el todo, de asignar categorías, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada evento, hecho o información" (p. 69). Para este autor, este proceso implica la identificación de unidades de análisis significativas, el descubrimiento de patrones y regularidades, y la construcción de un sistema categorial que refleje fielmente la realidad estudiada desde la perspectiva de los actores sociales.

De allí, que en esta investigación cuyo propósito fue generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de las instituciones educativas de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico, Colombia) fue necesario la categorización de la información, tomando como unidades generadoras las descritas en los propósitos y formuladas por medio de las interrogantes que guiaron la entrevista. Para facilitar el proceso, se consideró el uso de matrices.

Categorización y codificación

La categorización se describe como el proceso en el que se especifican las categorías de las variables del estudio, es decir, es el intento progresivo de agrupar la información basada en ciertos criterios tales como las diferentes posibilidades de variación que una condición o fenómeno se pueda presentar o repetir, para esto se seleccionó la información obtenida y se destacó lo relevante para posteriormente codificar la información obtenida.

En cuanto a la codificación según Castaño & Quecedo (2002), es "una forma de asignar a cada unidad de significado, un código propio de la categoría donde está incluida y se puede llevar a cabo en diferentes momentos de la investigación" (p. 317). Para esta investigación, este proceso se realizó una vez plasmada sobre una matriz, toda la información recabada de los actores sociales de la entrevista a profundidad. Al

respecto, Strauss y Corbin (2002), plantean que el proceso de codificación se puede realizar con lo que ellos llaman “codificación abierta”, que es cuando se identifican conceptos, propiedades y dimensiones donde emergen las categorías y subcategorías, lo que hace necesario elaborar una matriz de información donde se registran los códigos o valores que adopta cada unidad de análisis.

En ese sentido, las categorías de esta investigación, constituyeron ejes orientadores que guiaron la recolección y el análisis de la información, a pesar de no haber categorías preconcebidas, fueron a título inicial, pero se mantuvieron. En coherencia con el enfoque epistémico fenomenológico y el método fenomenológico-hermenéutico, dichas categorías permanecieron abiertas y flexibles para permitir la emergencia de nuevas subcategorías durante el trabajo de campo, respeté la riqueza y singularidad de las voces de los participantes. A continuación, la tabla 1 presenta las categorías, subcategorías y descriptores que emergieron en la investigación:

Tabla 1

Categoría, subcategorías y su relación con 1er propósito de investigación

Categoría	Subcategorías	Descriptores
Competencias socio emocionales	Empatía	• Se pone en el lugar del estudiante para comprender sus emociones y perspectivas • Escucha activamente sin juzgar las expresiones emocionales de estudiantes y colegas • Responde de manera sensible ante las dificultades emocionales de los otros
	Comunicación asertiva	• Expresa sus ideas, opiniones y emociones de manera clara y respetuosa • Defiende sus derechos sin agredir ni someterse a la voluntad de otros • Escucha atentamente antes de responder con tono apropiado en situaciones de diálogo
	Regulación emocional	• Maneja sus emociones intensas sin perder el control en situaciones de tensión • Expresa sus emociones de manera apropiada al contexto y a las personas involucradas • Reflexiona antes de actuar cuando experimenta emociones (enojo o frustración)

Tabla 1 (cont.)

Categoría	Subcategorías	Descriptorios
Manejo de conflictos interpersonales	Estrategias de mediación	• Implementa el diálogo como primera estrategia ante situaciones de conflicto • Utiliza preguntas orientadoras para que las partes expresen sus puntos de vista • Propone espacios de encuentro y conversación entre los involucrados • Acompaña el proceso sin imponer soluciones externas • Facilita acuerdos contruïdos por las propias partes en conflicto
	Formas de abordaje	Colaboración: • Busca soluciones que beneficien a todas las partes involucradas • Involucra activamente a los estudiantes en la búsqueda de alternativas • Promueve el trabajo conjunto para resolver las diferencias • Valora las necesidades e intereses de todos antes de tomar decisiones Negociación: • Busca acuerdos mediante concesiones mutuas entre las partes • Establece puntos de encuentro a partir de lo que cada parte está dispuesta a ceder • Facilita el diálogo para alcanzar compromisos viables • Equilibra la satisfacción de necesidades sin imposiciones unilaterales Diálogo: • Fomenta la comunicación abierta y respetuosa como base para resolver diferencias • Promueve la escucha activa entre las partes en conflicto • Valora la palabra y el intercambio como herramientas fundamentales
	Clima en el aula y escolar	• Percepción de un ambiente de respeto y confianza en el aula • Existencia de relaciones armónicas entre los miembros del grupo • Sensación de seguridad emocional para expresar opiniones y sentimientos • Predominio de interacciones positivas sobre las conflictivas
Convivencia escolar	Relaciones	Entre docentes: • Comunicación abierta y respetuosa entre colegas • Disposición al trabajo colaborativo y al apoyo mutuo • Existencia de espacios de diálogo para abordar situaciones institucionales • Reconocimiento y valoración del trabajo de los otros docentes Docentes – estudiantes: • Trato respetuoso y cercano del docente hacia los estudiantes • Confianza de los estudiantes para expresar sus inquietudes al docente • Percepción del docente como figura de apoyo y no solo de autoridad Entre pares (estudiantes) • Interacciones basadas en el respeto y la cooperación • Capacidad de los estudiantes para resolver diferencias sin violencia • Existencia de vínculos de amistad y compañerismo • Habilidad para trabajar en equipo a pesar de las diferencias
	Cultura de paz y formación ciudadana	• Promoción activa de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad • Formación de estudiantes como ciudadanos participativos y responsables • Construcción colectiva de normas de convivencia • Valoración de la diversidad como oportunidad de enriquecimiento

Nota: *Elaboración propia*

En cuanto a la codificación, ésta constituyó un proceso fundamental en el análisis de información en la que se fragmentaron, conceptualizaron y agruparon en categorías que representaron el fenómeno estudiado. Este proceso implicó la asignación de etiquetas o códigos a segmentos de texto que representan ideas, eventos o fenómenos significativos para la investigación. Gibbs (2012) complementa esta definición al señalar que la codificación consiste en identificar y etiquetar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, lo que permite organizar, clasificar y recuperar sistemáticamente la información para su posterior interpretación. En la tabla 2 se presentan la codificación de informantes clave y categorías de la investigación:

Tabla 2

Codificación de informantes y categorías

Informante Clave (IC)	Desempeño	Código
Informante Clave 1	Docente	ICD1
Informante Clave 2	Docente	ICD2
Informante Clave 3	Estudiante	ICE3
Informante Clave 4	Estudiante	ICE4
Informante Clave 5	Padre	ICP5
Informante Clave 6	Madre	ICM6
Categoría		
Competencias socioemocionales docentes		CSED
Conflicto interpersonal en el ámbito escolar		CIPAE
Manejo de conflictos interpersonales		MCIP

Nota: *Elaboración propia*

Para presentar las categorías fue necesario elaborar tablas estructuradas, organizadas en cuatro (4) columnas: primera columna contiene el fragmento textual de la entrevista; segunda registra el número de línea correspondiente en la transcripción para su localización precisa; tercera identifica las subcategorías preliminares y aquellas que emergen del discurso de los informantes; y cuarta columna presenta el código asignado a cada subcategoría para su posterior organización y análisis (Tabla 3). Para facilitar la identificación de cada categoría, le asigné un color: Competencias socioemocionales docentes (amarillo); Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (azul); Convivencia escolar (verde).

Tabla 3*Categorización y codificación de la información*

Categoría			
Entrevista	Nro. Línea	Subcategoría	Código

Nota: Elaboración propia

Estructuración, Contrastación y Triangulación

La estructuración constituye un proceso analítico mediante en el que se organizan e integran las categorías emergentes en un todo coherente, se establecen relaciones jerárquicas y sistémicas entre los hallazgos. Martínez (2006) la define como una metodología adecuada para descubrir estructuras teóricas que sigue un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, que aumentan en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión. Este proceso permitió en la presente investigación integrar las subcategorías en categorías, con el fin de articular el fenómeno de las competencias socioemocionales docentes y su relación con el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua.

La contrastación, por su parte, consiste en comparar y relacionar los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo con los referentes teóricos y los resultados de otras investigaciones previas. Claret (2008) señala que la contrastación "consiste en comparar y contrastar el resultado encontrado en la investigación, con los presentados y descritos en el marco teórico" (p. 182), que enriquece la interpretación al situar los hallazgos en diálogo con el conocimiento existente.

En el contexto de esta investigación, la contrastación se desarrolló en tres (3) niveles: la postura ontológica, que corresponde a los hallazgos obtenidos de los informantes clave (docentes, estudiantes y padres de familia de San Juan de Tocagua); la postura epistémica, que recoge los planteamientos de autores que han escrito sobre el fenómeno; y mi postura como investigador, que me permitió integrar ambas

perspectivas para generar una interpretación fundamentada y situada del fenómeno estudiado. Este ejercicio facilitó la identificación de convergencias y divergencias entre la teoría y la realidad empírica. De ese modo, se fortaleció la validez y profundidad de la aproximación teórica construida. Para facilitar el trabajo, construí la Tabla 4:

Tabla 4

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador

Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador

Nota: *Elaboración propia*

La triangulación constituye una técnica de validación que consiste en combinar múltiples fuentes de información dentro de un mismo estudio para obtener una comprensión más amplia y rigurosa del fenómeno investigado. Denzin (1978) define la triangulación como la combinación de múltiples métodos, investigadores, teorías o fuentes de información en el estudio de un mismo fenómeno, con el propósito de superar las limitaciones inherentes a cada enfoque particular y fortalecer la validez de los hallazgos.

En este sentido, la triangulación permite entrecruzar la información obtenida de la observación participante, las entrevistas en profundidad y los referentes teóricos o documentos escritos, de manera que la información proveniente de distintas perspectivas se contrasta y complementan entre sí. Este procedimiento, lejos de buscar la coincidencia perfecta entre las fuentes, procura la integración de miradas diversas que enriquecen la interpretación y otorgan mayor solidez a las reflexiones derivadas del estudio.

En la presente investigación, cuyo propósito fue generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales de los docentes para el manejo de los conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico, Colombia), se consideró fundamental la aplicación de la triangulación como estrategia para fortalecer la validez y profundidad de los hallazgos. Desde una visión

reflexiva sobre la organización en tiempos de cambio y desde la perspectiva de los IC, la triangulación se realizó mediante la vinculación del fenómeno de estudio con distintas posturas teóricas, enfoques metodológicos seleccionados, argumentos emergentes de los IC y la experiencia reflexiva del investigador.

Al respecto, Coffey y Atkinson (2003) señalan que la triangulación conceptual “ofrece un medio para que los investigadores cualitativos puedan discriminar mejor y discernir más la información obtenida, a fin de tomar una postura sobre la complejidad de elementos de manera conjunta” (p. 47). Este proceso condujo a nuevas formas de producción de conocimiento y de concepción de la realidad, al integrar las voces de los participantes con los referentes teóricos y la interpretación del investigador.

Bajo esta perspectiva, la presente investigación proyectó la triangulación de la información procedente de las técnicas aplicadas, de acuerdo con los planteamientos de Denzin (1978) quien sugiere entre otras, la “...triangulación de teoría: implica utilizar más de un esquema teórico en la interpretación del fenómeno. Triangulación metodológica: implica utilizar más de un método para reunir datos, como entrevistas, observaciones, cuestionarios y documentos” (p.5). Esta postura reconoce que la realidad social constituye un mundo interpretado, cuya relación entre conductas, significados y contexto histórico-social, así como la interacción entre observador y observados, configuran un entramado de sentidos que orientan la comprensión del fenómeno.

Los conceptos y categorías empleados para el análisis fueron contruidos socialmente como símbolos propios del contexto de San Juan de Tocagua, y se integraron a la investigación en tanto emergieron de los procesos de interacción y comunicación entre los participantes. En consecuencia, durante la interpretación de la información surgieron aspectos emergentes que exigieron la sistematización flexible, con el fin de ampliar las posibilidades de comprensión y alcanzar el propósito central: generar un constructo teórico sobre las competencias socioemocionales de los docentes para el manejo de conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa

San Juan de Tocagua, desde una visión reflexiva sobre la organización en tiempos de cambio.

Interpretación y teorización de la información

La interpretación constituye el proceso en el que el investigador otorga sentido y significado a la información recopilada, que trasciende la simple descripción para comprender las relaciones, patrones y significados subyacentes en el discurso de los informantes. Martínez (2006) señala que, la interpretación implica un movimiento dialéctico entre las partes y el todo, donde el investigador se sumerge en la información para develar las estructuras de significado que configuran la experiencia humana.

Este proceso exigió una actitud reflexiva que me permitió como investigador trascender lo explícito para captar las intenciones, creencias y valoraciones implícitas en las narrativas de los IC. En el contexto de la presente investigación, la interpretación se orientó a comprender los significados que los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua atribuyen a sus competencias socioemocionales y a su práctica de manejo de conflictos interpersonales, se buscó captar la riqueza de sus experiencias desde una perspectiva fenomenológica.

La teorización, por su parte, consiste en la construcción de un cuerpo conceptual que explica, organiza y da coherencia a los hallazgos emergentes del estudio, trasciende la descripción particular para alcanzar un nivel de abstracción que permite la transferencia del conocimiento a contextos similares. Strauss y Corbin (2002) definen la teorización como el proceso de construir conceptos y relaciones entre ellos a partir de la información, de manera que se genere una explicación del fenómeno estudiado.

Este proceso implicó la integración de las categorías en un todo coherente, la identificación de relaciones causales y condicionales, y la formulación de proposiciones que dieron cuenta de la complejidad del fenómeno. Claret (2008) complementa esta definición al señalar que la teorización constituye el "perfeccionamiento de la

contrastación, integrar en un todo coherente y lógico los resultados y hallazgos de investigación que se realiza, se mejoran con los aportes de los autores citados en la teoría, después del trabajo de contrastación" (p. 183).

En la presente investigación, cuyo propósito fue generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales de los docentes para el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua, el proceso de teorización se llevó a cabo mediante la integración de los hallazgos emergentes de las entrevistas, la observación y el análisis documental, en diálogo permanente con los referentes teóricos. Este ejercicio permitió configurar una aproximación teórica situada que recogió las voces de los IC articuladas con las categorías conceptuales consolidadas en la literatura especializada, se reconoce de ese modo, las particularidades del contexto rural del Caribe colombiano.

Criterios de calidad de la investigación

Para garantizar el rigor y la validez de los hallazgos en la presente investigación, se adoptaron los criterios de calidad propuestos por Guba y Lincoln (1994). Estos criterios son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad, que permitieron evaluar la solidez del estudio desde la coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque epistémico fenomenológico que lo sustentan. Su aplicación aseguró que los resultados obtenidos respondieran fielmente a las experiencias y significados de los participantes, al tiempo que ofrecieran las bases para que otros investigadores puedan comprender y transferir los hallazgos a contextos análogos. A continuación, se describe cada uno de estos criterios y su forma de aplicación en el desarrollo de esta investigación.

Credibilidad

Se logra, según Guba y Lincoln (1994), cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio,

recolecta información que produce aciertos que son reconocidos por los actores sociales como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. En otros términos, la credibilidad se refiere a cómo las derivaciones de una investigación son reales para las personas que fueron estudiadas y para las que han estado en contacto con el fenómeno investigado.

Transferibilidad o Aplicabilidad

Este criterio se debe tener en cuenta para calificar la firmeza metodológica de la investigación cualitativa, éste hace referencia a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones, para Guba y Lincoln (1994), se trata de evaluar qué tanto concuerdan o se ajustan los resultados con otros contextos, el lector del informe investigativo es quien determina si son transferibles a un escenario distinto al estudio.

Dependencia

La dependencia, también denominada consistencia lógica, se refiere al grado en que diferentes investigadores que recolecten informaciones similares en el mismo campo y efectúen los mismos análisis generen resultados equivalentes. Franklin y Ballau (2005) distinguen dos (2) tipos de dependencia: la interna, cuando diversos investigadores, al menos dos (2), generan temas similares con la misma información, y la externa, cuando distintos investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y período, pero cada uno recaba su propia información. En este estudio, se garantizó mediante la descripción detallada de los procedimientos empleados, preservación de los registros de las entrevistas y observaciones, y establecimiento del sistema de codificación y categorización que permitió la trazabilidad de las decisiones del proceso investigativo.

Fiabilidad

Esta cualidad se refiere a la confiabilidad que el estudio demanda; este término también se refiere a que una investigación puede ser replicada sin alterar los resultados

haciendo uso del mismo método. Con respecto la expresión Rusque, (2007), reseña “la fiabilidad no se refiere directamente a la información sino a las técnicas de instrumentos de medida y observación, es decir, al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” (s.n.).

Los estudios cualitativos abordan la fiabilidad de la investigación como producto de la categorización, orden y congruencia en el análisis, interpretación y argumentación de los textos derivados de las entrevistas a profundidad, es decir no hay uso de fórmulas ni se trata de un seguimiento estricto adherido a un esquema prediseñado, sino que su esquema es emergente, dinámico e inductivo para lo que se necesita aplicar la creatividad como investigador.

Auditabilidad o confirmabilidad

Este elemento metodológico también es llamado por algunos autores como conformabilidad, no obstante, Guba y Lincoln (1994), se refieren a éste, como la habilidad de otro investigador de seguir el camino que el investigador original realizó, esta estrategia permite que otro estudioso examine la información del estudio y llegue a concluir igual o similar al investigador primario. Para ello, se hizo necesario tener perspectiva equivalente a las originales.

Respeto la ética la información consentida

En el desarrollo de esta investigación, se priorizó el respeto por la ética en todas las fases del proceso investigativo, que aseguró que los principios de confidencialidad, autonomía y justicia sean pilares fundamentales. Dado que la investigación involucra la interacción directa con docentes, estudiantes y padres de familia, se garantizó que todos los participantes comprendieran claramente los objetivos y procedimientos del estudio antes de brindar su consentimiento informado.

Éste se obtuvo mediante la entrega de un documento que detalló la naturaleza de

la investigación, los derechos de los participantes, posibles beneficios y riesgos, así como la garantía de que su participación es voluntaria y que pueden retirarse en cualquier momento sin repercusiones (ANEXO 2). Además, la información recopilada se mantendría en estricta confidencialidad, se les aseguró que solo sería utilizada con fines académicos y se preservaría el anonimato de los informantes clave.

Asimismo, la ética en el manejo de la información implicó un compromiso con la veracidad y la integridad, se aseguró que la información recolectada reflejara fielmente las percepciones y experiencias de los participantes. Cualquier interpretación o análisis derivado de ésta se realizó de manera transparente y respetuosa, para evitar prejuicios o juicios que pudieran desvirtuar las realidades expresadas por los informantes. Se adoptó una postura de empatía y sensibilidad hacia las circunstancias particulares de cada participante, se reconoció la importancia de su contribución al desarrollo de esta investigación. De esta forma, la investigación acata las normas éticas de un estudio educativo, y refuerza el compromiso con la creación de conocimiento en el respeto valor de la dignidad de las personas.

TRAYECTORIA IV

VOCES QUE ILUMINAN LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO

El tránsito metodológico emprendido hasta este punto, me ayudó a aproximarme a las voces de los actores educativos de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, cuyas narrativas, recogidas a través de entrevistas en profundidad, constituyen el tejido vivo desde el que emerge el fenómeno de las competencias socioemocionales docentes para la gestión de conflictos interpersonales. En este trayecto, la información recolectada deja de ser un conjunto disperso de testimonios para transformarse en objeto de interpretación sistemática, donde cada palabra, silencio y matiz expresado adquiere sentido en el marco de una hermenéutica rigurosa que busca develar las estructuras esenciales de la experiencia vivida.

Así, esta trayectoria se levanta como el espacio hermenéutico en el que las voces de los IC son escuchadas desde su singularidad, se iluminan en su interrelación para configurar mejor comprensión del fenómeno. A través de los procesos de categorización, codificación, estructuración, contrastación y triangulación, organicé la información en un entramado conceptual que me permitió identificar las regularidades, tensiones y significados compartidos que subyacen a las prácticas de mediación docente, sentando así las bases para la construcción de una aproximación teórica situada y coherente con la complejidad del contexto rural del Caribe colombiano.

En este punto del proceso hermenéutico, resulta pertinente recordar las cuatro (4) etapas del método fenomenológico propuesto por Husserl (1962), que han guiado de manera implícita el camino recorrido para develar la esencia de las competencias socioemocionales docentes en la Institución Educativa San Juan de Tocagua. Estas etapas, que se presentan a continuación, permiten sistematizar el tránsito desde la suspensión de los juicios previos hasta la descripción rigurosa del fenómeno, otorgando rigor y coherencia a la interpretación de las voces que iluminan la comprensión del fenómeno estudiado. La tabla 5 sintetiza dichas etapas:

Tabla 5

Etapas de método fenomenológico hermenéutico

Etapas	Descripción
Epoje	Consiste en suspender o poner entre paréntesis los juicios previos, preconcepciones, creencias y teorías del investigador sobre el fenómeno, con el fin de acceder a este tal como se manifiesta en la conciencia, sin contaminaciones externas.
Intuición	Es la aprehensión directa e inmediata de la esencia del fenómeno, captando sus rasgos definitorios y universales sin mediación de conceptos previos ni inferencias lógicas.
Análisis	Implica examinar y descomponer el fenómeno en sus componentes esenciales, identificando las relaciones, estructuras y significados que lo constituyen, con el propósito de comprender su organización interna.
Descripción	Consiste en elaborar una descripción rigurosa, fiel y exhaustiva del fenómeno, reflejando exactamente lo que se manifiesta en la conciencia del sujeto, sin añadidos, interpretaciones ni proyecciones del investigador.

Nota: *Elaboración propia*

Luego de precisar las etapas del método fenomenológico que orientaron el proceso interpretativo, corresponde adentrarse en el procedimiento concreto mediante el cual las voces de los informantes clave fueron transformadas en unidades de significado susceptibles de análisis. Este tránsito, que va de la palabra viva al dato codificado, constituye el momento articulador entre la recolección de la información y la construcción de los hallazgos emergentes, y se llevó a cabo con respeto a la singularidad de cada discurso, así como la búsqueda de patrones comunes que permitieran comprender el fenómeno en su complejidad.

Proceso de categorización y codificación

Una vez recolectadas las narrativas de los IC a través de las entrevistas, organicé la información mediante la categorización y codificación, lo que me ayudó a fragmentar los discursos en unidades de significado, agruparlas por categorías emergentes y subcategorías identificadas en el número de línea que le corresponde en el discurso de cada IC y asigné un código. El orden seguido fue ICD (1 y 2), ICE (3 y 4), ICP5, ICM 6. Todo ello, facilitó la identificación de patrones, regularidades y relaciones (Tabla 5):

Categorización y codificación de la información de los ICD1 y ICD2

Tabla 6

Categorización y codificación de la información ICD1. Categoría CSED

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
...el concepto de competencia socioemocional en mi práctica docente, lo comprendo como... como la capacidad que tengo para gestionar y regular emociones y la de mis estudiantes y establecer relaciones positivas creando un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo...	4-7	Regulación emocional	RE
Mis propias competencias socioemocionales las he desarrollado o fortalecido a lo largo de mi carrera como docente a través de la práctica reflexiva, la formación continua, la experiencia en el aula y búsqueda de apoyo profesional cuando lo necesito...	11-14	Regulación emocional	RE
Logré reunirme con ellos, apliqué el diálogo y les hice entender que no todo puedes puede solucionarse a través de los golpes y que para dar solución a las cosas hay que aplicar el diálogo y la comprensión entre las pares entre las partes, perdón, dejando a través el atrás el orgullo y la soberbia...	19-25	Comunicación asertiva	CA
Las estrategias que utilizo actualmente para fomentar un clima de respeto, diálogo y colaboración basado en las competencias socioemocionales es promoviendo la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud...	29-32	Comunicación asertiva	CA
No he recibido ningún tipo de formación en el ámbito de educación socioemocional. Para enfrentar las situaciones que se ...han presentado con los estudiantes, utilizo estrategias como la lectura y ejemplos patéticos a los que se presentan con ellos y aplico a través de esto las competencias socioemocionales...	36-40	Regulación emocional	RE
...le digo a mis estudiantes que hay que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa...	44-47	Comunicación asertiva	CA
Desde mi rol docente, los conflictos escolares y las situaciones de violencia intrafamiliar las resuelvo a través de la comunicación abierta, el respeto mutuo, la empatía y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo...	51-54	Empatía	E
Las acciones pedagógicas que he tomado para mitigar la violencia intrafamiliar es escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los demás...	57-60	Empatía	E
...las barreras o dificultades que he encontrado al intentar aplicar las competencias socioemocionales en el proceso educativo, tanto individual como en el contexto escolar, son, sobre todo, la resistencia al cambio, la falta de formación del hogar que les permite a los estudiantes anteponer algunos obstáculos y poner y por ende les da miedo al cambio o fracaso...	64-69	Regulación emocional	RE
...considero relevantes son implementar programas que aborden tanto el autoconocimiento y autoemocional del docente, formación continua en el proceso, aprendizaje experiencial y enfoque en el clima escolar porque el Estado no incluye esto ni invierte en esta parte importante para el docente...	73-77	Regulación emocional	RE

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría CSED de ICD1. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada al docente ICD1 revela la comprensión de las competencias socioemocionales como capacidades esenciales para la gestión de las emociones propias y de los estudiantes, así como para la construcción de relaciones positivas en el aula. Desde su discurso, emerge una concepción integradora que sitúa estas competencias como herramientas para la creación de un ambiente de aprendizaje seguro, donde el respeto, el diálogo y la confianza constituyen los pilares de la convivencia escolar.

En la subcategoría regulación emocional (RE), el ICD1 manifiesta una clara conciencia de la necesidad de gestionar las emociones como base para el desarrollo de su práctica pedagógica. Su afirmación inicial, al definir las competencias socioemocionales como “la capacidad que tengo para gestionar y regular emociones y la de mis estudiantes” (líneas 5-6), evidencia una postura reflexiva que reconoce la bidireccionalidad del proceso emocional en el aula: se trata de regular las propias emociones y también acompañar a los estudiantes en el reconocimiento y manejo de las suyas. Este planteamiento se complementa con su énfasis en la “práctica reflexiva” y la “formación continua” (líneas 12-13) como vías para fortalecer esas competencias, lo que sugiere una disposición permanente al aprendizaje y al perfeccionamiento profesional.

Asimismo, la referencia a las dificultades que enfrenta, como “la resistencia al cambio, falta de formación del hogar” (líneas 67-68), revela la comprensión de barreras que obstaculizan el desarrollo socioemocional, así como la necesidad de políticas institucionales que respalden la formación docente en esta área. Su propuesta de “implementar programas que aborden tanto el autoconocimiento y autoemocional del docente, formación continua en el proceso, aprendizaje experiencial y enfoque en el clima escolar” (líneas 73-76) evidencia una mirada crítica hacia las omisiones del Estado y clara orientación hacia la transformación de las condiciones que limitan la inclusión de esas competencias en el currículo.

En la subcategoría comunicación asertiva (CA), el discurso del ICD1 destaca por el énfasis en el diálogo como herramienta primordial para la resolución de conflictos. Al

narrar la situación concreta de riña entre estudiantes, describe cómo aplicó “el diálogo y les hice entender que no todo se puede solucionar a través de los golpes” (líneas 20-22), de ese modo, se evidencia una intervención basada en la escucha y en la construcción colectiva de significados. Este enfoque dialógico se refuerza con su estrategia de “promover la comunicación abierta y transparente, la escucha activa” (líneas 30-31) como parte de acciones cotidianas para fomentar un clima de respeto y colaboración en el aula.

La noción de “ciudadanía activa y respetuosa” (línea 47) que menciona al hablar de la construcción de cultura de paz, amplía el alcance de la comunicación asertiva más allá del aula; la proyecta como competencia para la vida en sociedad. Esta visión va más allá de la resolución inmediata de conflictos para ubicarse en la formación de sujetos capaces de interactuar en contextos diversos desde el respeto y la responsabilidad ciudadana.

En cuanto a la subcategoría empatía (E), el ICD1 la concibe como una disposición para la comprensión del otro en situaciones de vulnerabilidad. Al abordar la relación entre conflictos escolares y violencia intrafamiliar, señala que desde su rol docente resuelve estas situaciones “a través de la comunicación abierta, el respeto mutuo, la empatía y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo” (líneas 52-54). Su descripción sobre las acciones pedagógicas implementadas para mitigar la violencia intrafamiliar: “escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los demás” (líneas 57-60), evidencia una comprensión de la empatía como ejercicio deliberado de desubicación, que implica suspender el juicio para acoger la experiencia del otro desde su propia perspectiva.

Esta postura empática se revela como práctica ética que supera la técnica pedagógica, se constituye en la postura frente al sufrimiento ajeno. La referencia a “ponerse en los zapatos del otro” (línea 59) constituye una metáfora poderosa que condensa la esencia de la empatía como capacidad de sintonizar con la experiencia emocional del estudiante, especialmente en contextos de vulnerabilidad familiar.

El análisis hermenéutico del discurso del ICD1 devela que sus competencias socioemocionales conforman un entramado articulado de regulación emocional, comunicación asertiva y empatía, que se despliegan en su práctica cotidiana como herramientas para la creación de un clima escolar basado en el respeto, diálogo y confianza. Su comprensión de esas competencias supera la dimensión técnica para situarse en una dimensión ética y política, cuya formación de ciudadanos activos y respetuosos se constituye en el horizonte de sentido que orienta su quehacer pedagógico. Asimismo, su discurso evidencia una conciencia crítica de las barreras institucionales y estructurales que limitan el desarrollo de estas competencias, así como la disposición hacia la formación continua y transformación de las prácticas educativas en beneficio de la convivencia escolar.

Tabla 7

Categorización y codificación de la información ICD1. Categoría MCIP

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Logré reunirme con ellos, apliqué el diálogo y les hice entender que no todo puede solucionarse a través de los golpes y que para dar solución a las cosas hay que aplicar el diálogo y la comprensión entre las partes, perdón, dejando a través el atrás el orgullo y la soberbia...	19-25	Estrategias de mediación	EM
Las estrategias que utilizo actualmente para fomentar un clima de respeto, diálogo y colaboración basado en las competencias socioemocionales es promoviendo la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud...	29-32	Estrategias de mediación	EM
...le digo a mis estudiantes que hay que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa...	45-47	Formas de abordaje	FA
Desde mi rol docente, los conflictos escolares y las situaciones de violencia intrafamiliar las resuelvo a través de la comunicación abierta, el respeto mutuo, la empatía y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo...	51-54	Estrategias de mediación	EM
Las acciones pedagógicas que he tomado para mitigar la violencia intrafamiliar es escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los demás...	57-60	Formas de abordaje	FA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría MCIP de ICD1. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada al ICD1 permite develar una concepción del manejo de conflictos interpersonales que se centra en el diálogo, escucha activa y construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo. Desde su discurso, emerge una postura pedagógica que concibe el conflicto una oportunidad para educar en la convivencia y fortalecer las competencias relacionales de los estudiantes.

En la subcategoría estrategias de mediación (EM), el ICD1 expone un conjunto de acciones deliberadas que revelan su comprensión del rol mediador como facilitador de acuerdos más que, juez o impositor de soluciones. Al narrar la situación de una riña entre estudiantes, describe cómo aplicó “el diálogo y les hice entender que no todo puede solucionarse a través de los golpes” (líneas 21-22). Ello, evidencia una intervención que va más allá de la contención del conflicto para adentrarse en la formación de los estudiantes en formas alternativas de resolución. Su énfasis en dejar atrás “el orgullo y la soberbia” (línea 24) sugiere la comprensión de que los conflictos interpersonales están anclados en disposiciones emocionales que requieren ser trabajadas pedagógicamente, no sancionadas.

Esta misma orientación se expresa en su estrategia de “promover la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud” (líneas 30-32), que amplía el espectro de la mediación más allá de la intervención reactiva ante conflictos puntuales, para situarla como una práctica preventiva y permanente en la vida del aula. La inclusión de “actividades de recreación y de bienestar en salud” evidencia una visión holística que vincula el manejo de conflictos con la promoción del bienestar integral de los estudiantes.

Asimismo, al referirse a cómo aborda “los conflictos escolares y las situaciones de violencia intrafamiliar” (líneas 51-52), ICD1 despliega un conjunto de estrategias que incluyen “la comunicación abierta, el respeto mutuo, la empatía y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo” (líneas 52-54). Esta articulación revela que comprende que el manejo de conflictos no puede desvincularse de las condiciones de vulnerabilidad

que atraviesan los estudiantes, ni de la construcción de un clima de aula que sostenga emocionalmente a quienes enfrentan situaciones adversas en sus hogares.

En la subcategoría formas de abordaje, el discurso del ICD1 se caracteriza por la orientación pedagógica que privilegia la formación ciudadana como horizonte del manejo de conflictos. Su afirmación de que “hay que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa” (líneas 45-47) ubica su práctica en una dimensión ética y política, donde la resolución de conflictos no se considera un fin en sí mismo, es un medio para formar sujetos capaces de convivir en democracia.

Las acciones que describe para mitigar la violencia intrafamiliar, “escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los demás” (líneas 57-60), revelan un abordaje ético. La referencia a “ponerse en los zapatos del otro” (línea 59) demuestra la comprensión de la empatía como ejercicio deliberado de adopción de la perspectiva ajena, para abordar conflictos en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, la decisión de “no crear un juicio y evitar las críticas” (línea 58-59) evidencia la conciencia de que la suspensión del juicio moral es condición necesaria para que los estudiantes se sientan seguros al compartir sus experiencias familiares adversas.

El análisis hermenéutico del discurso del ICD1, devela que su manejo de conflictos interpersonales se configura como práctica pedagógica integral que articula estrategias de mediación centradas en el diálogo y la escucha activa, con formas de abordaje orientadas a la formación ciudadana y al acompañamiento de estudiantes en situación de vulnerabilidad. El conflicto lo considera como oportunidad de aprendizaje, en el que el respeto mutuo, empatía y construcción de relaciones saludables constituyen ejes fundamentales de su quehacer. Asimismo, su práctica evidencia sensibilidad hacia los contextos familiares adversos, y disposición a crear un ambiente de aprendizaje positivo que sostenga emocionalmente a los estudiantes en la gestión de sus conflictos interpersonales.

Tabla 8*Categorización y codificación de la información ICD1. Categoría CE*

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
...el concepto de competencia socioemocional en mi práctica docente, lo comprendo como... como la capacidad que tengo para gestionar y regular emociones y la de mis estudiantes y establecer relaciones positivas creando un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo...	4-7	Clima en el aula y escolar	CA
Las estrategias que utilizo actualmente para fomentar un clima de respeto, diálogo y colaboración basado en las competencias socioemocionales es promoviendo la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud...	29-32	Clima en el aula y escolar	CA
...le digo a mis estudiantes que hay que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa...	44-47	Cultura de paz y formación ciudadana	CP
Desde mi rol docente, los conflictos escolares y las situaciones de violencia intrafamiliar las resuelvo a través de la comunicación abierta, el respeto mutuo, la empatía y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo...	51-54	Clima en el aula y escolar	CA
Las acciones pedagógicas que he tomado para mitigar la violencia intrafamiliar es escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los demás...	57-60	Relaciones interpersonales	RI
...las barreras o dificultades que he encontrado al intentar aplicar las competencias socioemocionales en el proceso educativo, tanto individual como en el contexto escolar, son sobre todo, la resistencia al cambio, la falta de formación del hogar que les permite a los estudiantes anteponer algunos obstáculos y poner y por ende les da miedo al cambio o fracaso...	64-69	Relaciones interpersonales	RI
Las propuestas que considero relevantes son implementar programas que aborden tanto el autoconocimiento y autoemocional del docente, formación continua en el proceso, aprendizaje experiencial y enfoque en el clima escolar porque el Estado no incluye esto ni invierte en esta parte importante para el docente	73-77	Clima en el aula y escolar	CA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría CE de ICD1. La entrevista realizada a ICD1, devela la comprensión de la convivencia escolar como entramado dinámico, contexto en el que el clima de aula, relaciones interpersonales y formación ciudadana se articulan en la práctica cotidiana. Desde su discurso, emerge la concepción de la escuela como espacio donde la convivencia es una construcción colectiva que requiere de la acción intencionada del docente para crear condiciones de seguridad, respeto y diálogo.

En la subcategoría clima en el aula y escolar (CA), el ICD1 manifiesta clara conciencia de que el ambiente de aprendizaje es una construcción deliberada basada en competencias socioemocionales. Su definición inicial fue “la capacidad que tengo para gestionar y regular emociones y la de mis estudiantes y establecer relaciones positivas creando un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo” (líneas 4-7) evidencia que comprende que el clima escolar se edifica sobre la base de las interacciones emocionales que el docente es capaz de promover y regular.

Esta misma orientación se expresa en las estrategias que despliega para “fomentar un clima de respeto, diálogo y colaboración” (líneas 29-30), entre las que destaca “promover la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud” (líneas 31-32). La inclusión de actividades de bienestar como parte de estrategias para fortalecer el clima escolar revela su visión holística que supera lo estrictamente académico, al reconocer que la convivencia se nutre también de espacios de recreación y cuidado de la salud integral de los estudiantes.

Asimismo, al referirse a cómo aborda los conflictos desde su rol docente, enfatiza la “creación de un ambiente de aprendizaje positivo” (línea 53-54) como pilar fundamental para la resolución de conflictos, especialmente aquellos vinculados a situaciones de violencia intrafamiliar. Su propuesta de “implementar programas que aborden tanto el autoconocimiento y autoemocional del docente, formación continua en el proceso, aprendizaje experiencial y enfoque en el clima escolar” (líneas 73-76) evidencia que comprende que el clima escolar requiere de políticas institucionales y estatales que lo respalden, esto sugiere mirada crítica hacia las omisiones del Estado en esta materia.

En la subcategoría relaciones interpersonales (RI), el discurso del ICD1 se caracteriza por el énfasis en la escucha activa y la suspensión del juicio como fundamentos para construir vínculos saludables con los estudiantes. Al describir las acciones pedagógicas implementadas para mitigar la violencia intrafamiliar, señala la importancia de “escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los

demás” (líneas 57-60). Esta descripción da cuenta de la comprensión de las relaciones interpersonales como espacio de acogida que permite al docente ser adulto confiable, capaz de contener la experiencia emocional de los estudiantes sin juzgar.

La referencia a “la falta de formación del hogar” (línea 67-68) como barrera que dificulta la aplicación de las competencias socioemocionales, revela su conciencia de que las relaciones interpersonales en la escuela están atravesadas por las dinámicas familiares y que, en contextos de vulnerabilidad, el docente debe asumir un rol de soporte que vaya más allá de lo estrictamente académico. Esta mirada sensible hacia las condiciones familiares de los estudiantes constituye un elemento central en su comprensión de las relaciones interpersonales como eje de la convivencia escolar.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana (CP), el ICD1 ubica su práctica en la dimensión ética y política de largo aliento. Su afirmación de que “hay que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa” (líneas 45-47) aflora la concepción de la convivencia escolar que supera la resolución inmediata de conflictos para proyectarse hacia la formación de sujetos capaces de participar activamente en la sociedad. Esta visión orienta su práctica pedagógica hacia la construcción de una cultura de paz entendida como la capacidad de gestionarlos desde el respeto y la responsabilidad ciudadana.

La noción de “ciudadanía activa y respetuosa” (línea 47) que introduce en su discurso constituye el horizonte de sentido que articula su comprensión de las competencias socioemocionales, manejo de conflictos y convivencia escolar. Desde esta perspectiva, la escuela se constituye en un espacio de formación ciudadana en el cual los estudiantes aprenden a relacionarse con otros desde el respeto, a gestionar sus diferencias a través del diálogo y a asumirse como sujetos responsables en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

La hermenéusis del discurso del ICD1 devela que la convivencia escolar gira en torno a tres (3) ejes. Primero: clima de aula como construcción deliberada que requiere de estrategias intencionadas para crear un ambiente seguro, de apoyo y bienestar. Segundo, las relaciones interpersonales como espacios de acogida donde la escucha activa y la suspensión del juicio permiten sostener emocionalmente a estudiantes en contextos de vulnerabilidad. Tercero, la cultura de paz y formación ciudadana como horizonte ético-político que orienta su práctica hacia la formación de sujetos capaces de convivir en democracia. Estos ejes conforman la concepción integral de convivencia escolar basada en formación de ciudadanos activos, respetuosos y comprometidos con la construcción de una sociedad pacífica.

Tabla 9

Categorización y codificación de la información ICD2. Categoría CSED

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Las competencias socioemocionales son todas aquellas habilidades y capacidades que el ser humano debe reconocer para vivir en sociedad como lo es la empatía, inteligencia emocional, resolución de problemas, comunicación afectiva, autoconciencia, gestión del estrés, autorregulación, conciencia social, toma decisiones responsables...	4-8	Empatía	E
He desarrollado y fortalecido mis competencias socioemocionales a través de un autoanálisis personal identificando mis debilidades o defectos y fortalezas para así mejorar y regular mis emociones y ponerlas al servicio de las situaciones presentadas en mi rol como docente...	13-16	Regulación emocional	RE
Eh, bueno, una vez tuvo un conflicto con un estudiante de séptimo grado que me al respeto, utilizando un vocabulario vulgar. En ese momento me autocontrolé, conversé con el estudiante, le exigí respeto hasta que hubo calma y posteriormente lo remití a psico-orientación...	21-24	Regulación emocional	RE
Eh, la estrategia que utilizo para fomentar el respeto, diálogo y colaboración entre estudiantes es tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí eh teniendo en cuenta las fortalezas en los en las distintas áreas para así ayudar a los estudiantes a que eh tienen a los estudiantes que tienen desempeños bajos...	28-33	Comunicación asertiva	CA
Incide de una manera positiva, ya que a través de esta competencia se ha evidenciado el cambio de actitud dentro de la comunidad eh educativa...	42-43	Regulación emocional	RE

Tabla 9 (Cont.)

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
...que no se dejen llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos con los estudiantes y entre ellos; porque a veces los estudiantes inconformes con las calificaciones se ponen un poco violentos y quieren enfrentar al docente en vez de buscar conversar. Yo siempre trato de explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan duda...	57-62	Regulación emocional	RE

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría CSED de ICD2. El análisis revela una comprensión estructurada y sistemática de las competencias socioemocionales, que las concibe como el conjunto articulado de habilidades necesarias para la vida en sociedad. De allí, emerge una visión que integra dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales, que evidencia conocimiento conceptual coherente que se traduce en prácticas concretas de autorregulación y mediación en situaciones de conflicto.

En la subcategoría regulación emocional (RE), ICD2 manifiesta conciencia aguda sobre la necesidad de gestionar las propias emociones como condición fundamental para el ejercicio de su rol. Su afirmación de haber desarrollado sus competencias “a través de un autoanálisis personal identificando mis debilidades o defectos y fortalezas para así mejorar y regular mis emociones y ponerlas al servicio de las situaciones presentadas en mi rol como docente” (líneas 13-16) evidencia una postura reflexiva que concibe la regulación emocional como proceso de autoconocimiento y perfeccionamiento continuo. La expresión “ponerlas al servicio de las situaciones” revela comprensión instrumental de las emociones, entendidas como recursos que pueden ser deliberadamente movilizados para responder adecuadamente a las demandas del contexto escolar.

Esta capacidad de autorregulación se manifiesta de manera particularmente en la situación conflictiva que describe, cuando un estudiante de séptimo grado le faltó al respeto “utilizando un vocabulario vulgar” (líneas 21-22). Su reacción inmediata, “en ese momento me autocontrolé” (líneas 22-23), evidencia dominio consciente de sus impulsos emocionales, que le permitió no responder de manera reactiva ante la provocación. La secuencia de acciones que despliega luego, “conversé con el estudiante, le exigí respeto

hasta que hubo calma y posteriormente lo remití a psico-orientación” (líneas 23-24), revela estrategia de intervención que combina la contención emocional, establecimiento de límites claros y derivación a instancias especializadas cuando la situación lo requiere.

Su consejo final a otros docentes de “no dejarse llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos con los estudiantes” (líneas 57-58) constituye una síntesis de su aprendizaje experiencial, que se complementa con una estrategia de transparencia evaluativa: “Yo siempre trato de explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan duda” (líneas 60-62). Esta práctica sugiere una comprensión de que la prevención de conflictos pasa también por la construcción de confianza a través de la claridad en los procesos evaluativos.

En la subcategoría comunicación asertiva (CA), el ICD2 aplica estrategias que evidencian su concepción del diálogo como herramienta primordial para la construcción de relaciones colaborativas. Su estrategia de “tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí teniendo en cuenta las fortalezas en las distintas áreas para así ayudar a los estudiantes que tienen desempeños bajos” (líneas 29-33) revela la práctica deliberada de mediación del aprendizaje a través de la interacción entre pares. La noción de “formar grupos o líderes” sugiere la comprensión de que la comunicación asertiva no se limita a la relación docente-estudiante, ésta se extiende a la creación de redes de apoyo entre los propios estudiantes, se toma a quienes poseen mayores fortalezas en determinadas áreas para que asuman roles de acompañamiento de aquellos que enfrentan dificultades.

En la subcategoría empatía (E), aunque el ICD2 no desarrolla abiertamente narrativas extensas sobre esta dimensión, su inclusión de la empatía como una de las competencias fundamentales “para vivir en sociedad” (línea 5) dentro de su enumeración inicial evidencia su reconocimiento de esta capacidad como componente esencial de competencias socioemocionales. La mención de “conciencia social” (línea 8) como parte de ese mismo conjunto refuerza la dimensión relacional y prosocial de estas habilidades.

Un aspecto relevante que emerge del discurso del ICD2 es la conciencia crítica sobre las barreras estructurales que limitan el desarrollo de las competencias socioemocionales. Al señalar que “los conflictos escolares y familiares se perciben de una manera negativa, ya que en los dos contextos no hay manejo de competencias socioemocionales” (líneas 47-49), refleja la comprensión sistémica que reconoce la continuidad entre las dinámicas familiares y escolares. Asimismo, su identificación de “la apatía o resistencia por parte de los padres a la escuela de familia” y que “los padres no acuden a los llamados que se le hace la institución de una manera oportuna” (líneas 52-54) manifiesta la conciencia de las limitaciones que impone el contexto familiar para el trabajo integral en competencias socioemocionales.

Frente a estas barreras, el ICD2 propone acciones concretas que evidencian su compromiso con la transformación de las condiciones institucionales. Su sugerencia de “capacitar periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre las competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con todas las asignaturas” (líneas 66-69) revela la visión que va más allá del ámbito individual para ubicarse en el plano de políticas institucionales. Asimismo, su propuesta de “vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien del caso, comité de convivencia, psico-orientación para que asuman el conflicto” (líneas 70-72) refleja la comprensión de la necesidad de redes de apoyo intersectoriales para abordar la complejidad de los conflictos escolares.

El análisis hermenéutico del discurso de ICD2 devela que sus competencias socioemocionales se configuran como entramado articulado en que la regulación emocional ocupa un lugar central, se manifiesta en prácticas conscientes de autocontrol y en estrategias de intervención que combinan contención, establecimiento de límites y derivación especializada. Su comunicación asertiva se desarrolla en estrategias de diálogo abierto y en la creación de redes de apoyo entre estudiantes, mientras que su comprensión de la empatía y la conciencia social se refleja en el reconocimiento de éstas como componentes esenciales de las competencias para la vida en sociedad.

Manifiesta, además, una conciencia crítica de las barreras estructurales, especialmente la falta de involucramiento familiar, que limitan el desarrollo de estas competencias, así como clara orientación hacia la transformación institucional a través de la formación docente continua, trabajo transversal en el currículo y articulación con redes de apoyo intersectoriales.

Tabla10

Categorización y codificación de la información ICD2. Categoría MCIP

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Eh, bueno, una vez tuvo un conflicto con un estudiante de séptimo grado que me al respeto, utilizando un vocabulario vulgar. En ese momento me autocontrolé, conversé con el estudiante, le exigí respeto hasta que hubo calma y posteriormente lo remití a psico-orientación...	21-24	Estrategias de mediación	EM
Eh, la estrategia que utilizo para fomentar el respeto, diálogo y colaboración entre estudiantes es tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí eh teniendo en cuenta las fortalezas en los en las distintas áreas para así ayudar a los estudiantes a que eh tienen a los estudiantes que tienen desempeños bajos...	28-33	Estrategias de mediación	EM
Tanto los conflictos escolares y familiares se perciben de una manera negativa, ya que en los dos contextos no hay manejo de competencias socioemocionales...	47-49	Formas de abordaje	FA
Una de las barreras que se da más que todo es la apatía o resistencia por parte de los padres a la escuela de familia. Los padres no acuden a los llamados que se le hace la institución de una manera oportuna...	52-54	Formas de abordaje	FA
...que no se dejen llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos con los estudiantes y entre ellos; porque a veces los estudiantes inconformes con las calificaciones se ponen un poco violentos y quieren enfrentar al docente en vez de buscar conversar. Yo siempre trato de explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan duda...	57-62	Estrategias de mediación	EM
Pues una de las propuestas Una de mis propuestas sería capacitar periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre los con las competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con todas las asignaturas. Otra de las acciones podría ser escuela de padres, vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien del caso, comité de convivencia, eh psico-orientación para que asuman para que asuman el conflicto...	66-72	Formas de abordaje	FA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría MCIP de ICD2. El discurso revela una concepción del manejo de conflictos que integra la intervención directa en situaciones de tensión con la comprensión de barreras estructurales y redes de apoyo necesarias para abordarlos de manera integral. Desde su voz, emerge una práctica que combina el autocontrol, diálogo, establecimiento de límites y derivación a instancias especializadas, así como una visión sistémica que reconoce la necesidad de involucrar a la familia y entidades externas en la gestión de los conflictos escolares.

En la subcategoría estrategias de mediación (EM), el ICD2 desarrolla un conjunto de acciones deliberadas que revelan su comprensión del rol mediador como práctica que exige, en primer lugar, el dominio de las propias emociones. La situación que narra, donde un estudiante de séptimo grado le faltó al respeto “utilizando un vocabulario vulgar” (líneas 21- 22), constituye un ejemplo impecable de su abordaje. Su reacción inicial, “en ese momento me autocontrolé” (líneas 22- 23), refleja una conciencia de que la mediación efectiva requiere la capacidad de no responder reactivamente ante la provocación.

Este autocontrol le permitió poner en práctica una serie de acciones que combinan contención, establecimiento de límites y derivación: “conversé con el estudiante, le exigí respeto hasta que hubo calma y posteriormente lo remití a psico-orientación” (líneas 23- 24). La progresión desde el diálogo hacia la exigencia de respeto y finalmente a la derivación especializada sugiere una estrategia graduada que reconoce cuándo la intervención directa del docente es suficiente y cuándo se requiere la intervención de otros profesionales.

Esta misma orientación se expresa en las estrategias preventivas que aplicó para fomentar un clima de respeto y colaboración. Su estrategia de “tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí teniendo en cuenta las fortalezas en las distintas áreas para así ayudar a los estudiantes que tienen desempeños bajos” (líneas 29-33) refleja la comprensión de que la mediación es una práctica que se construye en la cotidianidad del aula a través de la creación de redes de

apoyo entre los propios estudiantes. La noción de “formar grupos o líderes” sugiere que concibe la mediación como proceso que empodera a los estudiantes para que asuman roles activos en la resolución de dificultades, así se fortalece la cohesión grupal.

Su consejo a otros docentes de “no dejarse llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos con los estudiantes y entre ellos” (líneas 57-58) es la síntesis de su aprendizaje experiencial, que se complementa con una estrategia de transparencia evaluativa: “Yo siempre trato de explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan duda” (líneas 60-62). Esta práctica manifiesta la comprensión de que la prevención de conflictos también pasa por la construcción de confianza a través de la claridad en los procesos académicos, así se reduce la posibilidad de malentendidos que puedan derivar en confrontaciones.

En la subcategoría formas de abordaje (FA), el discurso del ICD2 se caracteriza por el reconocimiento de la interconexión entre los conflictos escolares y las dinámicas familiares. Su afirmación de que “tanto los conflictos escolares y familiares se perciben de una manera negativa, ya que en los dos contextos no hay manejo de competencias socioemocionales” (líneas 47-49) refleja la comprensión de que las dificultades en el manejo de conflictos no son exclusivas del ámbito escolar, éstas también reflejan una carencia más amplia de competencias socioemocionales en los distintos contextos de socialización de los estudiantes. Esta visión sistémica se refuerza con su identificación de “la apatía o resistencia por parte de los padres a la escuela de familia” y que “los padres no acuden a los llamados que se le hace la institución de una manera oportuna” (líneas 52-54) como una de las principales barreras para el manejo efectivo de conflictos.

Frente a esas barreras, el ICD2 propone formas de abordaje que van más allá de la intervención individual para ubicarse en el plano de políticas institucionales y redes intersectoriales. Su sugerencia de “capacitar periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre las competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con todas las asignaturas” (líneas 66-69) manifiesta su convicción de que el

manejo de conflictos requiere de formación sistemática y continua del cuerpo docente, así como de integración curricular que atraviese todas las áreas del conocimiento.

Asimismo, su propuesta de “escuela de padres, vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien del caso, comité de convivencia, psico-orientación para que asuman el conflicto” (líneas 69-72) refleja que comprende la necesidad de articular una red de apoyo que involucre a la familia, instituciones externas y equipos especializados de la escuela para un abordaje integral y corresponsable de los conflictos. La hermenéutica del discurso del ICD2 muestra que su manejo de conflictos interpersonales se configura como práctica integral que articula estrategias de mediación centradas en autocontrol emocional, diálogo, establecimiento de límites claros y derivación a instancias especializadas, con formas de abordaje que reconocen la interconexión entre los conflictos escolares y las dinámicas familiares, así como la necesidad de construir redes de apoyo intersectoriales.

Su concepción del conflicto supera la intervención reactiva para ubicarlo en la prevención, a través de creación de redes de apoyo entre estudiantes, transparencia en procesos evaluativos y formación continua del cuerpo docente. Asimismo, su mirada sistémica identifica las barreras estructurales que dificultan el manejo efectivo de conflictos, especialmente la falta de involucramiento familiar, y propone formas de abordaje que involucren a múltiples actores (docentes, familias, entidades externas, comités institucionales y equipos especializados) en un esfuerzo colectivo por construir una convivencia escolar basada en el respeto, el diálogo y la corresponsabilidad.

Tabla 11

Categorización y codificación de la información ICD2. Categoría CE

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Las competencias socioemocionales son todas aquellas habilidades y capacidades que el ser humano debe reconocer para vivir en sociedad como lo es la empatía, inteligencia emocional, resolución de problemas, comunicación afectiva, autoconciencia, gestión del estrés, autorregulación, conciencia social, toma decisiones responsables...	4-8	Cultura de paz y formación ciudadana	CP

Tabla 11 (cont.)

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Eh, la estrategia que utilizo para fomentar el respeto, diálogo y colaboración entre estudiantes es tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí eh teniendo en cuenta las fortalezas en los en las distintas áreas para así ayudar a los estudiantes a que eh tienen a los estudiantes que tienen desempeños bajos...	28-33	Clima en el aula y escolar	CA
Incide de una manera positiva, ya que a través de esta competencia se ha evidenciado el cambio de actitud dentro de la comunidad eh educativa...	42-43	Clima en el aula y escolar	CA
Tanto los conflictos escolares y familiares se perciben de una manera negativa, ya que en los dos contextos no hay manejo de competencias socioemocionales...	47-49	Relaciones interpersonales	RI
Una de las barreras que se da más que todo es la apatía o resistencia por parte de los padres a la escuela de familia. Los padres no acuden a los llamados que se le hace la institución de una manera oportuna...	52-54	Relaciones interpersonales	RI
...que no se dejen llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos con los estudiantes y entre ellos; porque a veces los estudiantes inconformes con las calificaciones se ponen un poco violentos y quieren enfrentar al docente en vez de buscar conversar. Yo siempre trato de explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan duda...	57-62	Clima en el aula y escolar	CA
Pues una de las propuestas Una de mis propuestas sería capacitar periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre los con las competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con todas las asignaturas. Otra de las acciones podría ser escuela de padres, vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien del caso, comité de convivencia, eh psico-orientación para que asuman para que asuman el conflicto	66-72	Cultura de paz y formación ciudadana	CP

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría CE de ICD2. El análisis devela la comprensión de la convivencia escolar como fenómeno multidimensional que articula el clima de aula, relaciones interpersonales y formación ciudadana, todas ellas atravesadas por la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales de manera consecuente. Desde su discurso, emerge una visión que concibe la convivencia como una construcción colectiva que requiere de estrategias intencionadas, participación activa de todos los actores educativos y la articulación con redes de apoyo institucionales y comunitarias.

En la subcategoría clima en el aula y escolar (CA), el ICD2 se inclina hacia la creación de ambientes de aprendizaje basados en respeto, diálogo y colaboración. Su estrategia de “tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí teniendo en cuenta las fortalezas en las distintas áreas para así ayudar a los estudiantes que tienen desempeños bajos” (líneas 29-33) refleja su convicción de que el clima de aula se construye a través de prácticas deliberadas que fomentan participación, solidaridad y reconocimiento de las capacidades de cada estudiante. La idea de “formar grupos o líderes” sugiere que considera el clima escolar el espacio donde los estudiantes son agentes activos en la construcción de relaciones de apoyo mutuo.

Su afirmación de que las competencias socioemocionales inciden “de una manera positiva, ya que a través de esta competencia se ha evidenciado el cambio de actitud dentro de la comunidad educativa” (líneas 42-43) evidencia su percepción de que el fortalecimiento de estas habilidades tiene efectos tangibles en la transformación del clima escolar. El término “cambio de actitud” sugiere la comprensión dinámica del clima, como proceso en continua transformación que puede ser influido positivamente por el desarrollo de competencias socioemocionales.

Su consejo a otros docentes de “no dejarse llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos con los estudiantes y entre ellos” (líneas 57-58) se complementa con una estrategia de transparencia evaluativa: “Yo siempre trato de explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan duda” (líneas 60-62). Esta práctica sugiere que considera que el clima de aula también se fortalece a través de la claridad en los procesos académicos, que reduce la posibilidad de malentendidos y confrontaciones derivadas de la falta de información sobre el desempeño escolar.

En la subcategoría relaciones interpersonales (RI), el discurso del ICD2 se caracteriza por reconocer la continuidad entre las dinámicas familiares y escolares. Su afirmación de que “tanto los conflictos escolares y familiares se perciben de una manera negativa, ya que en los dos contextos no hay manejo de competencias socioemocionales” (líneas 47-49) manifiesta la comprensión sistémica de las relaciones

interpersonales, como fenómenos que trascienden los límites del aula para inscribirse en un entramado más amplio de relaciones familiares y comunitarias. De ese modo, identifica que las dificultades en el manejo de relaciones interpersonales no son exclusivas del ámbito escolar, éstas reflejan una carencia más amplia de competencias socioemocionales en los distintos contextos de socialización de los estudiantes.

Su identificación de “la apatía o resistencia por parte de los padres a la escuela de familia” y que “los padres no acuden a los llamados que se le hace la institución de una manera oportuna” (líneas 52-54) como barreras significativas para la convivencia escolar demuestra estar consciente de que las relaciones interpersonales entre la escuela y la familia constituyen un eje fundamental para la construcción de la convivencia positiva. Por ello, propone como parte de las acciones necesarias, la implementación de “escuela de padres” (línea 69), espacio para fortalecer las competencias socioemocionales también en el ámbito familiar.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana (CP), el ICD2 ubica su práctica en la dimensión ética y política que supera la gestión cotidiana de conflictos. Su enumeración inicial de las competencias socioemocionales, que incluye “empatía, inteligencia emocional, resolución de problemas, comunicación afectiva, autoconciencia, gestión del estrés, autorregulación, conciencia social, toma decisiones responsables” (líneas 4-8), refleja que comprende que la formación para la convivencia pacífica requiere del desarrollo de un conjunto articulado de habilidades que permiten a los estudiantes vivir en sociedad de manera respetuosa y responsable. La mención de “conciencia social” (línea 8) y “toma decisiones responsables” (línea 8) sugiere la orientación hacia la formación de ciudadanos capaces de comprender las necesidades de los otros y de actuar éticamente en contextos de interdependencia social.

Su propuesta de “capacitar periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre las competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con todas las asignaturas” (líneas 66-69) revela una visión de que la cultura de paz no puede ser construida por un solo actor ni limitada a un espacio curricular específico, ésta

requiere de la formación sistemática de todo el cuerpo docente y de una integración curricular que atraviese todas las áreas del conocimiento.

Asimismo, su sugerencia de “vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien del caso, comité de convivencia, psico-orientación para que asuman el conflicto” (líneas 69-72) evidencia su comprensión sobre la formación ciudadana y la construcción de una cultura de paz que requieren de la articulación de múltiples actores (docentes, familias, instituciones externas, comités institucionales y equipos especializados) en un esfuerzo colectivo y corresponsable.

El análisis hermenéutico, develó que según ICD2 la convivencia escolar se articula en torno a tres ejes fundamentales. En primer lugar, el clima de aula como espacio de construcción colectiva que se fortalece a través del diálogo abierto, la formación de redes de apoyo entre estudiantes, la transparencia en los procesos evaluativos y la transformación positiva de las actitudes de la comunidad educativa. En segundo lugar, las relaciones interpersonales como fenómeno que trasciende los límites del aula para inscribirse en un entramado más amplio de relaciones familiares y comunitarias, lo que requiere de estrategias de involucramiento familiar y de una comprensión sistémica de los conflictos.

En tercer lugar, la cultura de paz y formación ciudadana como horizonte ético-político que orienta su práctica hacia el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes vivir en sociedad de manera respetuosa, responsable y solidaria, y que demanda la formación continua de los docentes, la transversalidad curricular y la articulación con redes de apoyo intersectoriales. Estos tres ejes se articulan en una concepción integral de la convivencia escolar que reconoce su complejidad multidimensional y la necesidad de abordarla desde un enfoque sistémico, participativo y corresponsable.

Contrastación y Triangulación de la información de ICD

Realizada la categorización y codificación de la información, así como la hermenéusis de cada ICD, se procedió a contrastar los hallazgos emergentes con los referentes teóricos que fundamentan la investigación, articulando las posturas ontológicas de los docentes ICD1 e ICD2 con la postura epistemológica de los autores y mi mirada interpretativa como investigador. Este ejercicio de contrastación y triangulación permitió establecer convergencias y divergencias entre la experiencia vivida por los participantes y el conocimiento consolidado en la literatura especializada. De ese modo, se fortalece la validez y profundidad de la comprensión del fenómeno estudiado. A continuación, se presenta la síntesis de este proceso para la categoría Competencias socioemocionales docentes (CSED) de ICD.

Tabla 12

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CSED de ICD

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Regulación emocional	ICD1: gestión de emociones propias y ajenas desde la práctica reflexiva. ICD2: autocontrol consciente ante provocaciones y autoanálisis personal para regular emociones.	Goleman (1995) define la autorregulación como la capacidad de manejar emociones impulsivas y mantener la calma bajo presión, esencial para la gestión constructiva de conflictos.	Se desarrolla mediante autoanálisis consciente y práctica reflexiva, no es innata sino una capacidad que se fortalece en la experiencia cotidiana.
Comunicación asertiva	ICD1: promueve diálogo abierto, escucha activa y espacios de recreación. ICD2: utiliza diálogo abierto y formación de grupos colaborativos con apoyo entre pares.	Bisquerra (2003) señala que la comunicación asertiva permite expresar mensajes claros sin menoscabar la dignidad de los interlocutores, fundamental para la mediación.	Trasciende el diálogo para construir redes de apoyo y espacios de bienestar colectivo, donde la palabra se convierte en herramienta de mediación.
Empatía	ICD1: escucha activa sin juicio, ponerse en el lugar del otro, respeto por los sentimientos ajenos. ICD2: reconoce la empatía como competencia fundamental para vivir en sociedad, aunque no desarrolla narrativas extensas.	Saarni (1999) define la competencia emocional como la capacidad de interpretar y responder adecuadamente a las emociones propias y ajenas, siendo la empatía un componente central.	Implica suspender el juicio para acoger la experiencia del otro, poniéndose en su lugar sin crítica, como ejercicio deliberado de comprensión.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría CSED de ICD

La triangulación de la categoría CSED reveló que ICD1 e ICD2 reconocen la regulación emocional como capacidad desarrollada mediante autoanálisis y práctica reflexiva. ICD1 enfatiza la gestión emocional para crear ambientes seguros; ICD2 destaca el autocontrol consciente ante provocaciones. Esta postura dialoga con Goleman (1995), quien define la autorregulación como manejo de impulsos para mantener la calma. Como investigador, afirmo que la regulación emocional se fortalece en la experiencia cotidiana mediante autoanálisis y práctica reflexiva, lo que permite al docente intervenir sin reactividad.

En la subcategoría comunicación asertiva, ICD1 despliega estrategias de diálogo abierto, escucha activa y espacios de recreación como prácticas permanentes, mientras que ICD2 utiliza el diálogo abierto y la formación de grupos colaborativos con apoyo entre pares. Ambos superan la noción instrumental de la comunicación para concebirla como una herramienta relacional que construye redes de apoyo y bienestar colectivo. Esta comprensión coincide con Bisquerra (2003), quien señala que la comunicación asertiva permite expresar mensajes claros sin menoscabar la dignidad de los interlocutores, fundamental para la mediación. En mi postura, interpreto que la comunicación asertiva se despliega como práctica que va más allá del intercambio verbal, constituyéndose en un dispositivo pedagógico que organiza las interacciones en el aula y promueve la colaboración entre pares.

En la subcategoría empatía, ICD1 la concibe como una práctica deliberada de escucha activa sin juicio, de ponerse en el lugar del otro y de respeto por los sentimientos ajenos, desplegada especialmente en contextos de vulnerabilidad familiar. ICD2, por su parte, reconoce la empatía como competencia fundamental para vivir en sociedad, aunque no desarrolla narrativas extensas sobre su aplicación concreta. Esta diferencia en la expresión de la empatía evidencia que su desarrollo puede manifestarse de manera diversa entre docentes.

Ambos coinciden con Saarni (1999), quien define la competencia emocional como la capacidad de interpretar y responder adecuadamente a las emociones propias y ajenas. Desde mi postura, resalto que la empatía se revela como un ejercicio de suspensión del juicio que requiere del docente una disposición ética a acoger la experiencia del otro desde su propia perspectiva, especialmente en contextos en el que los estudiantes enfrentan situaciones familiares adversas.

La triangulación revela que las competencias socioemocionales de ICD1 e ICD2 se articulan en un sistema cuya regulación emocional posibilita la comunicación asertiva y la empatía. Ambos evidencian que estas competencias se configuran en la experiencia reflexiva cotidiana, responden al contexto rural del Caribe colombiano. Aunque comparten una base conceptual común, su expresión adquiere matices según trayectorias y condiciones institucionales, lo que exige una formación docente contextual y reflexiva.

Tabla 13

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría MCIP de ICD

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Estrategias de mediación	ICD1: diálogo abierto, escucha activa, actividades de recreación y bienestar como estrategias permanentes para fomentar respeto y colaboración en el aula. ICD2: autocontrol emocional ante provocaciones, conversación directa, exigencia de respeto hasta lograr calma y posterior derivación a psico-orientación.	Johnson y Johnson (2005) destacan el enfoque colaborativo donde los estudiantes participan activamente en la búsqueda de soluciones, fomentando diálogo abierto y respeto mutuo.	La mediación efectiva combina autocontrol emocional con diálogo abierto, estableciendo límites claros y derivando a especialistas cuando la situación lo requiere, actuando como facilitador.
Formas de abordaje	ICD1: fomento de relaciones interpersonales saludables, gestión de conflictos y desarrollo de ciudadanía activa y respetuosa como horizonte pedagógico. ICD2: abordaje sistémico que involucra capacitación docente, escuela de padres, vinculación con bienestar familiar, comité de convivencia y psico-orientación.	Torrego (2020) propone que el rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo, utilizando conflictos como oportunidades pedagógicas.	El abordaje de conflictos requiere visión sistémica que articule escuela, familia y redes de apoyo, transformando tensiones en oportunidades formativas para la convivencia.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría MCIP de ICD

El ejercicio de triangulación de la información proveniente de los docentes ICD1 e ICD2, en correspondencia con los referentes teóricos y la postura del investigador, permitió develar que el manejo de conflictos interpersonales (MCIP) se considera una práctica integral que contiene estrategias de mediación y formas de abordaje que se articulan en un continuo que va desde la intervención directa en el aula hasta la construcción de redes de apoyo intersectoriales.

En la subcategoría estrategias de mediación, ambos docentes coinciden en ubicar el diálogo como herramienta central, aunque con matices diferenciales. ICD1 desarrolla estrategias preventivas permanentes: diálogo abierto, escucha activa, actividades de recreación y bienestar en aras de prácticas cotidianas que construyen un clima de respeto y colaboración. ICD2, por su parte, enfatiza la intervención reactiva ante situaciones críticas: autocontrol emocional ante provocaciones, conversación directa, exigencia de respeto hasta lograr calma y derivación a psico-orientación. Esta dualidad revela que la mediación efectiva combina lo preventivo con lo reactivo, así el docente actúa como facilitador que sabe cuándo contener, cuándo dialogar y cuándo derivar.

Esta postura ontológica coincide con Johnson y Johnson (1996), quienes destacan el enfoque colaborativo de los estudiantes que participan activamente en la búsqueda de soluciones, fomentan diálogo abierto y respeto mutuo "...tienden a usar estas estrategias de conflicto, lo que generalmente conduce a resultados constructivos... (459)". Desde mi postura como investigador, afirmo que la mediación trasciende la técnica para constituirse en una disposición ética que exige del docente autocontrol consciente y capacidad de establecer límites claros sin caer en la imposición autoritaria.

En la subcategoría formas de abordaje, ICD1 sitúa su práctica en un horizonte de formación ciudadana, fomenta relaciones interpersonales saludables, gestión de conflictos y desarrollo de ciudadanía activa y respetuosa. ICD2, por su parte, despliega un abordaje sistémico que involucra a múltiples actores: capacitación docente continua,

escuela de padres, vinculación con bienestar familiar, comité de convivencia y psico-orientación. Esta diferencia evidencia que el abordaje de conflictos puede orientarse hacia la formación de largo aliento o hacia la articulación institucional inmediata.

Esta comprensión se articula con Torrego (2020), quien propone que el rol docente supera la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo, utiliza los conflictos como oportunidades pedagógicas. Desde la postura del investigador, el abordaje efectivo de conflictos requiere una visión sistémica que articule escuela, familia y redes de apoyo, que transforme las tensiones cotidianas en oportunidades formativas para la convivencia democrática.

La triangulación realizada permite reflexionar, que el manejo de conflictos interpersonales en la práctica de ICD1 e ICD2 se convierte en acción dual: preventiva y reactiva, formativa e institucional, centrada en el aula y articulada con redes externas. Ambos docentes evidencian que la gestión de conflictos no se agota en técnicas de mediación, ésta requiere la percepción sistémica que reconozca interdependencia entre las dinámicas escolares, familiares y comunitarias. Esta pluralidad de enfoques enriquece la comprensión del fenómeno y resalta la necesidad de formar docentes capaces de desplegar estrategias diversificadas según las particularidades de cada situación, sin perder de vista el horizonte ético-político de la formación ciudadana para la paz.

Tabla 14

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CE de ICD

Sub Categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Clima en el aula y escolar	ICD1: ambiente seguro y de apoyo construido con comunicación abierta, escucha activa, recreación y bienestar. ICD2: diálogo abierto, formación de grupos colaborativos, transparencia evaluativa y cambio positivo de actitudes.	Jennings y Greenberg (2009) destacan que docentes con competencias socioemocionales establecen relaciones positivas, manejan desafíos conductuales y crean climas favorables para	El clima escolar se construye con estrategias intencionadas que combinan diálogo, colaboración entre pares, transparencia y bienestar, donde el docente actúa como facilitador de relaciones positivas.

Tabla 14 (Cont.)

Sub Categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Relaciones interpersonales	ICD1: escucha activa sin juicio, ponerse en el lugar del otro, respeto por los sentimientos ajenos. ICD2: reconocimiento de continuidad entre conflictos escolares y familiares, barreras por apatía de padres.	Bisquerra (2003) señala que la competencia social permite mantener relaciones positivas con otras personas, fundamental para la convivencia y resolución de conflictos.	Las relaciones interpersonales requieren suspensión del juicio y comprensión sistémica que articule escuela y familia, reconociendo las barreras que limitan el involucramiento de los padres.
Cultura de paz y formación ciudadana	ICD1: fomento de relaciones saludables, gestión de conflictos y ciudadanía activa y respetuosa. ICD2: desarrollo de competencias para vivir en sociedad: empatía, conciencia social, toma de decisiones responsables.	Goleman (1995) afirma que las competencias socioemocionales como autoconciencia, empatía y habilidades sociales son esenciales para el éxito personal y la convivencia armónica.	La cultura de paz se edifica mediante formación docente continua, transversalidad curricular y articulación con redes intersectoriales, orientada a formar ciudadanos responsables y solidarios.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría CE de ICD

La triangulación de la información proveniente de los docentes ICD1 e ICD2, en atención a los referentes teóricos y la mirada del investigador, devela que la convivencia escolar se presenta como fenómeno multidimensional cuyo clima de aula, relaciones interpersonales y cultura de paz se articulan en una construcción colectiva que requiere estrategias intencionadas y participación activa de todos los actores educativos.

En la subcategoría clima en el aula y escolar (CA), ICD1 enfatiza la creación de ambientes seguros y de apoyo mediante comunicación abierta, escucha activa, recreación y bienestar. ICD2, destaca el diálogo abierto, formación de grupos colaborativos y transparencia evaluativa como prácticas que transforman positivamente las actitudes. Para que ello ocurra, según Bisquerra y Mateo (2019) es necesaria la formación de los docentes, ya que “El cambio educativo para la mejora de la práctica de la educación se produce, principalmente, mediante la formación del profesorado.” (p. 5) los docentes con competencias socioemocionales establecen relaciones positivas y crean climas favorables para el aprendizaje. Desde mi mirada del investigador, el clima

escolar se construye con estrategias intencionadas que combinan diálogo, colaboración entre pares y bienestar, lugar en el que el docente actúa como facilitador de relaciones positivas.

En la subcategoría relaciones interpersonales, ICD1 aplica la práctica de escucha activa sin juicio, se pone en el lugar del otro y respeta los sentimientos ajenos, especialmente en contextos de vulnerabilidad familiar. ICD2 reconoce la continuidad entre conflictos escolares y familiares, e identifica la apatía de los padres como barrera significativa. Esta comprensión coincide con Bisquerra y Mateo (2019), quienes señalan que "Las competencias sociales se manifiestan en la capacidad para mantener relaciones positivas con otras personas. Entre ellas están la asertividad, la negociación y la gestión de conflictos. La empatía es muy importante en las relaciones sociales." (Bisquerra y Mateo, p. 4).

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana, ICD1 fomenta relaciones saludables, gestión de conflictos y ciudadanía activa y respetuosa. ICD2 promueve el desarrollo de competencias para vivir en sociedad: empatía, conciencia social y toma de decisiones responsables. Ambos se articulan con lo expresado por Goleman (1995), quien sostiene que las competencias socioemocionales "...garantizan la eficacia en el trato con los demás ... son las que nos permiten relacionarnos con los demás, movilizarlas, inspirarles, persuadirles, influirles..." (p. 102)".

Mi postura como investigador, gira en torno a que la cultura de paz se fortalece mediante la conjunción de tres (3) elementos muy importantes, como lo son, la formación docente continua, transversalidad curricular y articulación con redes intersectoriales, orientadas a formar ciudadanos responsables y solidarios. La triangulación revela como hallazgo emergente, que la convivencia escolar trasciende la gestión de conflictos inmediatos para ubicarse en la formación ética y política de los estudiantes. Todo esto se refleja en la Figura 1 elaborada con el el programa EaseMate AI, que a continuación se presenta a fin de ilustrar de manera sencilla y comprensible lo antes planteado:

Figura 1
Hallazgos emergentes de ICD



Nota: Elaboración propia desde el programa EaseMate AI

Categorización y codificación de la información de los ICE3 y ICE4

Tabla 15
Categorización y codificación de la información ICE3. Categoría CSED

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Los pone a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre realmente, luego, si es muy grave, llama a coordinación para que se encargue de resolverlo de la mejor manera si hay faltas graves; si no, busca la manera de que resuelvan sus diferencias con respeto...	12-15	Comunicación asertiva	CA
Si, recuerdo una vez que, en una integración, dos estudiantes de grado 11° comenzaron a pelear a golpes y una profesora se metió a separarlos, pero estaban tan agarrados peleando que incluso le dieron a ella en la cara, a lo que intervinieron el director de grupo y el coordinador cuando llegaron y como son hombres pues si pudieron separarlos...	19-23	Regulación emocional	RE

Tabla 15 (cont.)

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Que escuchen ambas partes su versión de los hechos y que pongan castigos buenos y corrijan con amor, pero con la verdad y mano dura si hace falta...	30-32	Empatía	E
Sí, porque uno se siente acompañado, comprendido, valorado y escuchado, y eso es bueno porque genera confianza para contar las cosas y uno a veces cree que el problema es muy complicado, pero con los consejos de los profesores uno ve soluciones que antes no veía por su estado de ánimo alterado	42-46	Empatía	E
Que escucha, pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la verdad de las cosas y luego propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso entre las personas para que digan las cosas sin necesidad de ofenderse o pegarse entre sí...	54-57	Comunicación asertiva	CA
Sí, es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el desarrollo de la sociedad, porque si aprendemos nuevas cosas, pero somos malas personas solo seremos más inteligentes para hacer más maldades y eso no es lo que se busca. Hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor	60-65	Empatía	E

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis categoría CSED de ICE3. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada al ICE3 permite develar una percepción reflexiva sobre las competencias socioemocionales que los docentes despliegan en la gestión de conflictos. Desde su discurso, emerge una comprensión de que la mediación efectiva requiere de un equilibrio entre la escucha comprensiva, diálogo respetuoso y establecimiento de límites claros cuando las situaciones así lo exigen.

En la subcategoría empatía (E), se evidencia que en opinión de ICE3 el docente empático, es aquel que escucha sin juzgar y comprende antes de intervenir. Su afirmación de que valora en los docentes “que escucha, pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la verdad de las cosas” (líneas 54-55) revela una percepción de la empatía como disposición que va más allá de la escucha para adentrarse en la comprensión genuina de las perspectivas en conflicto. Esta comprensión se complementa con su valoración de que los docentes “corrijan con amor, pero con la verdad y mano dura si hace falta” (líneas 31-32), lo que sugiere el conocimiento de que la empatía no excluye el establecimiento de límites claros.

Asimismo, su afirmación de que, cuando los docentes manejan adecuadamente los conflictos, el estudiante “se siente acompañado, comprendido, valorado y escuchado” (líneas 42-43), refleja que considera la empatía como práctica que genera confianza y seguridad emocional. La expresión “genera confianza para contar las cosas” (línea 43) da cuenta que la empatía docente construye un vínculo de confianza que favorece que los estudiantes compartan sus dificultades sin temor a ser juzgados. Su reflexión sobre que los profesores ayudan a ver “soluciones que antes no veía por su estado de ánimo alterado” (líneas 45-46) significa que la empatía contribuye a la regulación emocional del estudiante, y le amplía su capacidad de análisis en situaciones de tensión.

En la subcategoría comunicación asertiva (CA), el ICE3 destaca la importancia del diálogo como herramienta fundamental para la resolución de conflictos. Su descripción de la estrategia docente de “ponerlos a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre realmente” (líneas 12-13) refleja que considera la comunicación asertiva como espacio de encuentro en que ambas partes tienen la oportunidad de expresar su versión de los hechos en un entorno de escucha activa. La opinión de que el docente debe “proponer vías de solución mediante el diálogo respetuoso entre las personas para que digan las cosas sin necesidad de ofenderse o pegarse entre sí” (líneas 55-57) es signo de que considera la comunicación asertiva como proceso que enseña a los estudiantes formas alternativas de expresar sus diferencias sin recurrir a la violencia.

En la subcategoría regulación emocional (RE), el ICE3 ofrece una narrativa particularmente reveladora sobre la intervención docente en una pelea entre estudiantes de grado 11°. La descripción de que “una profesora se metió a separarlos, pero estaban tan agarrados peleando que incluso le dieron a ella en la cara” (líneas 19-22) manifiesta una situación de alta tensión en que la docente asumió el riesgo físico para mediar en el conflicto. Este testimonio sugiere que la regulación emocional docente implica, además del control de las propias emociones, la disposición a intervenir en situaciones de alta conflictividad a pesar de los riesgos personales.

La intervención posterior del director de grupo y el coordinador, “como son hombres pues si pudieron separarlos” (líneas 22-23), evidencia que la regulación emocional también puede estar asociada a factores físicos o de autoridad institucional. La decisión de “expulsarlos y en acto cívico se explicó públicamente la situación y el motivo de la expulsión de ambos estudiantes para dejar claros los límites y consecuencias” (líneas 23-26) pone de manifiesto una estrategia institucional de regulación que combina la sanción con la explicación pública de las normas y consecuencias, con un claro propósito formativo.

El análisis hermenéutico del discurso de ICE3 se caracteriza por su opinión sobre las competencias socioemocionales docentes que se articulan en torno a tres (3) ejes fundamentales. Primero, la empatía como práctica de escucha sin juicio que genera confianza, seguridad emocional y amplía la capacidad de análisis del estudiante en situaciones de tensión. Segundo, la comunicación asertiva como espacio de encuentro en que ambas partes expresan sus versiones a través del diálogo respetuoso, a través de aprendizajes de formas alternativas de resolver diferencias sin violencia.

Tercero, la regulación emocional para intervenir en situaciones de alta conflictividad, que combina autocontrol, la autoridad institucional y explicitación pública de normas y consecuencias con fines formativos. Estos tres (3) ejes se articulan en una comprensión de las competencias socioemocionales docentes como el conjunto integrado que combina acogida, diálogo y límites claros para la formación de una convivencia basada en el respeto y la responsabilidad.

Tabla 16

Categorización y codificación de la información ICE3. Categoría MCIP

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Los pone a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre realmente, luego, si es muy grave, llama a coordinación para que se encargue de resolverlo de la mejor manera si hay faltas graves; sino, busca la manera de que resuelvan sus diferencias con respeto...	12-15	Estrategias de mediación	EM

Tabla 16 (cont.)

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Si, recuerdo una vez que, en una integración, dos estudiantes de grado 11° comenzaron a pelear a golpes y una profesora se metió a separarlos, pero estaban tan agarrados peleando que incluso le dieron a ella en la cara, a lo que intervinieron el director de grupo y el coordinador cuando llegaron y como son hombres pues si pudieron separarlos. Ambos fueron expulsados y en acto cívico se explicó públicamente la situación y el motivo de la expulsión de ambos estudiantes para dejar claros los límites y consecuencias de ese tipo de acciones tan agresivas...	19-26	Formas de abordaje	FA
Que escuchen ambas partes su versión de los hechos y que pongan castigos buenos y corrijan con amor, pero con la verdad y mano dura si hace falta	30-32	Estrategias de mediación	EM
Que escucha, pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la verdad de las cosas y luego propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso entre las personas para que digan las cosas sin necesidad de ofenderse o pegarse entre sí...	54-57	Estrategias de mediación	EM
Sí, es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el desarrollo de la sociedad, porque si aprendemos nuevas cosas, pero somos malas personas solo seremos más inteligentes para hacer más maldades y eso no es lo que se busca. Hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor...	60-65	Formas de abordaje	FA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría MCIP de ICE3. El análisis refleja la apreciación del manejo de conflictos interpersonales como proceso que articula estrategias de mediación centradas en el diálogo y la escucha, con formas de abordaje institucionales que combinan la intervención directa, sanción ejemplarizante y formación en valores. Desde su discurso, emerge la comprensión de que la gestión efectiva de conflictos requiere de espacios de diálogo respetuoso, límites claros y consecuencias visibles.

En la subcategoría estrategias de mediación (EM), el ICE3 resalta la importancia del diálogo como herramienta fundamental para conocer las versiones de las partes involucradas. Su descripción sobre la estrategia docente de “ponerlos a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre realmente” (líneas 12-13) evidencia el conocimiento de la mediación como espacio de confrontación verbal respetuosa en el

que cada estudiante tiene la oportunidad de expresar su versión. Esta estrategia se complementa con la derivación a coordinación cuando la situación es grave, que revela la comprensión de que la mediación requiere la intervención de instancias especializadas según la gravedad del conflicto.

Al valorar que los docentes deben “escuchen ambas partes su versión de los hechos” (líneas 30-31) refuerza la importancia de la escucha activa como principio fundamental de la mediación. Asimismo, la descripción de la actitud docente ideal es aquella que “escucha, pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la verdad de las cosas y luego propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso” (líneas 54-56) evidencia que entiende la mediación como proceso que combina la suspensión del juicio, la búsqueda de la verdad y la proposición de soluciones a través del diálogo. Esta visión integra la escucha comprensiva con la acción orientada a la resolución, de ese modo, se aleja de una postura pasiva.

En la subcategoría formas de abordaje (FA), el ICE3 ofrece una narrativa reveladora sobre la intervención institucional ante una pelea entre estudiantes de grado 11°. La descripción de que “una profesora se metió a separarlos, pero estaban tan agarrados peleando que incluso le dieron a ella en la cara” (líneas 20-22) evidencia un abordaje de intervención directa que asume riesgos físicos para contener la situación conflictiva. La posterior intervención del director de grupo y el coordinador, “como son hombres pues si pudieron separarlos” (líneas 22-23), revela una percepción de que ciertas situaciones de alta conflictividad requieren de figuras de autoridad con mayor capacidad de intervención física.

La decisión de “expulsarlos y en acto cívico se explicó públicamente la situación y el motivo de la suspensión de ambos estudiantes para dejar claros los límites y consecuencias” (líneas 23-26) pone de manifiesto un abordaje que combina la sanción con la explicación pública de las normas y consecuencias, con un claro propósito formativo para toda la comunidad educativa. Este enfoque va más allá de la sanción

individual para ubicarse en la construcción de una cultura escolar cuyos límites son claros y sus consecuencias son conocidas por todos.

Su reflexión sobre la promoción de valores en la escuela, “es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el desarrollo de la sociedad” (líneas 60-62), refleja la comprensión del abordaje de conflictos como una práctica que se inscribe en una estrategia más amplia de formación ética. Su afirmación de que “si aprendemos nuevas cosas, pero somos malas personas solo seremos más inteligentes para hacer más maldades y eso no es lo que se busca. Hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor” (líneas 62-65) significa que considera que la educación debe formar personas capaces de utilizar esos conocimientos para el bien común.

El análisis hermenéutico del discurso del ICE3 refleja que considera el manejo de conflictos interpersonales de manera articulada en torno a dos (2) ejes fundamentales. Primero, las estrategias de mediación se centran en el diálogo como espacio de confrontación verbal respetuosa. Allí, la escucha activa, suspensión del juicio y búsqueda de la verdad preceden a la proposición de soluciones.

Segundo, las formas de abordaje combinan la intervención directa para contener situaciones de alta conflictividad, derivación a instancias especializadas según la gravedad, sanción ejemplarizante acompañada de explicación pública de normas y consecuencias, y una estrategia de formación en valores que va más allá de la gestión inmediata de conflictos para ubicarse en la construcción de una cultura escolar basada en el respeto, responsabilidad y compromiso con el bien común. Esta articulación revela que el manejo efectivo de conflictos requiere herramientas dialógicas, límites claros, tanto de acogida como de exigencia, en un marco formativo que prepare a los estudiantes para ser personas íntegras y ciudadanos responsables.

Tabla 17*Categorización y codificación de la información ICE3. Categoría CE*

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Los pone a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre realmente, luego, si es muy grave, llama a coordinación para que se encargue de resolverlo de la mejor manera si hay faltas graves; si no, busca la manera de que resuelvan sus diferencias con respeto...	12-15	Clima en el aula y escolar	CA
Si, recuerdo una vez que, en una integración, dos estudiantes de grado 11° comenzaron a pelear a golpes y una profesora se metió a separarlos, pero estaban tan agarrados peleando que incluso le dieron a ella en la cara, a lo que intervinieron el director de grupo y el coordinador cuando llegaron y como son hombres pues si pudieron separarlos. Ambos fueron expulsados y en acto cívico se explicó públicamente la situación y el motivo de la expulsión de ambos estudiantes para dejar claros los límites y consecuencias de ese tipo de acciones tan agresivas...	19-26	Clima en el aula y escolar	CA
Sí, porque uno se siente acompañado, comprendido, valorado y escuchado, y eso es bueno porque genera confianza para contar las cosas y uno a veces cree que el problema es muy complicado, pero con los consejos de los profesores uno ve soluciones que antes no veía por su estado de ánimo alterado...	42-46	Relaciones interpersonales	RI
Sí, he aprendido que los valores definen mucho el trato y el círculo de personas con quien uno se rodea, también, que a buena comunicación evita problemas más graves sin necesidad de ofender...	49-51	Relaciones interpersonales	RI
Que escucha, pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la verdad de las cosas y luego propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso entre las personas para que digan las cosas sin necesidad de ofenderse o pegarse entre sí...	54-57	Relaciones interpersonales	RI
Sí, es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el desarrollo de la sociedad, porque si aprendemos nuevas cosas, pero somos malas personas solo seremos más inteligentes para hacer más maldades y eso no es lo que se busca. Hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor...	60-65	Cultura de paz y formación ciudadana	CP
Que siempre enseñen sobre la importancia del respeto, la tolerancia, el buen trato y el trabajo en equipo para alcanzar las metas más allá de las cosas de la ciencia que le enseñan a uno...	68-70	Cultura de paz y formación ciudadana	CP

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CE de ICE3. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada al estudiante ICE3 refleja la comprensión de la convivencia escolar como fenómeno que articula el clima de aula, relaciones interpersonales y cultura de paz

en un entramado donde el respeto, diálogo y valores constituyen los pilares fundamentales. Desde su discurso, emerge la visión de la escuela considerada el espacio en el que la formación académica y la ética son inseparables.

En la subcategoría clima en el aula y escolar (CA), el ICE3 destaca la importancia de la intervención docente como garante de un ambiente de respeto. Su descripción de la estrategia de “ponerlos a hablar de frente el uno al otro” (líneas 12-13) refleja que considera que el clima escolar se construye a través de prácticas que privilegian el diálogo frente a la imposición. La derivación a coordinación en casos graves y la búsqueda de soluciones con respeto cuando las faltas son menores evidencian una comprensión de que el clima escolar requiere de mecanismos graduales de intervención según la gravedad de las situaciones.

La narrativa sobre la pelea entre estudiantes de grado 11° y la posterior expulsión acompañada de explicación pública en acto cívico (líneas 19-26) pone de manifiesto que el clima escolar también se sostiene en límites claros y consecuencias visibles. La explicitación pública de las normas y sus consecuencias constituye, un elemento fundamental para “dejar claros los límites” y prevenir futuras transgresiones, de allí su opinión de que el clima escolar se construye tanto con acogida como con firmeza.

En la subcategoría relaciones interpersonales, el ICE3 resalta la importancia de la confianza como base de los vínculos entre docentes y estudiantes. Su afirmación de que “uno se siente acompañado, comprendido, valorado y escuchado” (líneas 42-43) demuestra que comprende las relaciones interpersonales, el espacio donde la presencia acogedora del adulto genera seguridad emocional. La expresión “genera confianza para contar las cosas” (línea 43) demuestra que las relaciones de confianza permiten a los estudiantes compartir sus dificultades sin temor y facilita la resolución de conflictos.

Su aprendizaje sobre que “los valores definen mucho el trato y el círculo de personas con quien uno se rodea” (líneas 49-50) refleja su comprensión sobre las relaciones interpersonales, mediadas por disposiciones éticas que orientan la calidad del

vínculo. Asimismo, valora la actitud docente que “escucha pero no juzga, sino que busca comprender” (líneas 54) demuestra su concepción sobre las relaciones interpersonales como espacios de acogida que trascienden la simple escucha para adentrarse en la comprensión genuina y proposición de soluciones mediante el diálogo respetuoso.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana (CP), el ICE3 considera a la convivencia escolar un horizonte ético-político de largo aliento. Su afirmación de que “es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el desarrollo de la sociedad” (líneas 60-62) deja ver su percepción sobre la escuela como espacio promotor de la cultura de paz basada en valores fundamentales. Su reflexión sobre que “si aprendemos nuevas cosas, pero somos malas personas solo seremos más inteligentes para hacer más maldades” (líneas 62-64) da cuenta de su postura sobre la formación ciudadana que debe orientarse al desarrollo de personas éticamente responsables.

La afirmación de que “hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor” (líneas 64-65) refleja un horizonte de sentido que supera el éxito individual sobre el compromiso con el bien común. Su consejo a los docentes de que “siempre enseñen sobre la importancia del respeto, tolerancia, buen trato y trabajo en equipo para alcanzar las metas más allá de las cosas de la ciencia” (líneas 68-70) encierra su concepción sobre la cultura de paz como el conjunto de disposiciones que orientan la convivencia hacia el respeto mutuo y colaboración. De ese modo, ubica la formación ética como eje transversal que trasciende los contenidos académicos.

El análisis hermenéutico del discurso del ICE3 devela su comprensión de la convivencia escolar que se articula en torno a tres (3) ejes fundamentales. En primer lugar, el clima en el aula y escolar como espacio que se construye a través del diálogo, de mecanismos graduales de intervención según la gravedad de las situaciones y de límites claros explicados públicamente. En segundo lugar, las relaciones interpersonales como vínculos basados en la confianza, escucha sin juicio y comprensión genuina, conjuntamente con los valores que orientan la calidad del trato.

En tercer lugar, la cultura de paz y formación ciudadana considerada el horizonte ético-político que sitúa la formación en valores por encima de la simple transmisión de conocimientos, orienta la educación hacia el compromiso con el bien común y la construcción de un mundo mejor. Esos tres (3) ejes se articulan en una visión integral de la convivencia escolar que combina acogida y límites, diálogo y firmeza, formación académica y formación ética, como fundamentos para la construcción de una comunidad educativa basada en el respeto, responsabilidad y solidaridad.

Tabla 18

Categorización y codificación de la información ICE4. Categoría CSED

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno, lo que yo he visto es que el profesor llama la atención enseguida, porque la situación ocurre delante de él, escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación y los remite a coordinación de disciplina o psicología	144-17	Comunicación asertiva	CA
Si, una vez, luego de terminar una clase de educación artística, una compañera estaba peleando con otra que le hablaba feo, la insultaba y le faltaba el respeto... entonces el profesor le propuso remitir el conflicto en coordinación de disciplina... el profesor, al ver la actitud tan agresiva de la muchacha, que invitaba a todos los que estaban en el patio a formar la pelea y el escándalo, le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente...	21-36	Regulación emocional	RE
Que lo escuchen a uno, que le crean y que busquen la verdad para que se resuelvan las cosas bien y pague quien tenga que pagar...	49-50	Empatía	E
Sí, porque buscan resolver los problemas y que no se repitan las peleas o las ofensas, siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la mejor solución para todos	53-55	Empatía	E
Sí, he aprendido a hablar con respeto y firmeza, a preguntar detalles para saber quién miente cuando no quieren decir la verdad, a buscar soluciones pacíficas sin que eso parezca débil, sino más bien, de gente con cultura, dejar de lado la creencia de que el que más grita, golpea o se burla del otro es el más fuerte o quien tiene la razón; a expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto...	58-63	Comunicación asertiva	CA
La tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza, que explica bien las cosas para resolver las diferencias y busca crear espacios de dialogo, tolerancia, respeto y sana convivencia, aunque la otra persona no sea amiga de uno, hay que respetar siempre a los demás, ser buenos compañeros y aprender que las diferencias no nos hacen enemigos...	66-71	Empatía	E

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CSED de ICE4. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada al ICE4 devela que considera a las competencias socioemocionales docentes el conjunto articulado que integra comunicación asertiva, regulación emocional y empatía que se despliegan en la práctica cotidiana como herramientas fundamentales para la gestión de conflictos. Desde su discurso, emerge su convicción de que el docente competente emocionalmente es aquel que combina la escucha atenta con la firmeza, la calma con la autoridad, y la comprensión con el establecimiento de límites claros.

En la subcategoría comunicación asertiva, el ICE4 destaca la importancia de la intervención docente basada en la escucha activa y la orientación. Su descripción de que “el profesor llama la atención enseguida, escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación” (líneas 14-16) evidencia que supone a la comunicación asertiva como proceso que combina la escucha plural con la capacidad de orientar hacia soluciones. La derivación a coordinación de disciplina o psicología (línea 16-17) hace ver que la comunicación asertiva también implica saber cuándo derivar a otras instancias cuando la situación lo requiere.

Su aprendizaje de “hablar con respeto y firmeza, a preguntar detalles para saber quién miente cuando no quieren decir la verdad, a buscar soluciones pacíficas” (líneas 58-60) evidencia que el estudiante ha internalizado las formas de comunicación asertiva modeladas por los docentes. La afirmación de que “el que más grita, golpea o se burla del otro es el más fuerte o quien tiene la razón” (líneas 61-62) revela que de manera crítica comprende que la violencia no es sinónimo de fortaleza; aprende a “expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto” (líneas 62-63). Esta internalización de la comunicación asertiva es una herramienta para resolver diferencias sin violencia. Ello, constituye un hallazgo significativo sobre el impacto formativo de las competencias docentes.

En la subcategoría regulación emocional, el ICE4 en su discurso deja ver la intervención docente en una situación de alta conflictividad. La descripción de que “el profesor, al ver la actitud tan agresiva de la muchacha, que invitaba a todos los que

estaban en el patio a formar la pelea y el escándalo, le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato” (líneas 31-35) es una clara percepción de que la regulación emocional docente no se limita a mantener la calma, ésta se expresa en la intervención firme que detiene la escalada violenta. La firmeza del docente, no se percibe de manera agresiva, es valorada como autoridad necesaria para contener situaciones de alta conflictividad.

El efecto inmediato de esta intervención, “al ver que el profesor no le tuvo miedo porque venía acompañada, se paró en seco en silencio” (líneas 38-39), pone al descubierto la regulación emocional docente, expresada como firmeza y ausencia de temor, tiene un efecto disuasivo inmediato que desactiva la confrontación. La posterior articulación con el coordinador de disciplina da cuenta de la comprensión de que la regulación emocional también implica saber cuándo una situación requiere la intervención de otras instancias institucionales para ser resuelta adecuadamente.

En la subcategoría empatía, el ICE4 enfatiza la importancia de la escucha y la credibilidad en la relación docente-estudiante. Valora que los docentes “escuchen a uno, que le crean y que busquen la verdad para que se resuelvan las cosas bien” (líneas 49-50) eso evidencia la importancia de la empatía como disposición que va más allá de la simple escucha para adentrarse en la credibilidad y la búsqueda de la verdad. La expresión “que le crean” revela que percibe que la empatía implica confiar en la palabra del estudiante, especialmente en situaciones de vulnerabilidad.

Su valoración de que los docentes “siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la mejor solución para todos” (líneas 54-55) pone de manifiesto que considera la empatía un proceso orientado al bien común, caracterizada por la escucha plural combinada con la búsqueda de soluciones que consideren a todas las partes. Las cualidades que valora en los docentes, “tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza” (líneas 66-67), devela que concibe la empatía el conjunto articulado de

disposiciones que incluye calma, escucha plural, seriedad y capacidad de generar confianza.

Su aprendizaje sobre “las diferencias no nos hacen enemigos” (línea 71) hacer ver que internaliza la empatía, disposición que trasciende la simple tolerancia para reconocer que la diversidad es la oportunidad de enriquecimiento. La afirmación de que “hay que respetar siempre a los demás, ser buenos compañeros” (líneas 70-71) revela que la empatía modelada por los docentes es la ética de respeto que orienta las relaciones interpersonales.

El análisis hermenéutico del discurso de ICE4 refleja que percibe a las competencias socioemocionales docentes articuladas en torno a tres (3) ejes fundamentales. En primer lugar, la comunicación asertiva, proceso que combina escucha plural, orientación y derivación institucional, internalizada por los estudiantes como herramienta para resolver diferencias sin violencia, cuestionando la asociación entre violencia y fortaleza. En segundo lugar, regulación emocional expresada en la intervención firme que detiene la escalada violenta, combina calma con autoridad y articulación institucional.

En tercer lugar, la empatía se manifiesta como escucha que genera confianza, credibilidad en la palabra del ICE4, búsqueda de soluciones orientadas al bien común y reconocimiento de la diversidad como oportunidad de enriquecimiento. Estos tres (3) ejes se articulan en la percepción de las competencias socioemocionales docentes, consideradas un conjunto integrado que combina acogida y firmeza, escucha y orientación, comprensión y establecimiento de límites, que forman a los estudiantes en una cultura de respeto, diálogo y convivencia pacífica.

Tabla 19*Categorización y codificación de la información ICE4. Categoría MCIP*

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno, lo que yo he visto es que el profesor llama la atención enseguida, porque la situación ocurre delante de él, escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación y los remite a coordinación de disciplina o psicología...	14-17	Estrategias de mediación	EM
Si, una vez, luego de terminar una clase de educación artística, una compañera estaba peleando con otra que le hablaba feo, la insultaba y le faltaba el respeto... entonces el profesor le propuso remitir el conflicto en coordinación de disciplina, a lo que la estudiante aceptó... el profesor, al ver la actitud tan agresiva de la muchacha, que invitaba a todos los que estaban en el patio a formar la pelea y el escándalo, le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente, haciéndole ver que no estaba en su casa y que en el colegio había reglas de convivencia muy claras sobre los malos tratos, y que iba a recibir las consecuencias de su comportamiento altanero; por lo que, al ver que el profesor no le tuvo miedo porque venía acompañada, se paró en seco en silencio. Acto seguido, el profesor ordenó a otro estudiante del patio llamar al coordinador de disciplina, quien llegó al patio y el profesor explicó el conflicto y lo remitió a coordinación con la novedad del escándalo en el patio que escalaría a agresión física si él no intervenía fuertemente en ese momento, a lo que el Coordinador agradeció su intervención y tomó el caso inmediatamente para resolverlo en la oficina y disipar todo ambiente de pelea y escándalo en el patio...	21-45	Formas de abordaje	FA
Que lo escuchen a uno, que le crean y que busquen la verdad para que se resuelvan las cosas bien y pague quien tenga que pagar...	49-50	Estrategias de mediación	EM
Sí, porque buscan resolver los problemas y que no se repitan las peleas o las ofensas, siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la mejor solución para todos...	53-55	Estrategias de mediación	EM
Sí, he aprendido a hablar con respeto y firmeza, a preguntar detalles para saber quién miente cuando no quieren decir la verdad, a buscar soluciones pacíficas sin que eso parezca débil, sino más bien, de gente con cultura, dejar de lado la creencia de que el que más grita, golpea o se burla del otro es el más fuerte o quien tiene la razón; a expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto...	58-63	Formas de abordaje	FA
La tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza, que explica bien las cosas para resolver las diferencias y busca crear espacios de dialogo, tolerancia, respeto y sana convivencia, aunque la otra persona no sea amiga de uno, hay que respetar siempre a los demás, ser buenos compañeros y aprender que las diferencias no nos hacen enemigos...	66-71		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría MCIP de ICE4. La hermeneusis de la entrevista realizada al ICE4, develó su percepción sobre el manejo de conflictos interpersonales que considera un proceso que articula estrategias de mediación centradas en la escucha, orientación y derivación institucional, con formas de abordaje que combinan firmeza, autoridad y contención oportuna para evitar la escalada de violencia. Desde su discurso, considera que la gestión efectiva de conflictos requiere espacios de diálogo respetuoso e intervenciones decididas que establezcan límites claros y prevengan la agresión física.

En la subcategoría estrategias de mediación (EM), el ICE4 destaca la importancia de la intervención docente inmediata ante situaciones conflictivas. Su descripción de que “el profesor llama la atención enseguida, porque la situación ocurre delante de él” (líneas 14-15) denota que la mediación efectiva requiere de respuesta oportuna que no deje escalar el conflicto. La secuencia que describe, “escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación y los remite a coordinación de disciplina o psicología” (líneas 15-17), deja entrever que comprende la mediación como proceso gradual que combina escucha activa, orientación inmediata y derivación a instancias especializadas cuando la situación lo amerita.

Su afirmación de que los docentes deben “escuchen a uno, que le crean y que busquen la verdad para que se resuelvan las cosas bien y pague quien tenga que pagar” (líneas 49-50) esto significa que está de acuerdo en que la mediación sea un espacio de justicia caracterizada por la verdad y responsabilidad individual. Asimismo, su planteamiento de que los docentes “siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la mejor solución para todos” (líneas 54-55) hace entender que considera la mediación, un proceso orientado al bien común, en el que la escucha plural y la búsqueda de soluciones integrales priman sobre la simple sanción.

Las cualidades que valora en los docentes, “su capacidad de escuchar a todos, seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza, que explica bien las cosas para resolver las diferencias y busca crear espacios de diálogo, tolerancia, respeto y sana convivencia” (líneas 66-69), hace entender que comprende las estrategias

de mediación, un conjunto articulado de disposiciones que incluyen calma emocional, escucha plural, seriedad, confianza, explicación clara y creación de espacios para el diálogo respetuoso. Su aprendizaje de “hablar con respeto y firmeza, a preguntar detalles para saber quién miente cuando no quieren decir la verdad, a buscar soluciones pacíficas” (líneas 58-60) evidencia que esas estrategias son internalizadas por los estudiantes como herramientas para su propia gestión de conflictos.

En la subcategoría formas de abordaje (FA), el ICE4 ofrece una narrativa sobre la intervención docente ante una situación de alta conflictividad que escalaba hacia la agresión física. La descripción detallada del conflicto entre dos estudiantes (líneas 21-45) evidencia que considera que el abordaje efectivo requiere de una combinación de firmeza, autoridad y contención oportuna. El momento en que “el profesor, al ver la actitud tan agresiva de la muchacha, que invitaba a todos los que estaban en el patio a formar la pelea y el escándalo, le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente” (líneas 31-35) demuestra su comprensión de que, en situaciones de alta conflictividad, el abordaje requiere de una intervención decidida que establezca límites claros y detenga la escalada violenta.

La firmeza del docente se complementa con la explicación de las normas: “haciéndole ver que no estaba en su casa y que en el colegio había reglas de convivencia muy claras sobre los malos tratos, y que iba a recibir las consecuencias de su comportamiento altanero” (líneas 35-37). Esta estrategia evidencia su acuerdo sobre el abordaje de conflictos que debe situarse en el marco de las normas institucionales y hacer explícitas las consecuencias de su transgresión. El efecto inmediato de esta intervención, “al ver que el profesor no le tuvo miedo porque venía acompañada, se paró en seco en silencio” (líneas 38-39), da cuenta que la firmeza docente, combinada con la autoridad institucional, es de efecto disuasivo inmediato y detiene la escalada conflictiva.

La articulación con el coordinador de disciplina, “ordenó a otro estudiante del patio llamar al coordinador de disciplina, quien llegó al patio y el profesor explicó el conflicto y lo remitió a coordinación con la novedad del escándalo en el patio que escalaría a

agresión física” (líneas 39-42), que está de acuerdo en que el abordaje de conflictos de alta complejidad requiere de la articulación de distintos actores institucionales y de una respuesta coordinada que combine la intervención inmediata con la derivación a instancias especializadas.

El análisis hermenéutico del discurso del ICE4 develó que su percepción del manejo de conflictos interpersonales se articula en torno a dos (2) ejes fundamentales. En primer lugar, las estrategias de mediación se configuran como un proceso gradual que combina intervención inmediata, escucha plural, orientación, derivación institucional y creación de espacios de diálogo respetuoso, cuya tranquilidad, seriedad y capacidad de generar confianza constituyan cualidades esenciales del docente mediador. En segundo lugar, las formas de abordaje son de intervención decidida y combina firmeza y autoridad para detener la escalada violenta, explicación de normas y consecuencias, y articulación con otros actores institucionales para una respuesta coordinada.

Esta articulación reveló la apreciación de la necesidad de que el manejo efectivo de conflictos requiera herramientas dialógicas y espacios de escucha, así como de límites claros, autoridad institucional y respuestas oportunas que impidan que los conflictos escalen hacia la agresión física. El aprendizaje del estudiante de “buscar soluciones pacíficas sin que eso parezca débil, sino más bien, de gente con cultura” (líneas 59-60) evidencia que estas formas de abordaje son internalizadas como modelos de comportamiento que favorecen la resolución de diferencias sin recurrir a la violencia. De ese modo, se fortalece la cultura de paz basada en el respeto, diálogo y responsabilidad.

Tabla 20

Categorización y codificación de la información ICE4. Categoría CE

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno, lo que yo he visto es que el profesor llama la atención enseguida, porque la situación ocurre delante de él, escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación y los remite a coordinación de disciplina o psicología...	14-17	Clima en el aula y escolar	CA

Tabla 20 (cont.)

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Si, una vez, luego de terminar una clase de educación artística, una compañera estaba peleando con otra que le hablaba feo, la insultaba y le faltaba el respeto... entonces el profesor le propuso remitir el conflicto en coordinación de disciplina...		Clima en el aula y escolar	CA
... el profesor, al ver la actitud tan agresiva de la muchacha... le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente, haciéndole ver que no estaba en su casa y que en el colegio había reglas de convivencia muy claras sobre los malos tratos... Acto seguido, el profesor ordenó a otro estudiante del patio llamar al coordinador de disciplina, quien llegó al patio y el profesor explicó el conflicto y lo remitió a coordinación	21-45		
Sí, porque buscan resolver los problemas y que no se repitan las peleas o las ofensas, siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la mejor solución para todos...	53-55	Relaciones interpersonales	RI
Sí, he aprendido a hablar con respeto y firmeza, a preguntar detalles para saber quién miente cuando no quieren decir la verdad, a buscar soluciones pacíficas sin que eso parezca débil, sino más bien, de gente con cultura, dejar de lado la creencia de que el que más grita, golpea o se burla del otro es el más fuerte o quien tiene la razón; a expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto...	58-63	Relaciones interpersonales	RI
La tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza, que explica bien las cosas para resolver las diferencias y busca crear espacios de dialogo, tolerancia, respeto y sana convivencia, aunque la otra persona no sea amiga de uno, hay que respetar siempre a los demás, ser buenos compañeros y aprender que las diferencias no nos hacen enemigos...	66-71	Relaciones interpersonales	RI
Sí, porque hacen charlas sobre la importancia sobre el respeto, el no juzgar sin saber las cosas como son realmente, no hacer las cosas que no le gustaría a uno que le hagan, entender que la sana convivencia permite compartir las habilidades que nos hacen distintos en vez de vernos como competencia o rivalidad...	74-78	Cultura de paz y formación ciudadana	CP
Que sean siempre comprensivos y le hagan sentir a uno en confianza porque a veces uno no quiere contar las cosas por pena o miedo...	81-82	Relaciones interpersonales	RI

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CE de ICE4. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada a ICE4 devela la comprensión de la convivencia escolar como fenómeno que articula el clima de aula, las relaciones interpersonales y la cultura de paz en un entramado caracterizado por la firmeza con límites claros, escucha confiable y

formación en valores combinados para construir un ambiente de respeto y sana convivencia. Desde su discurso, considera a la escuela el espacio con normas explícitas; allí, los docentes actúan con autoridad serena y los estudiantes internalizan disposiciones éticas para relacionarse con los demás.

En la subcategoría clima en el aula y escolar, ICE4 destaca la importancia de la intervención docente oportuna, garante del orden y el respeto. Su descripción de que “el profesor llama la atención enseguida, porque la situación ocurre delante de él” (líneas 14-15) evidencia que entiende que el clima escolar se sostiene en la capacidad del docente para intervenir de manera inmediata ante las transgresiones. La secuencia que describe, “escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación y los remite a coordinación de disciplina o psicología” (líneas 15-17), considera en su opinión al clima escolar, un espacio en el que la intervención docente combina la escucha, orientación y derivación institucional según la gravedad de la situación.

La narrativa detallada del conflicto en el patio (líneas 21-45) refleja que el clima escolar se construye también a través de intervenciones firmes que establecen límites claros. El momento en que “el profesor le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente, haciéndole ver que no estaba en su casa y que en el colegio había reglas de convivencia muy claras sobre los malos tratos” (líneas 34-36) hace entrever su comprensión sobre el clima escolar que requiere que las normas sean explícitas y su transgresión tenga consecuencias claras. La intervención del coordinador de disciplina y la resolución del caso en la oficina evidencian que el clima escolar en la institución educativa, se sostiene en la articulación de distintos actores institucionales que actúan de manera coordinada.

En la subcategoría relaciones interpersonales, ICE4 enfatiza la importancia de la confianza y escucha como fundamentos de los vínculos entre docentes y estudiantes. Su apreciación de que los docentes “siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la mejor solución para todos” (líneas 54-55) evidencia el claro concepto sobre

relaciones interpersonales que considera espacios caracterizados por la escucha plural combinados con la búsqueda del bien común. Las cualidades que valora en los docentes, “tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza” (líneas 66-67), refleja la comprensión de las relaciones interpersonales como vínculos que requieren de calma, escucha, seriedad y capacidad de generar confianza.

Su aprendizaje de “hablar con respeto y firmeza” (línea 58) y de “expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto” (líneas 62-63) ponen de manifiesto las relaciones interpersonales modeladas por los docentes, internalizadas por los estudiantes como disposiciones para relacionarse con otros. La afirmación de que “las diferencias no nos hacen enemigos” (línea 71) revela que las relaciones interpersonales pueden construirse sobre el reconocimiento de la diversidad como oportunidad, no como amenaza. Su consejo a los docentes de “que sean siempre comprensivos y le hagan sentir a uno en confianza porque a veces uno no quiere contar las cosas por pena o miedo” (líneas 81-82) evidencia que las relaciones interpersonales requieren de la disposición comprensiva que genere seguridad para compartir situaciones difíciles.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana, ICE4 sitúa su comprensión de la convivencia escolar en un horizonte ético de respeto y no violencia. Su afirmación de que “hacen charlas sobre la importancia sobre el respeto, el no juzgar sin saber las cosas como son realmente, no hacer las cosas que no le gustaría a uno que le hagan” (líneas 74-76) evidencia que la escuela promueve activamente una cultura de paz basada en la reciprocidad y en la suspensión del juicio apresurado. La expresión “no juzgar sin saber las cosas como son realmente” revela el conocimiento de la cultura de paz como espacio de búsqueda de la verdad y de comprensión de las circunstancias antes de emitir juicios.

Su aprendizaje de que “la sana convivencia permite compartir las habilidades que nos hacen distintos en vez de vernos como competencia o rivalidad” (líneas 76-78)

evidencia la comprensión de la cultura de paz, el espacio donde la diversidad se convierte en oportunidad de enriquecimiento colectivo y supera la lógica de la competencia y la rivalidad. Esta visión va más allá de la tolerancia para inmiscuirse en el reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia, con habilidades y perspectivas que enriquecen el aprendizaje común.

El análisis hermenéutico del discurso del ICE4 develó que su comprensión de la convivencia escolar se articula en torno a tres (3) ejes fundamentales. En primer lugar, el clima en el aula y escolar como espacio que se sostiene en intervenciones docentes oportunas, en la explicitación de normas claras y consecuencias, y en la articulación coordinada de distintos actores institucionales. En segundo lugar, las relaciones interpersonales como vínculos basados en la confianza, escucha plural, seriedad, comprensión y capacidad de generar seguridad, que son internalizadas por los estudiantes como disposiciones para relacionarse con otros desde el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

En tercer lugar, la cultura de paz y formación ciudadana son consideradas el horizonte ético que promueve respeto, suspensión del juicio apresurado, reciprocidad y reconocimiento de la diversidad como oportunidad de enriquecimiento colectivo, supera la lógica de la competencia y la rivalidad. Estos tres (3) ejes se articulan en la visión integral de la convivencia escolar, producto del proceso de construcción colectiva en el que la firmeza con límites claros, escucha confiable y formación en valores se combinan para formar estudiantes capaces de resolver sus diferencias sin violencia, construir relaciones basadas en respeto, confianza y reconocimiento mutuo.

Contrastación y Triangulación de la información de ICE

Realizada la categorización, codificación y hermeneusis de los testimonios de ICE3 e ICE4, se procedió a contrastar sus percepciones sobre las competencias socioemocionales docentes, el manejo de conflictos y la convivencia escolar con los referentes teóricos que fundamentan la investigación. Este ejercicio de triangulación

permitió articular las posturas ontológicas de los estudiantes con la postura epistemológica de los autores y mi mirada interpretativa como investigador, develando convergencias y matices diferenciales en sus experiencias vividas. A continuación, se presenta la síntesis de este proceso para cada categoría de análisis.

Tabla 21

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CSED de ICE

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Regulación emocional	ICE3: docente separa pelea a golpes recibiendo golpe en cara.	Torrego (2020) propone que el rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo.	La regulación emocional docente se expresa en intervención firme que establece límites claros, detiene la escalada violenta y articula respuesta institucional coordinada.
	ICE4: docente habla con firmeza, ordena cesar maltrato, detiene escalada violenta.		
Comunicación asertiva	ICE3: diálogo frente a frente, propone soluciones mediante diálogo respetuoso.	Johnson y Johnson (2005) destacan el enfoque colaborativo donde los estudiantes participan activamente en la búsqueda de soluciones mediante diálogo respetuoso.	La comunicación asertiva docente combina escucha, orientación y derivación institucional, siendo internalizada por estudiantes como modelo para resolver diferencias sin violencia.
	ICE4: escucha razones, da orientación, habla con respeto y firmeza.		
Empatía	ICE3: escucha sin juzgar, busca comprender, genera acompañamiento y confianza.	Bisquerra (2003) define la competencia social como la capacidad para mantener relaciones positivas, fundamental para la convivencia y resolución de conflictos.	La empatía docente se configura como escucha activa que suspende el juicio, valida la palabra del estudiante y genera seguridad emocional para expresar dificultades.
	ICE4: escucha, cree al estudiante, busca la verdad, genera confianza y serenidad.		

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría CSED de ICE

La triangulación de la información de ICE3 e ICE4, en diálogo con los referentes teóricos y mi postura como investigador, develó que las competencias socioemocionales docentes son percibidas por los ICE un sistema integrado en que la empatía, comunicación asertiva y regulación emocional se articulan en la práctica cotidiana para generar confianza, modelar formas alternativas de resolver diferencias y contener situaciones de alta conflictividad.

En la subcategoría empatía, ICE3 afirma que el docente debe “escuchar pero no juzgar, sino buscar comprender y llegar a la verdad de las cosas” (líneas 54-55), valora que esta disposición genera acompañamiento y confianza. ICE4 destaca la importancia de que el docente “lo escuche a uno, que le crean y que busquen la verdad” (líneas 49-50), así como “la tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza” (líneas 66-67). Ambos estudiantes coinciden en que la empatía docente se manifiesta en la escucha activa que suspende el juicio, valida la palabra del estudiante y genera seguridad emocional.

Esta postura ontológica se relaciona con lo expresado por Bisquerra (2003), quien define la competencia social como la competencia que “...facilita las relaciones interpersonales, sabiendo que están entrelazadas de emociones. La escucha empática abre la puerta a actitudes prosociales... Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio” (p. 9). Desde mi postura como investigador, considero que la empatía docente, es una práctica de acogida que trasciende la simple escucha para profundizar en la comprensión genuina y credibilidad, genera así un vínculo de confianza que permite al estudiante compartir sus dificultades sin temor a ser juzgado.

En la subcategoría comunicación asertiva, ICE3 describe la estrategia docente de “ponerlos a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre realmente” (líneas 12-13), valora que el docente “propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso” (líneas 55-56). ICE4 señala que el docente “escucha a los estudiantes que están discutiendo, sus razones y les da orientación” (líneas 15-16), y ha aprendido a “hablar con respeto y firmeza” (línea 58), así como a “expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto” (líneas 62-63).

Ambos estudiantes coinciden en que la comunicación asertiva docente combina la escucha plural, orientación y derivación institucional cuando la situación lo requiere, y que estas prácticas son internalizadas como modelos para resolver diferencias sin violencia. Esta postura coincide con Riso (2013) quien afirma que ser asertivo significa

“...ser capaz de ejercer y/o defender los derechos personales: ...expresar desacuerdos, dar una opinión contraria y/o expresar sentimientos negativos sin dejarse manipular, ...sin violar los derechos de los demás... Implica la defensa de los derechos sin lastimar a nadie” (p. 5). Como investigador, interpreto que la comunicación asertiva docente resuelve conflictos inmediatos, pero además, constituye un modelo pedagógico que los estudiantes internalizan como herramienta para sus propias relaciones interpersonales; de ese modo, cuestionan la asociación entre violencia y fortaleza.

En la subcategoría regulación emocional, ICE3 describe una situación donde una docente se metió a separar una pelea a golpes entre estudiantes de grado 11°, recibiendo un golpe en la cara (líneas 20-22), se evidencia la disposición a intervenir a pesar de los riesgos personales. ICE4 narra cómo un docente, ante una estudiante que invitaba a formar un escándalo y una pelea en el patio, “le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente” (líneas 34-35), y logró que la estudiante “se paró en seco en silencio” (línea 39).

Ambos testimonios revelan una apreciación de la regulación emocional docente como la capacidad que combina el autocontrol, firmeza y autoridad para contener situaciones de alta conflictividad y detener la escalada violenta. Esta postura se articula con Torrego (2020), quien propone que el rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo. De allí, considero como investigador, que la regulación emocional docente se expresa en una intervención firme que establece límites claros, detiene la escalada violenta y vincula la respuesta institucional coordinada; esto es percibido por los estudiantes como una forma de autoridad necesaria y legítima.

La triangulación realizada devela que para ICE3 e ICE4 las competencias socioemocionales docentes son un sistema integrado en que la empatía genera confianza y seguridad emocional, la comunicación asertiva modela formas alternativas de resolver diferencias sin violencia, y la regulación emocional se expresa en intervenciones firmes que combinan autocontrol, autoridad y articulación institucional.

Ambos ICE evidencian que estas competencias resuelven conflictos inmediatos y son internalizadas como disposiciones para sus propias relaciones interpersonales, se fortalece así, la cultura de paz basada en el respeto, diálogo y responsabilidad. La articulación de estas tres (3) dimensiones hace comprender la competencia socioemocional docente como fenómeno multidimensional que trasciende la técnica para constituirse en una práctica ética y pedagógica fundamental para la formación ciudadana.

Tabla 22

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría MCIP de ICE

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Estrategias de mediación	ICE3: diálogo frente a frente, escucha de ambas partes, derivación a coordinación, diálogo respetuoso para solucionar diferencias. ICE4: intervención inmediata, escucha de razones, orientación, derivación a coordinación o psicología, búsqueda de soluciones para todos.	Johnson y Johnson (2005) destacan el enfoque colaborativo donde los estudiantes participan activamente en la búsqueda de soluciones mediante diálogo abierto y respeto mutuo.	La mediación efectiva combina escucha activa, orientación inmediata y derivación institucional gradual, generando confianza y modelando formas alternativas de resolver diferencias sin violencia.
Formas de abordaje	ICE3: expulsión con explicación pública en acto cívico para dejar claros límites y consecuencias, promoción de valores en actos escolares. ICE4: firmeza docente para detener escalada, explicitación de reglas y consecuencias, articulación con coordinador de disciplina.	Torrego (2020) propone que el rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo, utilizando conflictos como oportunidades pedagógicas.	El abordaje de conflictos requiere firmeza pedagógica, límites claros y articulación institucional coordinada, donde la sanción ejemplarizante se acompaña de explicitación pública de normas con fines formativos.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría MCIP de ICE

La triangulación de la información proveniente de ICE3 e ICE4, en correspondencia con los referentes teóricos y la mirada del investigador, permite develar que el manejo de conflictos interpersonales es percibido por los ICE, un proceso que articula estrategias de mediación centradas en el diálogo y la escucha, con formas de abordaje que combinan la firmeza pedagógica, límites claros y articulación institucional para contener la escalada violenta y formar en valores.

En la subcategoría estrategias de mediación, ICE3 destaca la importancia del diálogo frente a frente como herramienta fundamental para conocer las versiones de los involucrados, así como la derivación a coordinación en casos graves y el diálogo respetuoso para resolver diferencias. ICE4 resalta la intervención inmediata del docente, escucha las razones de los estudiantes, orientación, derivación a coordinación o psicología, y búsqueda de soluciones que beneficien a todos. Ambos estudiantes coinciden en que la mediación efectiva combina la escucha activa, orientación inmediata y derivación institucional gradual, que les genera confianza.

Esta postura ontológica coincide con Bisquerra (2003) quien destaca que "Las competencias sociales se manifiestan en la capacidad para mantener relaciones positivas con otras personas. Entre ellas están la asertividad, la negociación y la gestión de conflictos." (Bisquerra, p. 4). Desde mi mirada como investigador, creo que las estrategias de mediación docente se configuran como un proceso gradual que combina escucha plural, orientación y derivación según la gravedad del conflicto; de ese modo, se genera confianza y modelan formas alternativas de resolver diferencias sin violencia, que los estudiantes asumen como herramientas para sus propias relaciones interpersonales.

En la subcategoría formas de abordaje, ICE3 describe la expulsión de dos (2) estudiantes que pelearon a golpes, acompañada de una explicación pública en acto cívico "para dejar claros los límites y consecuencias de ese tipo de acciones tan agresivas" (líneas 24-26). Allí, se evidenció un abordaje que combina la sanción con la explicación pública de normas con fines formativos para toda la comunidad educativa. ICE4 narra cómo un docente, ante una estudiante que invitaba a formar un escándalo y una pelea en el patio, "le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente, haciéndole ver que no estaba en su casa y que en el colegio había reglas de convivencia muy claras" (líneas 34-36). Con ello, logró detener la escalada violenta, y posteriormente articuló con el coordinador de disciplina para resolver el caso.

Ambos estudiantes convergen en que el abordaje de conflictos de alta complejidad requiere firmeza pedagógica, límites claros y articulación institucional coordinada. Esta postura se relaciona con el criterio de la Secretaría de Educación Pública (2022) que refiere que es un proceso que "Se utiliza cuando las partes involucradas ...acuden de forma voluntaria a la persona mediadora que los apoyará a abordarlo ...para buscar soluciones y lograr acuerdos..." (p. 21).

Como investigador, considero que las formas de abordaje de conflictos de alta complejidad requieren una intervención firme que combine la autoridad pedagógica con la explicitación de normas y consecuencias, así como la articulación con otros actores institucionales para una respuesta coordinada. La sanción ejemplarizante acompañada de explicación pública tiene un propósito formativo que va más allá del castigo individual, contribuye a la construcción de una cultura escolar con límites claros y consecuencias conocidas por todos.

La triangulación realizada develó que ICE3 e ICE4 consideran que el manejo de conflictos interpersonales es un proceso dual que articula estrategias de mediación centradas en el diálogo y la escucha con formas de abordaje que combinan la firmeza pedagógica, límites claros y articulación institucional. Ambos estudiantes coinciden en que la mediación efectiva requiere herramientas dialógicas y espacios de escucha así de límites claros, autoridad institucional y respuestas oportunas que impidan que los conflictos escalen hacia la agresión física.

De ese modo, las estrategias de mediación son internalizadas como modelos para resolver diferencias sin violencia y las formas de abordaje de alta complejidad son valoradas como formas legítimas de autoridad que establecen límites necesarios para la convivencia. Esta articulación dual revela una comprensión de que el manejo de conflictos es un proceso formativo integral que combina acogida y firmeza, diálogo y límites, mediación y sanción ejemplarizante, contribuye así, a la construcción de una cultura escolar basada en respeto, responsabilidad y convivencia pacífica.

Tabla 23*Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CE de ICE*

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Clima en el aula y escolar	ICE3: diálogo frente a frente, derivación a coordinación, límites claros con explicación pública. ICE4: intervención inmediata, escucha, orientación, derivación, firmeza con reglas explícitas y coordinación institucional.	Jennings y Greenberg (2009) afirman que docentes con competencias socioemocionales crean climas favorables para el aprendizaje, establecen relaciones positivas y manejando desafíos conductuales.	El clima escolar requiere intervención oportuna, límites explícitos y articulación institucional, donde la firmeza pedagógica y la explicación pública de normas fortalecen la convivencia.
Relaciones interpersonales	ICE3: confianza, acompañamiento, escucha sin juicio, valores como base del trato. ICE4: confianza, seriedad, escucha plural, comprensión, respeto a la diversidad, diferencias no como enemistad.	Bisquerra (2003) señala que la competencia social permite mantener relaciones positivas, fundamental para la convivencia y resolución de conflictos en el ámbito escolar.	Las relaciones interpersonales se construyen sobre confianza, escucha sin juicio y respeto a la diversidad, donde el docente genera seguridad para que el estudiante exprese sus dificultades.
Cultura de paz y formación ciudadana	ICE3: valores como fundamento social, estudiar para hacer el mundo mejor. ICE4: charlas sobre respeto, no juzgar, reciprocidad, diversidad como oportunidad, no como rivalidad.	Goleman (1995) afirma que competencias como empatía y conciencia social son esenciales para la convivencia armónica y la formación de ciudadanos responsables.	La cultura de paz trasciende la mera tolerancia hacia el reconocimiento de la diversidad como enriquecimiento, formando ciudadanos éticos comprometidos con el bien común.

Nota: *Elaboración propia****Triangulación de la categoría CE de ICE***

El ejercicio de triangulación de la información proveniente de ICE3 e ICE4, en diálogo con los referentes teóricos y mi mirada como investigador, permite develar que la convivencia escolar es considerada por los estudiantes, un fenómeno que articula el clima de aula, las relaciones interpersonales y la cultura de paz, que incluye la intervención docente oportuna, confianza y formación en valores combinadas para construir un ambiente de respeto, diálogo y sana convivencia.

En la subcategoría clima en el aula y escolar, ICE3 destaca el diálogo frente a frente como estrategia docente para conocer las versiones de los involucrados, la derivación a coordinación en casos graves y la explicación pública de límites y consecuencias. ICE4 enfatiza la intervención inmediata del docente, escucha de las razones de los estudiantes, orientación, derivación a coordinación o psicología, y firmeza con reglas explícitas cuando la situación escala. Ambos estudiantes coinciden en que el clima escolar se sostiene en intervenciones docentes oportunas, en la explicación de normas claras y consecuencias, y articulación coordinada de distintos actores institucionales.

Esta postura ontológica coincide con Bisquerra y Mateo (2019) para quienes la intervención del docente ayuda a "...mantener relaciones positivas con otras personas." (p. 4). Desde mi mirada como investigador, considero que el clima escolar requiere intervención oportuna, límites explícitos y articulación institucional, cuya firmeza pedagógica y la explicación pública de normas fortalecen la convivencia al hacer claras las consecuencias de las transgresiones.

En la subcategoría relaciones interpersonales, ICE3 valora la confianza generada por el acompañamiento docente, escucha sin juicio y comprensión, señala que "uno se siente acompañado, comprendido, valorado y escuchado" (líneas 42-43), y que los valores definen el trato con los demás. ICE4 destaca la tranquilidad, capacidad de escuchar a todos, seriedad, generación de confianza y respeto a la diversidad; afirma que "las diferencias no nos hacen enemigos" (línea 71). Ambos coinciden en que las relaciones interpersonales se construyen sobre confianza, escucha sin juicio y respeto a la diversidad, donde el docente genera seguridad para que el estudiante exprese sus dificultades.

Esta comprensión coincide con Bisquerra (2003), quien señala que la competencia social permite "...mantener relaciones positivas con otras personas." (p. 4), fundamental para la convivencia y resolución de conflictos en el ámbito escolar. Desde mi postura como investigador, considero que las relaciones interpersonales se

construyen sobre la base de la confianza y escucha sin juicio. Allí, el docente se posiciona como adulto confiable que acoge la experiencia del estudiante sin criticar, así genera las condiciones para que el estudiante comparta sus dificultades.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana, ICE3 afirma que “es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el desarrollo de la sociedad” (líneas 60-62), y que “hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor” (líneas 64-65). ICE4 señala que “hacen charlas sobre la importancia sobre el respeto, el no juzgar sin saber las cosas como son realmente, no hacer las cosas que no le gustaría a uno que le hagan” (líneas 74-76), y que “la sana convivencia permite compartir las habilidades que nos hacen distintos en vez de vernos como competencia o rivalidad” (líneas 76-78).

Ambos ICE coinciden en que la cultura de paz se promueve a través de la formación en valores, respeto a la diversidad y la reciprocidad, que orientan la educación hacia el bien común. Esta postura se articula con Goleman (2006), quien sostiene que “Los ingredientes fundamentales de la inteligencia social pueden agruparse, ...en dos grandes categorías, la conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (es decir, lo que hacemos con esa conciencia).” (p. 90), esenciales para la convivencia armónica y la formación de ciudadanos responsables. Como investigador, considero que la cultura de paz trasciende la simple tolerancia hacia el reconocimiento de la diversidad como enriquecimiento, forma ciudadanos éticos comprometidos con el bien común, la escuela se constituye en espacio de formación integral que articula la transmisión de conocimientos con la formación en valores.

La triangulación permite afirmar que para los ICE la convivencia escolar es un proceso de construcción colectiva cuya intervención docente oportuna, confianza y formación en valores se articulan para crear un ambiente de respeto, diálogo y sana convivencia. Ambos, refieren que el clima escolar requiere límites claros y consecuencias explícitas, que las relaciones interpersonales se construyen sobre confianza y escucha sin juicio, y que cultura de paz se edifica sobre el reconocimiento de la diversidad como

oportunidad de enriquecimiento colectivo.

Estas percepciones son internalizadas en sus propias relaciones interpersonales, que fortalece la cultura escolar basada en respeto, responsabilidad y compromiso con el bien común. Lo antes planteado, se muestra en la Figura 2 que se presenta a continuación con la finalidad de ilustrar de manera sencilla y comprensible lo antes planteado:

Figura 2
Hallazgos emergentes de ICE



Nota: Elaboración propia desde el programa EaseMate AI

Categorización y codificación de la información de los ICP5 y ICM6

Tabla 24

Categorización y codificación de la información ICP5. Categoría CSED

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno, a mí me parece bien, porque usan su conocimiento y creatividad para transmitir sus enseñanzas a los estudiantes y hacerlos conscientes de que las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, sino también para que cuando sean adultos, tengan una buena vida siendo personas responsables que aporten cosas buenas a la sociedad...	4-8	Comunicación asertiva	CA
Pues a mí me parece bien, porque veo que siempre escuchan a los padres y a los estudiantes cuando les manifiestan que tienen algún problema con otro estudiante, toman las medidas según la complejidad del problema, si es algo suave, son mediadores y generan espacios de dialogo y conciliación, si es un poco complejo, lo remiten a la psicóloga, coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector, pero siempre procuran darle la mejor solución al estudiante o al padre cuando acude a ellos por ayuda	22-29	Empatía	E
Lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio, porque el trabajo de los docentes requiere mucha lidia, porque no solo tratan al estudiante, sino indirectamente, al círculo familiar que hay detrás de ese estudiante, entonces ser servicial ayuda a expandir la comprensión y empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social. También creo que se necesita sabiduría para dar buenos consejos y orientación para que las personas que les manifiestan sus conflictos puedan ver ese problema con diferentes soluciones y no se cierran a resolverlo por medio de la violencia...	33-41	Empatía	E
Bueno, como ya venía comentando, ha sido siempre buena, oportuna y abierta, porque como uno fue adolescente también y ha vivido esas cosas y ahora entre adultos uno habla como quien dice: a calzón quitao, y es honesto con la situación que se presenta, se puede siempre hallar una salida a los problemas...	45-49	Comunicación asertiva	CA
Si, totalmente, porque si el docente muestra capacidad e inspira confianza a los estudiantes cuando tienen algún problema y no se lo dicen al papá por la razón que fuere, tienen en el docente una figura de autoridad que les puede guiar a resolver sus problemas. Y también porque, a mí parecer, el docente es como un padre temporal, que, durante su interacción en el aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y buenas costumbres...	53-60	Empatía	E
...me parece que es muy importante porque si uno hace sentir bien a los estudiantes cuando se abren con uno a contarle sus problemas, ellos se sentirán escuchados, comprendidos y respetados, podrían gestionar mejor sus emociones sin sentirse con pena, ni culpa, y sobre todo, aprender nuevas cosas para la vida práctica desde los espacios escolares a través de la figura del docente, visto no solo como un transmisor de conocimiento académico, sino como un guía para la vida...	54-60	Empatía	E

Tabla 24 (Cont.)

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Sí, mi hijo ha aprendido muy claramente, que el diálogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad con la persona con quien tenga la diferencia, para que, mediante el careo, puedan estar en común acuerdo para resolver sus diferencias, y creo que...	74-81	Comunicación asertiva	CA
...eso es en parte, al ejemplo del comportamiento del profesor, su carácter en la interacción con los estudiantes y habilidades para comunicar y escuchar en los conflictos, porque los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen...	74-81		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CSED de ICP5. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada al ICP5 develó que percibe las competencias socioemocionales docentes como un conjunto articulado compuesto por empatía, comunicación asertiva y escucha activa que se despliegan en la práctica cotidiana como herramientas fundamentales para la gestión de conflictos, construcción de confianza y formación integral de los estudiantes. Su discurso, deja entrever la comprensión de que el docente, además de que forma académicamente, es un guía para la vida y un modelo de moralidad para los estudiantes y sus familias.

En la subcategoría empatía, ICP5 realza la importancia de la escucha activa, característica fundamental del docente. Su afirmación de que “siempre escuchan a los padres y a los estudiantes cuando les manifiestan que tienen algún problema con otro estudiante” (líneas 22-24) evidencia que, para él, la empatía es la práctica que se extiende a estudiantes y a sus familias. La valoración de que los docentes “toman las medidas según la complejidad del problema” (línea 24) y que “si es algo suave, son mediadores y generan espacios de diálogo y conciliación” (líneas 25-26) refleja que entiende la empatía, una disposición que se traduce en acciones graduales y diferenciadas según la gravedad de la situación.

Asimismo, su afirmación de que “lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio” (línea 33) devela que la empatía es la disposición que trasciende la técnica para constituirse en actitud ética fundamental. La expresión “ser servicial ayuda

a expandir la comprensión y empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social” (líneas 36-37) da cuenta que comprende que la empatía docente no se limita al estudiante como individuo aislado, ésta se extiende a su entorno familiar y social, además, reconoce la interdependencia entre las dinámicas escolares y familiares.

Su valoración de que el docente es “como un padre temporal, que, durante su interacción en el aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y buenas costumbres” (líneas 57-60) es un reflejo sobre la empatía que ubica al docente como figura de confianza y referencia ética para los estudiantes.

La afirmación de que si el docente “muestra capacidad e inspira confianza a los estudiantes cuando tienen algún problema y no se lo dicen al papá por la razón que fuere, tienen en el docente una figura de autoridad que les puede guiar a resolver sus problemas” (líneas 53-56) asume la empatía docente que establece un vínculo de confianza que sustituye, en contextos de vulnerabilidad, la ausencia de figuras parentales.

Su reflexión sobre la importancia de que los docentes desarrollen habilidades socioemocionales señala que “si uno hace sentir bien a los estudiantes cuando se abren con uno a contarle sus problemas, ellos se sentirán escuchados, comprendidos y respetados, podrían gestionar mejor sus emociones sin sentirse con pena, ni culpa” (líneas 64-67). Esta afirmación evidencia que la empatía, es la práctica que genera seguridad emocional, reduce vergüenza y culpa, y facilita la gestión emocional de los estudiantes.

En la subcategoría comunicación asertiva, ICP5 destaca la importancia del diálogo, lo considera herramienta fundamental para la resolución de conflictos. Su afirmación de que los docentes deben “hacerlos conscientes de que las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, sino también para que cuando sean adultos, tengan una buena vida siendo personas responsables que aporten cosas

buenas a la sociedad” (líneas 5-8) evidencia que aprecia la comunicación asertiva como práctica que va más allá de la transmisión de contenidos académicos para situarse en la formación de ciudadanos responsables.

Su valoración de que la comunicación entre docentes y padres “ha sido siempre buena, oportuna y abierta” (líneas 45-46) y que “entre adultos uno habla como quien dice: a calzón quitao, y es honesto con la situación que se presenta” (líneas 47-48) refleja su percepción de que la comunicación asertiva está basada en la honestidad, transparencia y apertura al diálogo. El aprendizaje de su hijo de que “el diálogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad con la persona con quien tenga la diferencia, para que, mediante el careo, puedan estar en común acuerdo para resolver sus diferencias” (líneas 74-77) da cuenta que la comunicación asertiva modelada por docentes es internalizada por los estudiantes como herramienta para resolver diferencias sin violencia.

La afirmación de que “los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen” (líneas 80-81) revela que comprende que el ejemplo del docente en su comunicación diaria tiene un impacto formativo más profundo que sus palabras. El análisis hermenéutico del discurso de ICP5 develó que su percepción de las competencias socioemocionales docentes se articula en torno a dos ejes fundamentales. En primer lugar, la empatía como disposición ética que se expresa en escucha activa, vocación de servicio, comprensión del contexto familiar y social, y construcción de confianza, que ubica al docente como figura de referencia y guía para la vida.

En segundo lugar, la comunicación asertiva se manifiesta como diálogo honesto, abierto y transparente, trasciende la transmisión de contenidos académicos para formar ciudadanos responsables, y es internalizada por los estudiantes como herramienta para resolver diferencias sin violencia. Ambos ejes se articulan en una percepción de las competencias socioemocionales docentes como conjunto integrado que combina escucha y diálogo, comprensión y orientación, confianza y ejemplo, forma así, a los estudiantes en una cultura de respeto, responsabilidad y convivencia pacífica.

Tabla 25

Categorización y codificación de la información ICP5. Categoría MCIP

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Sí, yo converso con ellos y me cuentan las cosas que pasan en el colegio, una vez, me contó que un compañero se la tenía montada a mi hijo porque él es gordito, entonces al día siguiente solicité hablar con el director de grupo y comentarle la situación para que le llamaran la atención al otro estudiante y tomar medidas correctivas tempranas para evitar futuros pleitos que involucren agresiones físicas mutuas, porque las cosas no suceden de un día para otro, y hay que verlas temprano para poder anticiparse y corregir a tiempo y evitar reclamos o lamentos...	12-19	Formas de abordaje	FA
Pues a mí me parece bien, porque veo que siempre escuchan a los padres y a los estudiantes cuando les manifiestan que tienen algún problema con otro estudiante, toman las medidas según la complejidad del problema, si es algo suave, son mediadores y generan espacios de dialogo y conciliación, si es un poco complejo, lo remiten a la psicóloga, coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector, pero siempre procuran darle la mejor solución al estudiante o al padre cuando acude a ellos por ayuda...	22-29	Estrategias de mediación	EM
Lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio, porque el trabajo de los docentes requiere mucha lidia, porque no solo tratan al estudiante, sino indirectamente, al círculo familiar que hay detrás de ese estudiante, entonces ser servicial ayuda a expandir la comprensión y empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social. También creo que se necesita sabiduría para dar buenos consejos y orientación para que las personas que les manifiestan sus conflictos puedan ver ese problema con diferentes soluciones y no se cierren a resolverlo por medio de la violencia	33-41	Estrategias de mediación	EM
Bueno, como ya venía comentando, ha sido siempre buena, oportuna y abierta, porque como uno fue adolescente también y ha vivido esas cosas y ahora entre adultos uno habla como quien dice: a calzón quitao, y es honesto con la situación que se presenta, se puede siempre hallar una salida a los problemas	45-49	Formas de abordaje	FA
Sí, totalmente, porque si el docente muestra capacidad e inspira confianza a los estudiantes cuando tienen algún problema y no se lo dicen al papá por la razón que fuere, tienen en el docente una figura de autoridad que les puede guiar a resolver sus problemas. Y también porque, a mi parecer, el docente es como un padre temporal, que, durante su interacción en el aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y buenas costumbres...	53-60	Estrategias de mediación	EM
...me parece que es muy importante porque si uno hace sentir bien a los estudiantes cuando se abren con uno a contarle sus problemas, ellos se sentirán escuchados, comprendidos y respetados, podrían gestionar mejor sus emociones sin sentirse con pena, ni culpa, y sobre todo, aprender nuevas cosas para la vida práctica desde los espacios escolares a través de la	64-70	Estrategias de mediación	EM

Tabla 25 (Cont.)

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
figura del docente, visto no solo como un transmisor de conocimiento académico, sino como un guía para la vida...	64-70		
Sí, mi hijo ha aprendido muy claramente, que el dialogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad con la persona con quien tenga la diferencia, para que, mediante el careo, puedan estar en común acuerdo para resolver sus diferencias, y creo que eso es en parte, al ejemplo del comportamiento del profesor, su carácter en la interacción con los estudiantes y habilidades para comunicar y escuchar en ...los conflictos, porque los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen...	74-81	Estrategias de mediación	EM
Que impulsen más el deporte y las artes para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ocupen su tiempo libre en actividades que les inculquen valores como la disciplina, el compromiso, el orden, la planificación, el compañerismo, la honestidad y el trabajo en equipo para evitar la ociosidad, las malas compañías y malos hábitos y que poco a poco sean independientes y responsables como adultos, porque estas asignaturas son más prácticas, entonces se ven obligados a actuar y analizar los frutos de eso que practican y ser auto críticos y establecer vínculos sanos mediante diálogos sanos y respetuosos...	85-93	Formas de abordaje	FA
Estableciendo canales y espacios digitales de diálogo entre esas partes; docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano a los estudiantes en lo que refiere a solución de conflictos	97-99	Formas de abordaje	FA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría MCIP de ICP5. La hermeneusis de la entrevista del ICP5 revela su concepción sobre el manejo de conflictos interpersonales que lo concibe como proceso que articula estrategias de mediación centradas en la escucha, conciliación y derivación institucional gradual, con formas de abordaje que combinan la intervención temprana, articulación familia-escuela y promoción de actividades formativas para la prevención de conflictos. Desde su discurso, opina que la gestión efectiva de conflictos requiere de herramientas dialógicas, así como de acciones preventivas y de corresponsabilidad entre escuela y familia.

En la subcategoría estrategias de mediación, ICP5 destaca la importancia de la escucha activa como fundamento de la intervención docente. Su afirmación de que los docentes “siempre escuchan a los padres y a los estudiantes cuando les manifiestan que

tienen algún problema con otro estudiante” (líneas 22-24) pone de manifiesto su percepción de la mediación que considera un proceso que se extiende a todos los actores involucrados. La valoración de que los docentes “toman las medidas según la complejidad del problema, si es algo suave, son mediadores y generan espacios de diálogo y conciliación” (líneas 24-26) revela la mediación como proceso gradual que se ajusta a la gravedad de la situación, que, además, privilegia el diálogo y la conciliación en los conflictos menores.

La derivación a otras instancias cuando el conflicto es más complejo, “lo remiten a la psicóloga, coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector” (líneas 26-28), evidencia su postura sobre que la mediación efectiva requiere de una red institucional que articula distintos actores especializados. La afirmación de que los docentes “siempre procuran darle la mejor solución al estudiante o al padre cuando acude a ellos por ayuda” (líneas 28-29) revela una valoración positiva de la disposición docente a resolver los conflictos de manera integral. Su énfasis en que “lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio” (línea 33) y que “se necesita sabiduría para dar buenos consejos y orientación para que las personas que les manifiestan sus conflictos puedan ver ese problema con diferentes soluciones y no se cierran a resolverlo por medio de la violencia” (líneas 38-41) evidencia su aceptación hacia la mediación como práctica que combina la escucha, orientación y ampliación del repertorio de soluciones posibles, que aleja a los estudiantes de la violencia como única vía de resolución.

Su opinión sobre que “el docente es como un padre temporal, que, durante su interacción en el aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y buenas costumbres” (líneas 57-60) revela que comprende que la mediación va más allá de la resolución inmediata de conflictos para situarse en la formación ética de los estudiantes. El aprendizaje de su hijo de que “el diálogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad con la persona con quien tenga la diferencia, para que, mediante el careo, puedan estar en común acuerdo para resolver sus diferencias” (líneas 74-77) evidencia

que las estrategias de mediación docentes son internalizadas por los estudiantes como herramientas para resolver sus propias diferencias.

La afirmación de que “los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen” (líneas 80-81) revela que considera al ejemplo del docente en su práctica de mediación, impacto formativo más profundo que sus palabras. En la subcategoría formas de abordaje, ICP5 resalta la importancia de la intervención temprana y la articulación familia-escuela como elementos fundamentales. Su narrativa sobre cómo solicitó hablar con el director de grupo para abordar una situación de acoso hacia su hijo (líneas 12-19) evidencia que percibe que el abordaje efectivo requiere de la participación activa de la familia. Su afirmación de que “hay que verlas temprano para poder anticiparse y corregir a tiempo y evitar reclamos o lamentos” (líneas 18-19) revela la importancia de la prevención e intervención oportuna para evitar escalada de conflictos.

Su valoración de que la comunicación entre docentes y padres “ha sido siempre buena, oportuna y abierta” (líneas 45-46) y que “entre adultos uno habla como quien dice: a calzón quitao, y es honesto con la situación que se presenta” (líneas 47-48) evidencia una apreciación positiva de la articulación escuela-familia basada en la honestidad y la transparencia. Su propuesta de que “...niños, niñas, adolescentes, ocupen su tiempo libre en actividades que les inculquen valores como la disciplina, el compromiso, el orden, planificación, el compañerismo, la honestidad y el trabajo en equipo para evitar la ociosidad, las malas compañías y malos hábitos” (líneas 85-89) revela que comprende que las formas de abordaje de conflictos deben incluir estrategias preventivas que ocupen el tiempo libre de los estudiantes en actividades formativas.

La valoración de que “estas asignaturas son más prácticas, entonces se ven obligados a actuar y analizar los frutos de eso que practican y ser autocríticos y establecer vínculos sanos mediante diálogos sanos y respetuosos” (líneas 91-93) evidencia que percibe que el deporte y las artes ofrecen espacios de aprendizaje experiencial para que los estudiantes desarrollan valores y habilidades para la convivencia. Su propuesta de “establecer canales y espacios digitales de diálogo entre

esas partes; docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano a los estudiantes en lo que refiere a solución de conflictos” (líneas 97-99) revela que está consciente de la necesidad de incorporar herramientas digitales para fortalecer la comunicación y el seguimiento de los conflictos.

El análisis hermenéutico del discurso de ICP5, devela que su percepción del manejo de conflictos interpersonales gira en torno a dos (2) ejes fundamentales. En primer lugar, las estrategias de mediación como un proceso gradual que combina la escucha activa, conciliación en conflictos menores, derivación institucional según la complejidad, orientación para ampliar el repertorio de soluciones y formación ética a través del ejemplo; éstas son utilizadas por los estudiantes como herramientas para resolver sus diferencias sin violencia.

En segundo lugar, las formas de abordaje se caracterizan por intervención temprana, articulación familia-escuela basada en honestidad y transparencia, estrategias preventivas como el deporte y artes que inculcan valores y ocupan el tiempo libre, y uso de canales digitales para el seguimiento cercano. Ambos ejes se engranan en una perspectiva del manejo de conflictos, considerado proceso integral que combina mediación y prevención, intervención y seguimiento, acción familiar e institucional; de ese modo, que forma a estudiantes en una cultura de diálogo, respeto y responsabilidad.

Tabla 26

Categorización y codificación de la información ICP5. Categoría CE

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno, a mí me parece bien, porque usan su conocimiento y creatividad para transmitir sus enseñanzas a los estudiantes y hacerlos conscientes de que las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, sino también para que cuando sean adultos, tengan una buena vida siendo personas responsables que aporten cosas buenas a la sociedad...	4-8	Cultura de paz y formación ciudadana	CP
Pues a mí me parece bien, porque veo que siempre escuchan a los padres y a los estudiantes cuando les manifiestan que tienen algún problema con otro estudiante, toman las medidas según la complejidad del problema, si es algo suave, son mediadores y generan espacios de dialogo y conciliación, si es un poco complejo, lo remiten a la psicóloga, coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector, pero siempre procuran	22-29	Clima en el aula y escolar	CA

Tabla 26 (cont.)

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
darle la mejor solución al estudiante o al padre cuando acude a ellos por ayuda...			
Lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio, porque el trabajo de los docentes requiere mucha lidia, porque no solo tratan al estudiante, sino indirectamente, al círculo familiar que hay detrás de ese estudiante, entonces ser servicial ayuda a expandir la comprensión y empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social. También creo que se necesita sabiduría para dar buenos consejos y orientación para que las personas que les manifiestan sus conflictos puedan ver ese problema con diferentes soluciones y no se cierren a resolverlo por medio de la violencia...	33-41	Relaciones interpersonales	RI
Si, totalmente, porque si el docente muestra capacidad e inspira confianza a los estudiantes cuando tienen algún problema y no se lo dicen al papá por la razón que fuere, tienen en el docente una figura de autoridad que les puede guiar a resolver sus problemas. Y también porque, a mi parecer, el docente es como un padre temporal, que, durante su interacción en el aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y buenas costumbres...	53-60	Relaciones interpersonales	RI
...me parece que es muy importante porque si uno hace sentir bien a los estudiantes cuando se abren con uno a contarle sus problemas, ellos se sentirán escuchados, comprendidos y respetados, podrían gestionar mejor sus emociones sin sentirse con pena, ni culpa, y sobre todo, aprender nuevas cosas para la vida práctica desde los espacios escolares a través de la figura del docente, visto no solo como un transmisor de conocimiento académico, sino como un guía para la vida...	64-70	Relaciones interpersonales	RI
Sí, mi hijo ha aprendido muy claramente, que el dialogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad con la persona con quien tenga la diferencia, para que, mediante el careo, puedan estar en común acuerdo para resolver sus diferencias, y creo que eso es en parte, al ejemplo del comportamiento del profesor, su carácter en la interacción con los estudiantes y habilidades para comunicar y escuchar en los conflictos, porque los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen...	74-81	Relaciones interpersonales	RI
Que impulsen más el deporte y las artes para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ocupen su tiempo libre en actividades que les inculquen valores como la disciplina, el compromiso, el orden, la planificación, el compañerismo, la honestidad y el trabajo en equipo para evitar la ociosidad, las malas compañías y malos hábitos y que poco a poco sean independientes y responsables como adultos, porque estas asignaturas son más prácticas, entonces se ven obligados a actuar y analizar los frutos de eso que practican	85-93	Cultura de paz y formación ciudadana	CP

Tabla 26 (cont.)

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
y ser autocríticos y establecer vínculos sanos mediante diálogos sanos y respetuosos...			
Estableciendo canales y espacios digitales de diálogo entre esas partes; docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano a los estudiantes en lo que refiere a solución de conflictos...	97-99	Clima en el aula y escolar	CA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CE de ICP5. El análisis de la entrevista de ICP5 develó su comprensión de la convivencia escolar, que considera un fenómeno que se compone del clima de aula, relaciones interpersonales y cultura de paz en un entramado en el que la escucha activa, confianza, formación en valores y la articulación familia-escuela se combinan para construir un ambiente de respeto, diálogo y responsabilidad compartida. Desde su discurso, emerge una visión de la escuela que ve como espacio de formación integral donde el docente actúa de guía y modelo de moralidad.

En la subcategoría clima en el aula y escolar, el padre ICP5 resalta la importancia de la intervención docente, garante de un clima de respeto y solución de conflictos. Su afirmación de que los docentes “siempre escuchan a los padres y a los estudiantes” (líneas 22-23) y que “toman las medidas según la complejidad del problema” (línea 24) evidencia que percibe al clima escolar, un espacio donde la escucha activa y la gradualidad en la intervención son fundamentales. La afirmación “si es algo suave, son mediadores y generan espacios de diálogo y conciliación, si es un poco complejo, lo remiten a la psicóloga, coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector” (líneas 25-28) revela que está de acuerdo que el clima escolar es un entramado institucional con distintos actores que unen sus esfuerzos para resolver conflictos según su complejidad.

Su propuesta de “establecer canales y espacios digitales de diálogo entre esas partes; docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano a los estudiantes en lo que refiere a solución de conflictos” (líneas 97-99) evidencia que supone que el clima escolar se fortalece con herramientas de comunicación que permitan un seguimiento cercano y articulado entre todos los actores educativos.

En la subcategoría relaciones interpersonales, el ICP5 enfatiza la importancia de la confianza y la comprensión del contexto familiar como fundamentos de los vínculos entre docentes, estudiantes y familias. Su afirmación de que “el trabajo de los docentes requiere mucha lidia, porque no solo tratan al estudiante, sino indirectamente, al círculo familiar que hay detrás de ese estudiante” (líneas 34-36) revela su aceptación de las relaciones interpersonales como fenómeno que supera la interacción docente-estudiante para incluir a la familia. La valoración de que “ser servicial ayuda a expandir la comprensión y empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social” (líneas 36-37) da cuenta de su postura sobre que las relaciones interpersonales se construyen en la base de la comprensión del entorno del estudiante.

Su apreciación de que “el docente es como un padre temporal, que, durante su interacción en el aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y buenas costumbres” (líneas 57-60) refleja su aceptación sobre las relaciones interpersonales consideradas un vínculo de confianza en el que el docente se posiciona como figura de referencia ética. La afirmación “si el docente muestra capacidad e inspira confianza a los estudiantes cuando tienen algún problema... y no se lo dicen al papá por la razón que fuere, tienen ...una figura de autoridad que les puede guiar a resolver sus problemas” (líneas 53-56) refleja que la confianza construida en la relación docente-estudiante puede suplir, en contextos de vulnerabilidad, la ausencia de figuras parentales.

Su reflexión sobre la importancia de las habilidades socioemocionales docentes “si uno hace sentir bien a los estudiantes cuando se abren con uno a contarle sus problemas, ellos se sentirán escuchados, comprendidos y respetados” (líneas 64-66), evidencia la aceptación de las relaciones interpersonales como espacios de acogida que generan seguridad emocional. El aprendizaje de su hijo de que “el diálogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad” (líneas 74-75) y que “los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen” (líneas 80-81) revela que las relaciones interpersonales modeladas por los docentes son internalizadas por los estudiantes como disposiciones para sus propias relaciones.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana, ICP5 sitúa su foco de la convivencia escolar en el horizonte ético de formación para la responsabilidad social. Su afirmación de que los docentes “usan su conocimiento y creatividad para transmitir sus enseñanzas a los estudiantes y hacerlos conscientes de que las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, ...también para que cuando sean adultos, ...aporten cosas buenas a la sociedad” (líneas 4-8) evidencia la cultura de paz como formación que trasciende lo académico para ubicarse en la construcción de ciudadanía responsable.

Su propuesta de impulsar “...el deporte y las artes para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ocupen su tiempo libre en actividades que les inculquen valores como la disciplina, el compromiso, el orden, la planificación, el compañerismo, la honestidad y el trabajo en equipo...” (líneas 85-88) revela la comprensión de la cultura de paz como una construcción que requiere de estrategias preventivas que ocupen el tiempo libre en actividades formativas. La valoración de que “estas asignaturas son más prácticas, entonces se ven obligados a actuar y analizar los frutos de eso que practican y ser autocríticos y establecer vínculos sanos mediante diálogos sanos y respetuosos” (líneas 91-93) evidencia que considera que el deporte y las artes ofrecen espacios de aprendizaje experiencial en el que los estudiantes desarrollan valores y habilidades para la convivencia pacífica.

El análisis hermenéutico del discurso de ICP5 develó que su concepción de la convivencia escolar gira en torno a tres (3) ejes fundamentales. En primer lugar, el clima en el aula y escolar como espacio que se sostiene en la escucha activa, la gradualidad en la intervención según la complejidad del conflicto, articulación institucional y el uso de canales digitales para el seguimiento cercano. En segundo lugar, las relaciones interpersonales como vínculos basados en la confianza, comprensión del contexto familiar y social, figura del docente como guía ético y modelo de moralidad, y la internalización de estas disposiciones por parte de los estudiantes a través del ejemplo.

En tercer lugar, la cultura de paz y formación ciudadana como horizonte ético que orienta la educación hacia la formación de ciudadanos responsables, a través de

estrategias preventivas como el deporte y las artes que inculcan valores y ofrecen espacios de aprendizaje experiencial para el desarrollo de habilidades para la convivencia pacífica. Estos tres (3) ejes se engranan en una visión integral de la convivencia escolar como proceso de construcción colectiva que combina la articulación institucional, confianza interpersonal y la formación ética, en un esfuerzo compartido entre escuela y familia.

Tabla 27

Categorización y codificación de la información ICM6. Categoría CSED

Competencias socioemocionales docentes CSED			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Entonces me cuenta mi hijo, que, en una clase con el profesor de naturales, el niño le puso las quejas porque le estaban diciendo que parecía una lombriz, entonces, mientras que los compañeros se burlaban por el sobrenombre, el profesor detuvo con un gesto sereno, pero de autoridad, las burlas, y comenzó a explicarles que el respeto es muy importante en todas las relaciones sociales, porque uno no debe hacerle a los demás lo que uno sabe que no le gustaría si se lo hicieran a uno mismo...	19-26	Regulación emocional	RE
Les explicó que en la niñez y adolescencia, los cuerpos cambian en su transición hacia la etapa adulta y lo que hoy puede parecer débil, con el tiempo puede cambiar, y que eso hay que comprenderlo porque es un proceso natural, y además nadie está exento de una enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo, así que hay que ser respetuosos con los compañeros, tanto por su apariencia física como por su carácter o forma de pensar, porque para eso es que se va al colegio, para ser mejores personas...	26-33	Empatía	E
Pues me parece bien, porque saben expresarse y si ven que el estudiante es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto a los profesores ni entre compañeros...	36-38	Comunicación asertiva	CA
Ser firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias de los malos comportamientos y resaltar la importancia del respeto hacia los demás...	42-44	Comunicación asertiva	CA
Bueno, yo creo que es lo básico, como son los pelaos ahora, pienso que, si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor; porque hay que ser sincero porque uno también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces o quiere experimentar cosas nuevas y necesita consejo y entender los límites de las cosas...	63-68	Empatía	E
Sí, porque mi hijo dice que quiere ser veterinario porque le gustan mucho los animales, entonces yo le digo que debe aprender a tratar con la gente porque la gente abandona los animales, pero si uno les explica, poco a poco van dejando esas costumbres. Entonces le digo que mire la forma de expresarse de los profesores en las reuniones o en las clases y él dice: mami yo quiero ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar...	75-78	Comunicación asertiva	CA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CSED de ICM6. El análisis hermenéutico entrevista realizada a ICM6 develó que considera a las competencias socioemocionales docentes, un conjunto articulado donde la regulación emocional, comunicación asertiva y empatía se despliegan en la práctica cotidiana como herramientas fundamentales para la gestión de conflictos, enseñanza de valores y construcción de respeto. Desde su discurso, emerge la comprensión de que el docente competente emocionalmente es aquel que combina la autoridad serena con la explicación razonada, la firmeza con la claridad, y la empatía con la formación ética.

En la subcategoría regulación emocional, ICM6 destaca la importancia del autocontrol docente como fundamento de una intervención efectiva. Su narrativa sobre el profesor de naturales que “detuvo con un gesto sereno, pero de autoridad, las burlas” (líneas 22-23) evidencia una que asume a la regulación emocional, la capacidad que se expresa en la contención de la impulsividad y en la intervención sin reactividad violenta. La expresión “gesto sereno, pero de autoridad” revela comprensión de la regulación emocional de equilibrio entre la calma y la firmeza, en el que el docente logra imponer respeto sin perder la compostura ni recurrir a la agresión. Esta capacidad de autocontrol permite al docente detener la situación conflictiva sin escalarla, y crea condiciones para la intervención formativa.

En la subcategoría comunicación asertiva, ICM6 enfatiza la importancia de la expresión clara y la acción disciplinaria oportuna. Su valoración de que los docentes “saben expresarse y si ven que el estudiante es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto” (líneas 36-38) evidencia que concibe la comunicación asertiva, la práctica que combina claridad expresiva con acción inmediata. La rapidez en la toma de medidas es valorada como elemento que preserva el respeto y evita que la falta se consolide.

Su énfasis en que el docente debe ser “firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias de los malos comportamientos y resaltar la importancia del respeto hacia los demás” (líneas 42-44) asume que la comunicación

asertiva es una práctica que requiere claridad en la enunciación de normas, firmeza en el establecimiento de límites, explicación de consecuencias y valoración del respeto como eje central. Esto, va más allá de la expresión verbal para ubicarse en la gestión de la autoridad pedagógica. El aprendizaje de su hijo, que expresa “mami yo quiero ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar” (líneas 77-78), evidencia que la comunicación asertiva docente es internalizada por los estudiantes como modelo deseable de autoridad, en el que la capacidad de explicar bien se asocia con la posibilidad de ser querido y respetado simultáneamente.

En la subcategoría empatía, ICM6 resalta la importancia del otro como fundamento de la formación ética. La narrativa del profesor que explicó a los estudiantes que “en la niñez y adolescencia, los cuerpos cambian en su transición hacia la etapa adulta y lo que hoy puede parecer débil, con el tiempo puede cambiar, y que eso hay que comprenderlo porque es un proceso natural” (líneas 26-29) evidencia la empatía, capacidad que permite al docente ponerse en el lugar del estudiante vulnerable y explicar a los agresores la necesidad de comprender la situación del otro. La referencia a que “nadie está exento de una enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo” (líneas 29-30) revela la comprensión del reconocimiento de la empatía en la vulnerabilidad humana compartida, que fundamenta la exigencia de respeto hacia todos.

Su afirmación de que “si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor” (líneas 64-65) da cuenta que concibe a estas habilidades como condiciones esenciales e innegociables para el ejercicio docente. La referencia a que “uno también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces o quiere experimentar cosas nuevas y necesita consejo y entender los límites de las cosas” (líneas 65-68) devela que la empatía para ella es la disposición que requiere recordar la propia experiencia juvenil para comprender las conductas de los estudiantes, a través de paciencia y comprensión sin perder la firmeza en los límites.

El análisis hermenéutico del discurso de ICM6 develó que considera las competencias socioemocionales docentes articuladas en torno a tres (3) ejes. En primer

lugar, la regulación emocional, es la capacidad de autocontrol que se expresa en un “gesto sereno, pero de autoridad”, en el que el docente interviene sin reactividad violenta y detiene la situación conflictiva sin escalarla. En segundo lugar, la comunicación asertiva se manifiesta en la claridad de la expresión, firmeza en el establecimiento de límites, explicación de consecuencias, acción disciplinaria oportuna y capacidad de explicar bien, internalizada por los estudiantes como modelo de autoridad respetada.

En tercer lugar, la empatía surge de la comprensión del otro, reconocimiento de la vulnerabilidad humana compartida, capacidad de ponerse en el lugar del estudiante vulnerable, ejercicio de la paciencia y recordatorio de la propia experiencia juvenil. Estos tres (3) ejes se articulan en la percepción de competencias socioemocionales docentes, que es el conjunto integrado que combina autoridad serena y firmeza, claridad comunicativa y acción oportuna, comprensión empática y formación ética. De ese modo, forma a los estudiantes en el respeto, responsabilidad y convivencia pacífica.

Tabla 28

Categorización y codificación de la información ICM6. Categoría MCIP

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno si, mi hijo me contó una vez cómo un grupito de estudiantes se la tenía montada a otro porque era muy tímido y lo trataban de bobo, cuando iba caminando le metían el pie para que se cayera, lo empujaban, se burlaban de él, le ponían apodos, lo tenían nervioso porque él se ve que es educado, no es de esos que ponen problema, pero ese grupito lo veía como alguien sin carácter. Entonces me cuenta mi hijo, que en una clase con al profesor de naturales, el niño le puso las quejas porque le estaban diciendo que parecía una lombriz, entonces, mientras que los compañeros se burlaban por el sobrenombre, el profesor detuvo con un gesto sereno, pero de autoridad, las burlas, y comenzó a explicarles que el respeto es muy importante en todas las relaciones sociales, porque uno no debe hacerle a los demás lo que uno sabe que no le gustaría si se lo hicieran a uno mismo. Les explicó que en la niñez y adolescencia, los cuerpos cambian en su transición hacia la etapa adulta y lo que hoy puede parecer débil, con el tiempo puede cambiar, y que eso hay que comprenderlo porque es un proceso natural, y además nadie está exento de una enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo, así que hay que ser respetuosos con los compañeros, tanto por su apariencia física como por su ...carácter o forma de pensar, porque para eso es que se va al colegio, para ser mejores personas...	14-33	Estrategias de mediación	EM

Tabla 28 (cont.)

Manejo de conflictos interpersonales en el ámbito escolar (MCIP)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Pues me parece bien, porque saben expresarse y si ven que el estudiante es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto a los profesores ni entre compañeros...	36-38	Estrategias de mediación	EM
Ser firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias de los malos comportamientos y resaltar la importancia del respeto hacia los demás...	42-44	Estrategias de mediación	EM
Bueno, en mi experiencia ha sido buena, porque a uno le resuelven la situación y le dan la orientación sobre cómo proceder tanto en el colegio como en la casa, estableciendo las jerarquías entre profesores, padres y estudiantes, de manera que no se falten al respeto y siempre haya claridad en todo...	48-52	Formas de abordaje	FA
Sí, porque cuando se manejan bien los conflictos se propicia un ambiente de respeto y enfoque hacia el estudio, no sobre las diferencias personales entre estudiantes, y así se enfocan en estudiar más que en ir a molestar en clases...	56-59	Formas de abordaje	FA
Bueno, yo creo que es lo básico, como son los pelaos ahora, pienso que, si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor; porque hay que ser sincero porque uno también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces o quiere experimentar cosas nuevas y necesita consejo y entender los límites de las cosas...	63-68	Estrategias de mediación	EM
Sí, porque mi hijo dice que quiere ser veterinario porque le gustan mucho los animales, entonces yo le digo que debe aprender a tratar con la gente porque la gente abandona los animales, pero si uno les explica, poco a poco van dejando esas costumbres. Entonces le digo que mire la forma de...	72-78	Estrategias de mediación	EM
...expresarse de los profesores en las reuniones o en las clases y él dice: mami yo quiero ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar...		Estrategias de mediación	EM
Que endurezcan los castigos, porque a veces se queda todo en palabras, yo sé que el dialogo es correcto, pero hay que ser sinceros, hay pelaos que joden mucho y necesitan mano más dura. Antes, cuando era niña, los profesores si les pegaban a los niños y los padres lo permitían porque había respeto por los profesores; creo que eso hace falta...	82-86	Formas de abordaje	FA
Enseñándoles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira, sino que expliquen bien a sus hijos las reglas de la casa y que los estudiantes tengan comunicación respetuosa entre ellos para evitar faltas de respeto y agresiones físicas...	90-93	Formas de abordaje	FA

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría MCIP de ICM6. La hermeneusis de la entrevista realizada a ICM6 develó su concepción sobre manejo de conflictos interpersonales como proceso que inmiscuye estrategias de mediación centradas en la autoridad serena,

explicación de normas y formación en valores, con formas de abordaje que combinan la orientación a las familias, prevención del desorden y visión ambivalente sobre la necesidad de sanciones más severas. Desde su discurso, emerge una comprensión de que la gestión efectiva de conflictos requiere del diálogo formativo, así como de límites claros y consecuencias.

En la subcategoría estrategias de mediación, ICM6 resalta la importancia de la intervención docente basada en la autoridad serena y la explicación razonada. Su narrativa sobre el profesor de naturales que “detuvo con un gesto sereno, pero de autoridad las burlas” (líneas 22-23) evidencia que concibe la mediación, práctica que combina la calma con la firmeza, con eso, logra detener la agresión sin recurrir a violencia verbal o física. La estrategia del profesor de “comenzar a explicarles que el respeto es muy importante en todas las relaciones sociales” (líneas 23-24), utiliza principio de reciprocidad (“uno no debe hacerle a los demás lo que uno sabe que no le gustaría si se lo hicieran a uno mismo”) (líneas 24-26), que refleja la comprensión de la mediación como espacio de formación ética en el que, el docente enseña valores a través de la explicación razonada.

La explicación del profesor sobre los cambios corporales en la adolescencia y la posibilidad de enfermedades o accidentes (líneas 26-31) es una estrategia de mediación que busca generar empatía en los agresores al hacerles comprender la vulnerabilidad humana compartida. La afirmación de que “para eso es que se va al colegio, para ser mejores personas” (línea 32-33) revela una concepción de la mediación como práctica que va más allá de la resolución inmediata del conflicto para situarse en la formación integral de los estudiantes.

Su valoración de que los docentes “saben expresarse y si ven que el estudiante es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto” (líneas 36-38) evidencia la mediación como práctica que combina la expresión clara con la acción disciplinaria oportuna. Su énfasis en que el docente debe ser “firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias de los

malos comportamientos y resaltar la importancia del respeto hacia los demás” (líneas 42-44) revela la comprensión de la mediación como proceso que requiere claridad en la comunicación de normas y consecuencias.

Su afirmación de que “si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor” (líneas 64-65) evidencia la concepción sobre esas habilidades como condiciones esenciales e innegociables para el ejercicio docente. La referencia a que “uno también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces o quiere experimentar cosas nuevas y necesita consejo y entender los límites de las cosas” (líneas 66-68) revela la comprensión de la mediación a través de la práctica que requiere recordar la propia experiencia juvenil para comprender las conductas de los estudiantes. El aprendizaje de su hijo, que expresa “mami yo quiero ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar” (líneas 77-78), evidencia que las estrategias de mediación docentes son internalizadas por los estudiantes como modelos deseables de autoridad y respeto.

En la subcategoría formas de abordaje, ICM6 destaca la importancia de la orientación a las familias y la prevención del desorden. Su valoración de que la comunicación con los docentes ha sido buena porque “a uno le resuelven la situación y le dan la orientación sobre cómo proceder tanto en el colegio como en la casa” (líneas 48-50) evidencia las formas de abordaje como prácticas que articulan la acción escolar y familiar. La afirmación de que se establecen “jerarquías entre profesores, padres y estudiantes, de manera que no se falten al respeto y siempre haya claridad en todo” (líneas 50-52) revela que la convivencia es un orden jerárquico claro que requiere respeto a las autoridades.

Su percepción de que “cuando se manejan bien los conflictos se propicia un ambiente de respeto y enfoque hacia el estudio, no sobre las diferencias personales entre estudiantes, y así se enfocan en estudiar más que en ir a molestar en clases” (líneas 56-59) evidencia las formas de abordaje en prácticas que, al resolver los conflictos, permiten redirigir la atención de los estudiantes hacia el aprendizaje. Su propuesta de que

“endurezcan los castigos, porque a veces se queda todo en palabras, yo sé que el diálogo es correcto, pero hay que ser sinceros, hay pelaos que joden mucho y necesitan mano más dura” (líneas 82-84) revela tensión en su pensamiento entre la valoración del diálogo y la percepción de que algunos estudiantes requieren sanciones más severas.

La referencia nostálgica a que “antes, cuando era niña, los profesores sí les pegaban a los niños y los padres lo permitían porque había respeto por los profesores; creo que eso hace falta” (líneas 84-86) es la visión tradicional que asocia la disciplina con el castigo físico, aunque esta postura contrasta con las estrategias de mediación basadas en la explicación y el diálogo que ella misma valoró positivamente en la narrativa del profesor de naturales. Su propuesta de “enseñarles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira, sino que expliquen bien a sus hijos las reglas de la casa” (líneas 90-92) revela que concibe las formas de abordaje como prácticas que deben incluir la formación de los padres en habilidades de comunicación y regulación emocional.

Dicho análisis hermenéutico de ICM6, develó su percepción del manejo de conflictos interpersonales, articulado en torno a dos (2) ejes fundamentales con una tensión constitutiva. En primer lugar, las estrategias de mediación se configuran como práctica que combina la autoridad serena con la explicación razonada, enseñanza de valores a través del principio de reciprocidad, generación de empatía mediante la comprensión de la vulnerabilidad compartida, claridad en la comunicación de normas y consecuencias, y la internalización del docente como modelo de autoridad respetada.

En segundo lugar, las formas de abordaje se caracterizan por la orientación a las familias, articulación de la acción escolar y familiar, el establecimiento de jerarquías claras, prevención del desorden para enfocar la atención en el estudio, y una tensión constitutiva entre la valoración del diálogo formativo y la percepción de la necesidad de sanciones más severas, incluye una visión nostálgica del castigo físico como garantía de respeto. Esta tensión revela la complejidad de las concepciones parentales sobre el

manejo de conflictos, en el que coexisten la valoración de la mediación dialógica y formativa con la añoranza de formas de disciplina más autoritarias.

Tabla 29

Categorización y codificación de la información ICM6. Categoría CE

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Bueno, yo creo que regular, porque los pelaos cuando se ven que están creciendo se ponen pesados e irrespetuosos, entonces hacen juegos que a otros compañeros no les gustan, se ponen apodosos o se tratan mal y eso se presta muchas veces para peleas entre los pelaos, que, aunque creo que es normal para su edad, muchas veces se van a los golpes rápido, o sea, hacen juegos pesados, pero cuando les devuelven entonces si se molestan y eso no está bien, porque fomenta a mi parecer el trato desigual...	4-11	Clima en el aula y escolar	CA
Entonces me cuenta mi hijo que, en una clase con el profesor de naturales, el niño le puso las quejas porque le estaban diciendo que parecía una lombriz, entonces, mientras que los compañeros se burlaban por el sobrenombre, el profesor detuvo con un gesto sereno, pero de autoridad, las burlas, y comenzó a explicarles que el respeto es muy importante en todas las relaciones sociales, porque uno no debe hacerle a los demás lo que uno sabe que no le gustaría si se lo hicieran a uno mismo	19-26	Clima en el aula y escolar	CA
Les explicó que en la niñez y adolescencia, los cuerpos cambian en su transición hacia la etapa adulta y lo que hoy puede parecer débil, con el tiempo puede cambiar, y que eso hay que comprenderlo porque es un proceso natural, y además nadie está exento de una enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo, así que hay que ser respetuosos con los compañeros, tanto por su apariencia física como por su carácter o forma de pensar, porque para eso es que se va al colegio, para ser mejores personas...	26-33	Cultura de paz y formación ciudadana	CP
Pues me parece bien, porque saben expresarse y si ven que el estudiante es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto a los profesores ni entre compañeros...	36-38	Relaciones interpersonales	RI
Ser firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias de los malos comportamientos y resaltar la importancia del respeto hacia los demás... 42-44 Relaciones interpersonales RI			
Bueno, en mi experiencia ha sido buena, porque a uno le resuelven la situación y le dan la orientación sobre cómo proceder tanto en el colegio como en la casa, estableciendo las jerarquías entre profesores, padres y estudiantes, de manera que no se falten al respeto y siempre haya claridad en todo...	48-52	Relaciones interpersonales	RI

Tabla 29 (cont.)

Convivencia escolar (CE)			
Entrevista	Línea	Subcategoría	Código
Sí, porque cuando se manejan bien los conflictos se propicia un ambiente de respeto y enfoque hacia el estudio, no sobre las diferencias personales entre estudiantes, y así se enfocan en estudiar más que en ir a molestar en clases...	56-59	Clima en el aula y escolar	CA
Bueno, yo creo que es lo básico, como son los pelaos ahora, pienso que, si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor; porque hay que ser sincero porque uno también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces o quiere experimentar cosas nuevas y necesita consejo y entender los límites de las cosas...	63-68	Relaciones interpersonales	RI
Sí, porque mi hijo dice que quiere ser veterinario porque le gustan mucho los animales, entonces yo le digo que debe aprender a tratar con la gente porque la gente abandona los animales, pero si uno les explica, poco a poco van dejando esas costumbres. Entonces le digo que mire la forma de expresarse de los profesores en las reuniones o en las clases y él dice: mami yo quiero ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar...	72-78	Relaciones interpersonales	RI
Que endurezcan los castigos, porque a veces se queda todo en palabras, yo sé que el dialogo es correcto, pero hay que ser sinceros, hay pelaos que joden mucho y necesitan mano más dura. Antes, cuando era niña, los profesores si les pegaban a los niños y los padres lo permitían porque había respeto por los profesores; creo que eso hace falta...	82-86	Clima en el aula y escolar	CA
Enseñándoles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira, sino que expliquen bien a sus hijos las reglas de la casa y que los estudiantes tengan comunicación respetuosa entre ellos para evitar faltas de respeto y agresiones físicas...	90-93	Cultura de paz y formación ciudadana	CP

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría CE de ICM6. El análisis hermenéutico de la entrevista realizada a ICM6 develar una comprensión sobre la convivencia escolar considerada un fenómeno atravesado por tensiones constitutivas entre la percepción de la conflictividad adolescente como “normal” y la preocupación por su escalada hacia la violencia, entre la valoración del diálogo formativo y la añoranza de sanciones más severas, y entre la necesidad de límites claros y el respeto a la autoridad. Desde su discurso, emerge una visión compleja donde la convivencia escolar es percibida como espacio de regulación constante entre el orden y el desorden.

En la subcategoría clima en el aula y escolar (CA), ICM6 describe una realidad ambivalente. Por un lado, afirma que la convivencia es “regular, porque los pelaos cuando se ven que están creciendo se ponen pesados e irrespetuosos” (líneas 4-5). Allí, se identifica una tensión inherente a la adolescencia entre el crecimiento y la aparición de conductas desafiantes. Su descripción de los juegos pesados, apodos, maltratos y peleas (líneas 5-8) evidencia la percepción de que el clima escolar está atravesado por dinámicas de poder y desigualdad, donde “hacen juegos pesados, pero cuando les devuelven entonces si se molestan” (líneas 9-10), revelando una asimetría en el trato que fomenta “el trato desigual” (línea 10).

Sin embargo, su narrativa sobre la intervención del profesor de naturales (líneas 20-26) muestra que el clima escolar puede ser transformado positivamente por una intervención docente adecuada. El “gesto sereno, pero de autoridad” (línea 22-23) del profesor logra detener las burlas y abrir un espacio de reflexión ética. Su valoración de que “cuando se manejan bien los conflictos se propicia un ambiente de respeto y enfoque hacia el estudio” (líneas 56-57) evidencia el conocimiento de que el clima escolar depende directamente de la calidad de la gestión de conflictos. No obstante, su propuesta de que “endurezcan los castigos” (línea 82) y su nostalgia por la época en que “los profesores sí les pegaban a los niños y los padres lo permitían porque había respeto por los profesores” (líneas 84-86) revela una tensión entre la valoración de la mediación dialógica y la creencia en que la disciplina severa es necesaria para mantener el orden.

En la subcategoría relaciones interpersonales, ICM6 enfatiza la importancia del respeto como eje estructurante de los vínculos. Su valoración de que los docentes “saben expresarse y si ven que el estudiante es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto a los profesores ni entre compañeros” (líneas 36-38) evidencia una percepción sobre las relaciones interpersonales como un orden jerárquico que debe ser preservado mediante la acción oportuna. La cualidad de ser “firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias” (líneas 42-43) es valorada fundamentalmente para el manejo de conflictos.

Su experiencia de comunicación con los docentes es positiva porque “le resuelven la situación y le dan la orientación sobre cómo proceder tanto en el colegio como en la casa, estableciendo las jerarquías entre profesores, padres y estudiantes” (líneas 48-51). Esta visión de las relaciones interpersonales, es considerada orden jerárquico claro, en el que cada actor conoce su lugar y no se faltan al respeto; esto revela una concepción tradicional de la autoridad.

Su afirmación de que “si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor” (líneas 64-65) evidencia que estas cualidades son condiciones innegociables para el ejercicio docente. El aprendizaje de su hijo, que quiere ser como el profesor de biología “porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar” (líneas 77-78), muestra que las relaciones interpersonales basadas en la claridad, explicación y respeto mutuo son internalizadas como modelo deseable.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana (CP), ICM6 destaca la importancia de la formación ética como fundamento de la convivencia. La explicación del profesor sobre los cambios corporales en la adolescencia y la vulnerabilidad humana compartida (líneas 26-31) evidencia la visión de la cultura de paz como proceso de formación que enseña a los estudiantes a respetar al otro desde el reconocimiento de su dignidad y vulnerabilidad. La afirmación de que “para eso es que se va al colegio, para ser mejores personas” (línea 32-33) revela su concepción de la escuela como espacio de formación integral que va más allá de la transmisión de conocimientos académicos.

Su propuesta de “Enseñándoles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira, sino que expliquen bien a sus hijos las reglas de la casa” (líneas 90-91) evidencia que comprende que la cultura de paz requiere la formación de las familias en habilidades de comunicación y regulación emocional, así como la articulación entre las reglas del hogar y normas escolares para que “los estudiantes tengan comunicación respetuosa entre ellos para evitar faltas de respeto y agresiones físicas” (líneas 92-93).

El análisis hermenéutico del discurso de ICM6 develó que su comprensión de la convivencia escolar se articula en torno a tres (3) ejes fundamentales atravesados por tensiones constitutivas. En primer lugar, el clima en el aula y escolar se percibe como un espacio de regulación constante entre el orden y el desorden, donde la conflictividad adolescente es vista como “normal” pero también como preocupante cuando escala a violencia, y donde coexisten la valoración de la mediación dialógica con la nostalgia por formas de disciplina más autoritarias.

En segundo lugar, las relaciones interpersonales se conciben como un orden jerárquico claro que debe ser preservado mediante la firmeza, claridad en las normas y acción oportuna, donde el respeto a la autoridad es central y la empatía, paciencia y buena comunicación son condiciones innegociables para el docente. En tercer lugar, la cultura de paz y formación ciudadana se entiende como proceso de formación ética que enseña el respeto al otro desde el reconocimiento de su dignidad y vulnerabilidad, y requiere la articulación entre la escuela y familia en la enseñanza de habilidades de comunicación y regulación emocional. Estas tres (3) dimensiones se articulan en una visión compleja de la convivencia escolar como espacio de construcción colectiva que requiere de límites claros y autoridad, así como de formación ética y diálogo formativo, en un esfuerzo compartido entre escuela y familia.

Contrastación y Triangulación de la información de ICP5/ICM6

Una vez realizada la categorización, codificación y hermeneusis de los testimonios de ICP5 e ICM6, se procedió a contrastar y triangular sus percepciones sobre las competencias socioemocionales docentes, el manejo de conflictos interpersonales y la convivencia escolar, confrontadas con los referentes teóricos que fundamentan la investigación y con mi mirada interpretativa como investigador. Este ejercicio permitió articular las posturas ontológicas con la postura epistemológica de los autores, que develaron convergencias, matices diferenciales y tensiones constitutivas en sus experiencias y valoraciones. A continuación, se presenta la síntesis de este proceso para cada categoría de análisis.

Tabla 30

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CSED ICP5/ICM6

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Regulación emocional	ICP5: no presenta desarrollos explícitos en esta subcategoría. ICM6: autocontrol expresado en “gesto sereno pero de autoridad”, intervención sin reactividad violenta, equilibrio entre calma y firmeza.	El rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo (Torrego, 2020)	La regulación emocional docente se expresa en el equilibrio entre serenidad y firmeza, además de intervención sin reactividad violenta para detener situaciones conflictivas sin escalarlas.
Comunicación asertiva	ICP5: diálogo honesto, abierto y transparente; docente como guía y modelo; internalización por el ejemplo. ICM6: claridad en normas y consecuencias, firmeza, acción oportuna, saber explicar para hacerse querer y respetar.	Johnson y Johnson (2005) destacan el enfoque colaborativo donde los estudiantes participan activamente en la búsqueda de soluciones mediante diálogo respetuoso.	La comunicación asertiva docente combina claridad, firmeza y oportunidad, siendo internalizada por estudiantes como modelo de autoridad legítima que enseña a resolver diferencias sin violencia.
Empatía	ICP5: escucha, vocación de servicio, comprensión del contexto familiar y social. ICM6: comprensión del otro, reconocimiento de vulnerabilidad compartida, paciencia, recuerdo de la propia experiencia juvenil.	La competencia social como la capacidad para mantener relaciones positivas, fundamental para la convivencia y resolución de conflictos (Bisquerra, 2003)	Es la escucha activa que trasciende al estudiante para comprender su contexto familiar, se reconoce la vulnerabilidad compartida y ejerce la paciencia desde la experiencia juvenil.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría CSED de ICP5/ICM6

La triangulación de la información proveniente de ICP5 e ICM6, en correspondencia con los referentes teóricos y mi mirada como investigador, develó que las competencias socioemocionales docentes son percibidas por las familias como un conjunto articulado en el que la empatía, comunicación asertiva y regulación emocional se desarrollan en la práctica cotidiana como herramientas fundamentales para la construcción de confianza, mediación de conflictos y formación ética de los estudiantes. Desde sus discursos, emerge una visión del docente como modelo de autoridad legítima, guía para la vida y figura de referencia ética para estudiantes y para sus familias.

En la subcategoría empatía, ICP5 enfatiza la importancia de la escucha activa y la vocación de servicio como disposiciones fundamentales del docente. Su afirmación de que “lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio” (línea 33) evidencia la empatía como práctica que trasciende la técnica para constituirse en una actitud ética. La expresión “ser servicial ayuda a expandir la comprensión y empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social” (líneas 36-37) revela su comprensión sobre empatía, que es la disposición que se extiende al entorno del estudiante y reconoce la interdependencia entre las dinámicas escolares y familiares. ICP5 también destaca que el docente es percibido como “un padre temporal” (línea 57) y “modelo de moralidad y buenas costumbres” (líneas 59-60), lo que evidencia que la empatía construye un vínculo de confianza que va más allá de lo académico.

Por su parte, ICM6 distingue la empatía como comprensión del otro desde el reconocimiento de la vulnerabilidad humana compartida, eso se evidencia en la explicación del profesor sobre que “nadie está exento de una enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo” (líneas 29-30). Su afirmación de que “si un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación, mejor que no se meta a profesor” (líneas 64-65) pone de manifiesto que estas habilidades son condiciones innegociables para el ejercicio docente. La referencia “uno también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces” (líneas 65-66) evidencia empatía, disposición que requiere recordar la propia experiencia juvenil para comprender las conductas de los estudiantes.

Esta postura ontológica coincide con Bisquerra (2003), quien define la competencia social empatía como la capacidad para mantener relaciones positivas, fundamental para la convivencia y resolución de conflictos. Desde mi postura de investigador, se configura como una práctica de escucha activa que va más allá del estudiante para comprender su contexto familiar, reconoce la vulnerabilidad compartida por lo que ejerce paciencia desde el recuerdo de la propia experiencia juvenil, y posiciona al docente como figura de confianza y referencia ética.

En la subcategoría comunicación asertiva, ICP5 destaca la importancia del diálogo honesto, abierto y transparente. Valora que la comunicación entre docentes y padres “ha sido siempre buena, oportuna y abierta” (líneas 45-46) y que “entre adultos uno habla como quien dice: a calzón quitao, y es honesto con la situación que se presenta” (líneas 47-48) revela que concibe la comunicación asertiva, una práctica basada en la honestidad y la transparencia. El aprendizaje de su hijo de que “el diálogo debe ser prioridad, hablando con respeto y con claridad” (líneas 74-75) evidencia que la comunicación asertiva modelada por los docentes es internalizada por los estudiantes. La afirmación de que “los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen” (líneas 80-81) revela que comprende de que el ejemplo del docente en su comunicación diaria tiene impacto formativo más profundo que sus palabras.

En el discurso de ICM6, emerge la claridad en la comunicación de normas y consecuencias. Valora que el docente debe ser “firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias de los malos comportamientos” (líneas 42-43) percibe que la comunicación asertiva, es una práctica que requiere claridad en la enunciación de normas, firmeza en el establecimiento de límites y explicación de consecuencias. El aprendizaje de su hijo, que “quiere ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar” (líneas 77-78), muestra que la comunicación asertiva docente es internalizada como modelo de autoridad legítima, y la capacidad de explicar se asocia con la posibilidad de ser querido y respetado simultáneamente.

Esa postura coincide con la Secretaría de Educación Pública. (2022) que resalta el enfoque colaborativo como el proceso que permite “...transformar los objetivos ...de las partes en conflicto en propósitos de mutuo interés, a través de la identificación de soluciones que consideren los intereses comunes, por medio de una postura intermedia que busque la satisfacción de las partes en conflicto.” (p. 17) en la búsqueda de soluciones mediante diálogo respetuoso. En mi opinión como investigador, considero que la comunicación asertiva docente combina claridad, firmeza, honestidad y transparencia, y es internalizada por estudiantes como modelo de autoridad legítima que enseña a

resolver diferencias sin violencia. En ella, el ejemplo cotidiano del docente tiene un impacto formativo más profundo que la instrucción verbal.

En la subcategoría regulación emocional (RE), aunque ICP5 no presenta desarrollos explícitos, ICM6 ofrece una narrativa particularmente reveladora. La descripción del profesor que “detuvo con un gesto sereno pero de autoridad las burlas” (líneas 22-23) evidencia la percepción de regulación emocional que se expresa en la contención de impulsividad y la intervención sin reactividad violenta. La expresión “gesto sereno pero de autoridad” demuestra la regulación emocional en el equilibrio entre la calma y la firmeza; allí, el docente impone respeto sin perder la compostura ni recurrir a la agresión.

Esa capacidad de autocontrol hace que el docente detenga la situación conflictiva sin escalarla y crea condiciones para la intervención formativa. Esta postura, coincide con Torrego (2020), quien considera que “La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos (p. 1). Desde mi perspectiva de investigador, considero que la regulación emocional docente se expresa en un equilibrio entre serenidad y firmeza, intervención sin reactividad violenta para detener situaciones conflictivas sin escalarlas, percibida por las familias como la forma de autoridad legítima y necesaria para la convivencia escolar.

La triangulación realizada devela que ICP5 e ICM6 perciben las competencias socioemocionales docentes como el sistema integrado en el que la empatía genera comprensión del contexto familiar y reconocimiento de la vulnerabilidad compartida; de ese modo, el docente se posiciona como figura de confianza y referencia ética; la comunicación asertiva combina claridad, firmeza, honestidad y transparencia, es internalizada por estudiantes como modelo de autoridad legítima; y la regulación emocional se expresa en un equilibrio entre serenidad y firmeza que permite intervenir sin reactividad violenta.

Ambos informantes, coinciden en que esas competencias son condiciones innegociables para el ejercicio docente, y que el ejemplo cotidiano del maestro tiene un impacto formativo más profundo que sus palabras, además, consolida al docente como guía ético y modelo de ciudadanía para los estudiantes y sus familias. La articulación de estas tres (3) dimensiones revela que las competencias socioemocionales docentes resuelven conflictos inmediatos, pero a su vez construyen vínculos de confianza duraderos que van más allá del aula para extenderse al entorno familiar y comunitario.

Tabla 31

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría MCIP ICP5/ICM6

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Estrategias de mediación	ICP5: escucha activa, conciliación, derivación gradual según complejidad, docente como guía. ICM6: gesto sereno con autoridad, explicación razonada sobre respeto y vulnerabilidad, límites claros y consecuencias explícitas.	Johnson y Johnson (2005) destacan el enfoque colaborativo donde los estudiantes participan activamente en la búsqueda de soluciones mediante diálogo respetuoso.	La mediación efectiva combina escucha activa, firmeza serena y límites claros. El docente actúa como facilitador que sabe cuándo dialogar, cuándo establecer consecuencias y cuándo derivar a especialistas.
Formas de abordaje	ICP5: intervención temprana, articulación escuela-familia, deporte y artes como prevención, canales digitales de seguimiento. ICM6: orientación a padres sobre procedimientos, establecimiento de jerarquías claras, tensión entre diálogo formativo y sanción severa.	Torrego (2020) propone que el rol docente trasciende la imposición de normas para convertirse en facilitador de procesos de diálogo, utilizando conflictos como oportunidades pedagógicas.	El abordaje de conflictos requiere visión sistémica que articule escuela, familia y estrategias preventivas. La tensión entre diálogo y sanción revela concepciones diversas sobre disciplina que deben integrarse formativamente.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría MCIP de ICP5/ICM6

La triangulación de la información de ICP5 e ICM6, en correspondencia con los referentes teóricos y mi postura como investigador, develó que el manejo de conflictos interpersonales es percibido por las familias como un proceso que implica estrategias de mediación centradas en la escucha, conciliación gradual y firmeza serena, con formas de abordaje que combinan la articulación escuela-familia, estrategias preventivas y

tensión constitutiva entre el diálogo formativo y la sanción ejemplarizante. Desde sus discursos, emerge la visión compleja de que la gestión de conflictos requiere de herramientas dialógicas y límites claros y consecuencias explícitas.

En la subcategoría estrategias de mediación (EM), ICP5 destaca la importancia de la escucha activa como fundamento de la intervención docente, valora que los docentes “siempre escuchan a los padres y a los estudiantes cuando les manifiestan que tienen algún problema con otro estudiante” (líneas 22-24). Su énfasis en que los docentes “toman las medidas según la complejidad del problema, si es algo suave, son mediadores y generan espacios de diálogo y conciliación, si es un poco complejo, lo remiten a la psicóloga, coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector” (líneas 24-27) devela que considera la mediación, un proceso gradual que se ajusta a la gravedad de la situación.

Considera que el docente requiere “sabiduría para dar buenos consejos y orientación para que las personas que les manifiestan sus conflictos puedan ver ese problema con diferentes soluciones y no se cierren a resolverlo por medio de la violencia” (líneas 38-41) eso evidencia que concibe la mediación, una práctica que amplía el repertorio de soluciones posibles y aleja a los estudiantes de la violencia como única vía. ICM6, por su parte, ofrece una narrativa reveladora sobre la intervención del profesor de naturales, quien “detuvo con un gesto sereno pero de autoridad las burlas” (líneas 22-23) y “comenzó a explicarles que el respeto es muy importante en todas las relaciones sociales, porque uno no debe hacerle a los demás lo que uno sabe que no le gustaría si se lo hicieran a uno mismo” (líneas 23-26).

Esa descripción evidencia que la mediación es una práctica que combina la autoridad serena con la explicación razonada y utiliza el principio de reciprocidad como fundamento ético. La explicación del profesor sobre los cambios corporales en la adolescencia y la vulnerabilidad humana compartida (“nadie está exento de una enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo”, líneas 29-31) pone de manifiesto una estrategia de mediación que busca generar empatía en los agresores. Su

afirmación de que el docente debe ser “firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer límites y consecuencias” (líneas 42-43) complementa esa visión, y evidencia que la mediación efectiva requiere claridad en la comunicación de normas y consecuencias.

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (2022) resalta que el enfoque colaborativo permite “...transformar los objetivos ...de las partes en conflicto en propósitos de mutuo interés, a través de la identificación de soluciones que consideren los intereses comunes, por medio de una postura intermedia que busque la satisfacción de las partes en conflicto.” (p. 17). Como investigador, considero que las estrategias de mediación efectivas combinan escucha activa, conciliación gradual según la complejidad del conflicto, firmeza serena que detiene la agresión sin reactividad violenta, explicación razonada que fundamenta éticamente el respeto, y generación de empatía a través del reconocimiento de la vulnerabilidad compartida.

En la subcategoría formas de abordaje, ICP5 pone de manifiesto la importancia de la intervención temprana y la articulación escuela-familia. Su narrativa sobre cómo solicitó hablar con el director de grupo para abordar una situación de acoso hacia su hijo (líneas 13-19) evidencia que el abordaje efectivo requiere de la participación activa de la familia. Su afirmación de que “hay que verlas temprano para poder anticiparse y corregir a tiempo” (líneas 18-19) hace ver que comprende la importancia de la prevención y la intervención oportuna. Su propuesta de “impulsar más el deporte y las artes para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ocupen su tiempo libre en actividades que les inculquen valores” (líneas 85-87) evidencia que concibe el abordaje de conflictos, una práctica que incluye estrategias preventivas que ocupan el tiempo libre en actividades formativas.

Su sugerencia de “establecer canales y espacios digitales de diálogo entre esas partes; docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano a los estudiantes” (líneas 97-98) revela que está de acuerdo con las herramientas de seguimiento articulado. ICM6, por su parte, enfatiza la orientación a las familias y el

establecimiento de jerarquías claras. Su valoración de que la comunicación con los docentes ha sido buena porque “a uno le resuelven la situación y le dan la orientación sobre cómo proceder tanto en el colegio como en la casa, estableciendo las jerarquías entre profesores, padres y estudiantes, de manera que no se falten al respeto” (líneas 48-51) evidencia una de las formas de abordaje que articulan la acción escolar y familiar dentro de un orden jerárquico claro.

Su propuesta de “enseñarles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira, sino que expliquen bien a sus hijos las reglas de la casa” (líneas 90-91) revela que el abordaje de conflictos requiere la formación de las familias en habilidades de comunicación y regulación emocional. Sin embargo, su propuesta de “endurezcan los castigos, porque a veces se queda todo en palabras” (líneas 82) y su nostalgia por la época en que “los profesores sí les pegaban a los niños y los padres lo permitían porque había respeto por los profesores” (líneas 85-86) deja ver una tensión constitutiva en su pensamiento entre la valoración del diálogo formativo y la creencia en la necesidad de sanciones más severas.

Esa postura, coincide con Bisquerra y Pérez (2007) quienes proponen que el rol docente está en “...la habilidad para identificar y solucionar conflictos de manera asertiva, donde la capacidad de negociación juega un papel importante.” (p. 23), que lo convierte en facilitador de procesos de diálogo, al utilizar los conflictos como oportunidades pedagógicas. Desde mi postura de investigador, las formas de abordaje de conflictos requieren una visión sistémica que articule escuela, familia y redes de apoyo, combinen intervención temprana, estrategias preventivas como el deporte y las artes, orientación a las familias, establecimiento de jerarquías claras; y la tensión constitutiva entre el diálogo formativo y sanción ejemplarizante debe resolverse al integrar ambas perspectivas en un enfoque que privilegie la formación ética sin renunciar a límites claros y consecuencias explícitas.

La triangulación, develó que ICP5 e ICM6 perciben el manejo de conflictos interpersonales como proceso dual que articula estrategias de mediación centradas en

la escucha, conciliación gradual, firmeza serena y explicación razonada, con formas de abordaje que combinan intervención temprana, articulación escuela-familia, estrategias preventivas y una tensión constitutiva entre el diálogo formativo y la sanción severa. Ambos, coinciden que el abordaje de conflictos requiere de herramientas dialógicas, límites claros, participación activa de la familia y estrategias preventivas que ocupen el tiempo libre en actividades formativas. La tensión entre diálogo y sanción revela diferencias sobre disciplina que deben integrarse para que privilegie la formación ética sin renunciar a límites claros y consecuencias, con propósito formativo y no solo punitivo.

Tabla 32

Contrastación ontológica, epistémica y del investigador: Categoría CE ICP5/ICM6

Sub categoría	Postura ontológica	Postura epistemológica	Postura del investigador
Clima en el aula y escolar	ICP5: escucha activa, mediación gradual, derivación según complejidad, seguimiento digital. ICM6: clima regular por conflictos adolescentes, intervención serena y autoritaria, tensión entre diálogo y sanción severa.	Los docentes con competencias socioemocionales crean climas favorables para el aprendizaje, estableciendo relaciones positivas y manejando desafíos conductuales. (Jennings y Greenberg, 2009)	El clima escolar requiere intervención oportuna y límites claros. La tensión entre mediación dialógica y sanción severa revela la complejidad de gestionar conflictos en contextos de vulnerabilidad adolescente.
Relaciones inter personales	ICP5: escucha, vocación de servicio, comprensión del contexto familiar, docente como guía y modelo. ICM6: respeto como eje, jerarquías claras, firmeza, acción oportuna, empatía y paciencia como condiciones esenciales.	Bisquerra (2003) define la competencia social como la capacidad para mantener relaciones positivas, fundamental para la convivencia y resolución de conflictos en el ámbito escolar.	Las relaciones interpersonales se construyen sobre confianza, escucha y respeto a la jerarquía. El docente como modelo ético es internalizado por estudiantes y familias como referencia de autoridad legítima.
Cultura de paz y formación ciudadana	ICP5: formación para responsabilidad social, deporte y artes como estrategias preventivas, aprendizaje experiencial de valores. ICM6: escuela como espacio para “ser mejores personas”, reconocimiento de vulnerabilidad compartida, formación a padres en comunicación.	Goleman (1995) sostiene que competencias como empatía y conciencia social son esenciales para la convivencia armónica y la formación de ciudadanos responsables.	La cultura de paz trasciende la mera tolerancia. Requiere estrategias preventivas, formación ética experiencial y articulación escuela-familia para formar ciudadanos responsables y solidarios.

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de la categoría CE de ICP5/ICM6

La triangulación de la información proveniente de ICP5 e ICM6, en correspondencia con los referentes teóricos y mi mirada como investigador, me permitió develar que para las familias la convivencia escolar es percibida, es un fenómeno multidimensional que articula el clima de aula relaciones interpersonales y cultura de paz, atravesado por tensiones entre mediación dialógica y sanción severa, entre confianza y jerarquía, y entre formación ética y prevención del desorden. Desde sus discursos, emerge una visión compleja sobre escuela como espacio de regulación constante que requiere tanto de límites claros como de formación en valores.

En la subcategoría clima en el aula y escolar (CE), ICP5 resalta la importancia de la escucha activa, mediación gradual según la complejidad del conflicto, derivación a instancias especializadas y seguimiento digital, que construyen un clima de confianza y articulación institucional. Su valoración de que los docentes “siempre escuchan a los padres y a los estudiantes” (líneas 22-23) y que “toman las medidas según la complejidad del problema” (línea 24) evidencia una percepción del clima escolar como un espacio donde la intervención es diferenciada y respetuosa.

Por su parte, ICM6 describe un clima “regular, porque los pelaos cuando se ven que están creciendo se ponen pesados e irrespetuosos” (líneas 4-5); allí, se identifica una tensión inherente a la adolescencia entre el crecimiento y la aparición de conductas desafiantes. Sin embargo, valora positivamente la intervención del profesor que “detuvo con un gesto sereno pero de autoridad las burlas” (líneas 22-23), así muestra que el clima escolar puede transformarse mediante una intervención adecuada. No obstante, su propuesta de que “endurezcan los castigos” (línea 82) y su nostalgia por la época en que “los profesores sí les pegaban a los niños” (líneas 84-85) deja ver la tensión constitutiva entre la valoración del diálogo formativo y la creencia en la necesidad de sanciones más severas.

Esta postura ontológica se relaciona con lo planteado por Bisquerra y Mateo (2019) para quienes la intervención del docente ayuda a "...mantener relaciones positivas con otras personas." (p. 4), lo que genera climas favorables para el aprendizaje, establecen relaciones positivas y manejan desafíos conductuales. Desde mi mirada como investigador, el clima escolar requiere intervención oportuna, límites claros y articulación institucional, pero también enfrenta tensiones entre enfoques dialógicos y autoritarios que reflejan concepciones diversas sobre la disciplina.

En la subcategoría relaciones interpersonales, ICP5 enfatiza la escucha, la vocación de servicio, la comprensión del contexto familiar y la figura del docente como guía y modelo. Su afirmación de que "el trabajo de los docentes requiere mucha lidia, porque no solo tratan al estudiante, sino indirectamente, al círculo familiar que hay detrás" (líneas 34-36) revela comprensión de las relaciones interpersonales como fenómeno que trasciende la interacción docente-estudiante para incluir a la familia. Su percepción de que "el docente es como un padre temporal" (línea 57) evidencia una relación de confianza y autoridad legítima.

ICM6, por su parte, enfatiza el respeto como eje estructurante de las relaciones, valora que los docentes "saben tomar las medidas disciplinarias rápido para que no se pierda el respeto a los profesores ni entre compañeros" (líneas 37-38). Su énfasis en "establecer las jerarquías entre profesores, padres y estudiantes" (líneas 50-51) revela que considera a las relaciones interpersonales, el orden jerárquico claro donde cada actor conoce su lugar. El aprendizaje de su hijo, que quiere ser como el profesor de biología "porque él es bien, sabe explicar y hacerse querer y respetar" (líneas 77-78), muestra que las relaciones basadas en claridad, explicación y respeto mutuo son internalizadas como modelo deseable.

Esa comprensión se corresponde con lo afirmado por Bisquerra y Mateo (2019), quienes definen la competencia social, "...en la capacidad para mantener relaciones positivas con otras personas. Entre ellas están la asertividad, la negociación y la gestión de conflictos." (Bisquerra y Mateo, p. 4), fundamental para la convivencia y resolución de

conflictos. Desde mi postura como investigador, considero que las relaciones interpersonales se construyen sobre confianza, escucha y respeto a la jerarquía, contexto en el que el docente como modelo ético es internalizado por estudiantes y familias como referencia de autoridad legítima.

En la subcategoría cultura de paz y formación ciudadana, ICP5 concibe la formación para la responsabilidad social, deporte y artes, como estrategias preventivas, y el aprendizaje experiencial de valores. Su afirmación de que los docentes usan su “conocimiento y creatividad para transmitir sus enseñanzas a los estudiantes y hacerlos conscientes de que las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, sino también para que cuando sean adultos, tengan una buena vida siendo personas responsables” (líneas 4-8) evidencia que comprende la cultura de paz, la formación que trasciende lo académico. Su propuesta de “impulsar más el deporte y las artes para que los niños ocupen su tiempo libre en actividades que les inculquen valores” (líneas 85-87) revela la cultura de paz a través de la prevención.

Por su parte ICM6, resalta la explicación del profesor sobre la vulnerabilidad humana compartida (líneas 26-31) y la afirmación de que “para eso es que se va al colegio, para ser mejores personas” (línea 32-33), evidencia que considera a la escuela, el espacio de formación ética integral. Su propuesta de “enseñarles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira” (líneas 90-91) da cuenta que comprende que la cultura de paz requiere la formación de las familias en habilidades de comunicación y regulación emocional.

Al respecto, Goleman (1995) sostiene que competencias como empatía y conciencia social son esenciales para la convivencia armónica y la formación de ciudadanos responsables. En mi opinión como investigador, la cultura de paz va más allá de la tolerancia, requiere estrategias preventivas, formación ética experiencial y articulación escuela-familia para formar ciudadanos responsables y solidarios.

La triangulación realizada permite concluir que ICP5 e ICM6 perciben la convivencia escolar como fenómeno complejo que atraviesa tensiones constitutivas: entre mediación dialógica y sanción severa, entre confianza horizontal y jerarquía vertical, entre formación ética de largo aliento y prevención inmediata del desorden. Ambos valoran positivamente la intervención docente basada en la escucha, firmeza y claridad, pero difieren en el énfasis otorgado al diálogo formativo (ICP5) o a la sanción ejemplarizante (ICM6). Ambos coinciden en que el docente es un modelo ético y que la escuela debe formar “para ser mejores personas”, con la articulación de la transmisión de conocimientos con la formación en valores, en esfuerzo compartido entre escuela y familia.

Figura 3
Hallazgos emergentes de ICP5/ICM6



Nota: Elaboración propia desde el programa EaseMate AI

Configuraciones emergentes

El recorrido hermenéutico desplegado a lo largo de las trayectorias precedentes permitió trascender la simple descripción de las unidades de sentido para entrar a la profundidad interpretativa que subyace a los relatos de los IC, que configura la comprensión integral del fenómeno estudiado. A través de la articulación dialógica entre la postura ontológica expresada por los actores educativos en sus narrativas, los fundamentos epistemológicos que sustentan teóricamente las competencias socioemocionales docentes y la mirada comprensiva de mi postura de investigador, fue posible develar las estructuras de pensamiento, tensiones constitutivas y significados compartidos que dan cuenta de las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales de la Institución Educativa San Juan de Tocagua.

Este ejercicio de triangulación hermenéutica facilitó la identificación de las categorías y subcategorías que emergieron del discurso de los informantes clave y posibilitó la construcción de una síntesis interpretativa que revela la complejidad, matices y contradicciones inherentes a la práctica docente en la gestión de conflictos. A continuación, se presentan las configuraciones emergentes que constituyen el núcleo interpretativo de este estudio, que originan los trazos de las posibles rutas para la transformación de las prácticas hacia una convivencia escolar cada vez más pacífica y democrática.

Al respecto, las configuraciones en respuesta al primer propósito específico, referido a develar las competencias socioemocionales que emergen en la práctica docente como fundamento para el manejo de los conflictos interpersonales, la investigación develó que dichas competencias se configuran como un sistema integrado en el que la empatía, comunicación asertiva y regulación emocional se articulan en la cotidianidad del aula como herramientas esenciales para la mediación y construcción de relaciones saludables. Los hallazgos revelan que los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua no las conciben como habilidades técnicas descontextualizadas: para ellos, son disposiciones éticas y relacionales que se despliegan en el encuentro

cotidiano con los estudiantes, sus familias y comunidad educativa en general.

En la subcategoría empatía, los ICD1 e ICD2 coinciden en considerarla como práctica deliberada de escucha activa sin juicio, ponerse en el lugar del otro y respeto por los sentimientos ajenos, desplegada especialmente en contextos de vulnerabilidad familiar. ICD1 resalta la necesidad de “escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto por los sentimientos de los demás” (ICD1, líneas 58-60), mientras que ICD2 reconoce la empatía como competencia fundamental para vivir en sociedad, aunque su expresión adquiere matices diferenciales. Desde la perspectiva de los estudiantes ICE3 e ICE4, la empatía docente se manifiesta como escucha sin juzgar que genera acompañamiento, confianza y seguridad emocional.

Al respecto, ICE3 afirma que el docente debe “escuchar, pero no juzgar, sino buscar comprender y llegar a la verdad de las cosas” (ICE3, líneas 54-55), mientras que ICE4 valora “la tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza” (ICE4, líneas 66-67). Los padres de familia ICP5 e ICM6 refuerzan esta comprensión al señalar que “lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio” (ICP5, línea 33), y que la empatía docente requiere recordar la propia experiencia juvenil para comprender las conductas de los estudiantes. Esta configuración evidencia que la empatía docente se constituye como un ejercicio de suspensión del juicio que requiere del educador una disposición ética a acoger la experiencia del otro desde su propia perspectiva.

En la subcategoría comunicación asertiva, los hallazgos develan que los docentes despliegan estrategias que combinan la escucha plural, orientación y derivación institucional según la gravedad de las situaciones. ICD1 promueve “la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud” (ICD1, líneas 30-32), mientras que ICD2 utiliza “un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí teniendo en cuenta las fortalezas en las distintas áreas” (ICD2, líneas 29-33).

Los estudiantes internalizan estas prácticas como modelos deseables: ICE3 valora que el docente “propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso” (ICE3, líneas 55-56), e ICE4 ha aprendido a “hablar con respeto y firmeza” y a “expresar mis emociones sin llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto” (ICE4, líneas 58-63). Los padres de familia coinciden en que la comunicación asertiva docente combina claridad, firmeza y honestidad, y que “los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que ven que de lo que oyen” (ICP5, líneas 80-81), lo que evidencia el poder formativo del ejemplo cotidiano.

En la subcategoría regulación emocional, los hallazgos revelan que los docentes desarrollan esta competencia mediante autoanálisis y práctica reflexiva. ICD1 enfatiza la gestión emocional para crear ambientes seguros, afirma que las competencias socioemocionales son “la capacidad que tengo para gestionar y regular emociones y la de mis estudiantes” (ICD1, líneas 5-6). ICD2 destaca el autocontrol consciente ante provocaciones, narra cómo ante un estudiante que le faltó al respeto “me autocontrolé, conversé con el estudiante, le exigí respeto hasta que hubo calma” (ICD2, líneas 22-24).

Los estudiantes perciben esta regulación emocional como una autoridad necesaria y legítima: ICE3 describe a una docente que separó una pelea a golpes recibiendo un golpe en la cara, e ICE4 narra cómo un docente “le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato inmediatamente” (ICE4, líneas 34-35). ICM6 sintetiza esta competencia al describir al profesor que “detuvo con un gesto sereno, pero de autoridad las burlas” (ICM6, líneas 22-23). La triangulación realizada permite reflexionar de manera conclusiva, que la regulación emocional se fortalece en la experiencia cotidiana mediante autoanálisis y práctica reflexiva; ésta permite al docente intervenir sin reactividad emocional y establecer límites claros sin caer en la imposición autoritaria.

En cuanto a las configuraciones en respuesta al segundo propósito específico orientado a interpretar el significado que les atribuyen los docentes a las competencias socioemocionales en la praxis pedagógica para la transformación de los conflictos, los

hallazgos develan que los docentes atribuyen a las competencias socioemocionales un significado que va más allá de la dimensión técnica para situarse en una concepción ética, política y formativa del conflicto.

Para los educadores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, el conflicto no es un evento a evitar o suprimir, por el contrario, es una oportunidad pedagógica para educar en la convivencia y fortalecer las competencias relacionales de los estudiantes. Esta comprensión se articula en torno a tres (3) ejes significativos: el conflicto como oportunidad de aprendizaje, el rol del docente como mediador facilitador, y la construcción de ciudadanía activa y respetuosa como horizonte de sentido.

En lo que se refiere al significado del conflicto como oportunidad pedagógica, los docentes conciben que la gestión constructiva de las tensiones escolares permite formar a los estudiantes en valores democráticos y habilidades para la convivencia pacífica. ICD1 señala que “hay que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa” (ICD1, líneas 45-47), lo que evidencia una concepción del conflicto como espacio de formación ciudadana. ICD2, por su parte, enfatiza que las competencias socioemocionales inciden “de una manera positiva, ya que a través de esta competencia se ha evidenciado el cambio de actitud dentro de la comunidad educativa” (ICD2, líneas 42-43).

Esa postura ontológica se articula con la mirada de los estudiantes, quienes reconocen que al manejar los docentes adecuadamente los conflictos, “uno se siente acompañado, comprendido, valorado y escuchado y eso es bueno porque genera confianza para contar las cosas” (ICE3, líneas 42-44). Los padres de familia refuerzan ese significado al afirmar que los docentes hacen conscientes a los estudiantes de que “las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, sino también para que cuando sean adultos, tengan una buena vida siendo personas responsables que aporten cosas buenas a la sociedad” (ICP5, líneas 5-8).

En relación con el rol del docente como mediador facilitador, los hallazgos develaron que los educadores conciben su función como facilitador que sabe cuándo contener, cuándo dialogar y cuándo derivar a especialistas. ICD1 describe cómo aplicó “el diálogo y les hice entender que no todo puede solucionarse a través de los golpes” (ICD1, líneas 21-22), mientras que ICD2 narra una intervención que combinó autocontrol, conversación, exigencia de respeto y derivación a psico-orientación. Los estudiantes valoran esa mediación como justa y efectiva cuando el docente “escucha, pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la verdad de las cosas y luego propone vías de solución mediante el diálogo respetuoso” (ICE3, líneas 54-56). La mediación efectiva, desde esa perspectiva, combina escucha activa, firmeza serena, límites claros y derivación institucional cuando la situación lo requiere.

En cuanto a la construcción de ciudadanía activa y respetuosa como horizonte de sentido, los docentes atribuyen a las competencias socioemocionales el significado de formar sujetos capaces de convivir en democracia. La noción de “ciudadanía activa y respetuosa” que introduce ICD1 constituye un horizonte ético-político que articula su comprensión de las competencias socioemocionales, manejo de conflictos y convivencia escolar. Esta mirada es compartida por los estudiantes, quienes afirman que “hay que estudiar para hacer el mundo un poco mejor” (ICE3, líneas 64-65), y por los padres, que consideran que la escuela debe formar “personas responsables que aporten cosas buenas a la sociedad” (ICP5, líneas 7-8).

La triangulación realizada devela como hallazgo emergente que los docentes atribuyen a las competencias socioemocionales un significado que supera la resolución inmediata de conflictos para situarse en la formación ética y política de los estudiantes; de ese modo, orientan la educación hacia el compromiso con el bien común y la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Esta comprensión transforma la práctica docente en un ejercicio de ciudadanía activa, en la que cada intervención mediadora se constituye en un acto formativo que trasciende el aula y se proyecta hacia la comunidad.

En respuesta al tercer propósito específico encauzado a configurar los elementos que constituyen las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia) los hallazgos revelaron los elementos del constructo que constituye una aproximación teórica articulado en tres (3) dimensiones fundamentales: preventiva, intervención interactiva, y la articulación institucional. Estas dimensiones no se presentan de manera aislada, se articulan en un continuo que va desde la construcción de climas de aula positivos hasta la articulación con redes de apoyo intersectoriales, que pasa por la mediación directa en situaciones de conflicto.

TRAYECTORIA V

APORTES CONSTRUCTIVOS

La presente trayectoria constituye el producto epistemológico final de esta investigación. En ella, se presenta la aproximación teórica construida a partir del diálogo sistemático entre los hallazgos emergentes del trabajo de campo, los referentes teóricos que fundamentan el estudio y la mirada reflexiva del investigador. Este entramado no pretende ser considerado de manera acabada ni como una verdad universal, busca ser una lente interpretativa situada que permite comprender cómo los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua despliegan sus competencias socioemocionales en la gestión de conflictos interpersonales.

De ese modo, persigue ofrecer claves para la transformación de las prácticas educativas en contextos rurales del Caribe colombiano. A través de la articulación de los hallazgos en torno a la empatía, comunicación asertiva y regulación emocional, se configuran horizontes de acción orientados a fortalecer la convivencia escolar y la formación ciudadana desde una perspectiva ética, dialógica y democrática. De allí, emerge como aproximación teórica, la Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), que se presenta a continuación.

Aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la institución educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)

La aproximación teórica “Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD)”, que se presenta a continuación constituye el producto epistemológico final de esta investigación, construido a partir del diálogo sistemático entre los hallazgos ontológicos emergentes, referentes teóricos que fundamentan el estudio y mi mirada reflexiva de investigador. Este entramado conceptual no pretende constituirse en modelo acabado ni en verdad universal; busca ser una lente interpretativa situada que ayude a comprender cómo los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua despliegan sus competencias

socioemocionales en la gestión de conflictos interpersonales y aportan claves para la transformación de las prácticas educativas en contextos rurales del Caribe colombiano.

La estructura de esta aproximación teórica responde a los hallazgos emergentes de la triangulación hermenéutica, organizados en torno a tres (3) ejes fundamentales que articulan las competencias socioemocionales docentes: empatía: disposición ética de escucha activa sin juicio; comunicación asertiva: herramienta relacional que combina claridad y firmeza; y regulación emocional: capacidad de autocontrol consciente que permite intervenir sin reactividad violenta. Estos tres (3) ejes se despliegan en un movimiento dialéctico de tres (3) dimensiones que va desde la prevención (construcción de climas de aula positivos) hasta la intervención interactiva (mediación directa en conflictos) y la articulación institucional (redes de apoyo intersectoriales), que configuran una aproximación teórica integral para la gestión constructiva de conflictos en el ámbito escolar.

Propósitos

El propósito central de la Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), consiste en ofrecer un marco de inteligibilidad que permita comprender las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales como un fenómeno relacional, situado y dialéctico, que expresa tensiones constitutivas entre la mediación dialógica y la sanción ejemplarizante; entre la confianza horizontal y la jerarquía vertical; y entre la formación ética de largo aliento y la prevención inmediata del desorden. Se busca, con ello, aportar una herramienta de reflexión que ilumine las prácticas docentes en contextos de ruralidad, que reconozca que la gestión constructiva de conflictos se edifica en la interacción entre los saberes docentes, condiciones institucionales y las voces de los estudiantes y sus familias.

Además, que contribuya con elementos para la formación docente continua, el diseño de políticas institucionales de convivencia y la consolidación de culturas escolares que valoren el conflicto como oportunidad pedagógica para la formación ciudadana y la

construcción de una convivencia pacífica y democrática. De igual manera, que oriente el fortalecimiento de redes de apoyo intersectoriales que articulen a la escuela con las familias y las instituciones comunitarias, reconociendo la corresponsabilidad como principio fundamental para la gestión constructiva de los conflictos interpersonales.

Justificación

La aproximación teórica aquí propuesta se justifica desde múltiples dimensiones que responden a las necesidades y particularidades del contexto estudiado. Desde la perspectiva educativa, ésta responde a la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales como herramienta fundamental para la gestión constructiva de conflictos en el ámbito escolar. Los docentes de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, al igual que muchos de sus pares en contextos rurales del Caribe colombiano, enfrentan cotidianamente situaciones de tensión entre estudiantes que demandan habilidades de mediación, diálogo y autorregulación emocional. Además, ofrece un marco conceptual que permite comprender estas prácticas y orientar procesos formativos contextualizados.

Desde la perspectiva social, es importante porque aporta elementos para la consolidación de una cultura escolar basada en el respeto, confianza y corresponsabilidad, contribuye así, a la formación de ciudadanos capaces de resolver sus diferencias sin violencia y construir relaciones interpersonales saludables. La escuela, como microcosmos social, tiene la responsabilidad de formar en conocimientos académicos, pero también en habilidades para la convivencia democrática. Esta aproximación teórica brinda claves para que la Institución Educativa San Juan de Tocagua se constituya en un espacio de formación ciudadana que trascienda sus muros y se proyecte hacia la comunidad.

Desde la perspectiva ontológica, reconoce al docente como un ser relacional cuya práctica se desarrolla en la tensión entre su condición individual y su ineludible inserción en un entramado de interacciones con estudiantes, familias y colegas. En el contexto

rural del Caribe colombiano, esta dimensión adquiere especial relevancia, ya que el ejercicio docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos para ubicarse como práctica de mediación interpersonal y acompañamiento comunitario. Al respecto, la aproximación teórica, procura la comprensión de las competencias socioemocionales como disposiciones éticas que se desarrollan en la experiencia cotidiana.

Desde la perspectiva epistemológica, porque se fundamenta en la comprensión de que el conocimiento sobre las competencias socioemocionales docentes se construye en la interacción dialógica con los propios actores educativos, quienes desde sus experiencias cotidianas dotan de significado a su práctica pedagógica. La validez del conocimiento producido reside en su autenticidad, en su correspondencia con las experiencias vividas por los participantes y en la profundidad con que logra captar los matices y complejidades del fenómeno estudiado en su contexto.

Desde la perspectiva científica, esta aproximación teórica, es un referente para futuras investigaciones que busquen comprender fenómenos educativos complejos desde paradigmas interpretativos en contextos rurales. Ofrece un modelo de articulación entre teoría, evidencia empírica y reflexividad investigadora que puede ser adaptado y enriquecido en otros estudios sobre competencias socioemocionales docentes, gestión de conflictos y convivencia escolar en la región Caribe colombiana y en contextos latinoamericanos análogos.

Sustento normativo

La aproximación teórica, se sustenta sobre un piso normativo que reconoce el derecho a la educación para la paz y la convivencia como un imperativo ético y jurídico de orden internacional, nacional e institucional, que orienta y fundamenta las prácticas educativas inclusivas y democráticas, en coherencia con los hallazgos de esta investigación. Al respecto, en el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) establece que la educación debe fomentar el aprendizaje cognitivo así como también las habilidades

socioemocionales necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) señala que las competencias socioemocionales resultan esenciales para la ciudadanía activa, el bienestar personal y el progreso social, identificando caminos prometedores para potenciar esas habilidades mediante prácticas pedagógicas adecuadas y programas de intervención temprana en contextos escolares.

En el ordenamiento jurídico colombiano, la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) constituye el fundamento primario de este andamiaje legal al consagrar, en su artículo 67, la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social orientado hacia el desarrollo integral de la persona y el fomento de la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos. Este precepto constitucional establece la responsabilidad del Estado en la promoción de una educación que trascienda lo académico para abarcar las dimensiones éticas y sociales que permitan a los individuos desenvolverse en un marco de respeto y tolerancia.

En desarrollo de ese mandato superior, la Ley General de Educación: Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994) contiene los lineamientos generales del sistema educativo colombiano y enfatiza, en su artículo 5, que la formación debe contribuir a la convivencia pacífica y a la formación en derechos humanos, que implica el desarrollo de competencias socioemocionales tanto en estudiantes como en docentes para la resolución constructiva de conflictos. Posteriormente, la Ley 1620 (Congreso de la República de Colombia, 2013), conocida como Ley de Convivencia Escolar, y su decreto reglamentario 1965, crearon el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Esta normativa es fundamental para la paz escolar al exigir la creación de comités escolares de convivencia en todas las instituciones educativas y establece que los docentes deben recibir formación específica en competencias socioemocionales para

manejar adecuadamente situaciones de conflicto y fomentar una cultura de paz y respeto entre los estudiantes.

La jurisprudencia constitucional ha reforzado estos mandatos a través de decisiones como la Sentencia T-478 (2015), en la cual la Corte Constitucional ordenó al Ministerio de Educación Nacional la revisión integral de todos los manuales de convivencia del país y la incorporación expresa de la formación en competencias ciudadanas y derechos humanos, particularmente en lo relacionado con el respeto a la diversidad y la implementación de mecanismos efectivos para la resolución pacífica de conflictos en el entorno escolar.

Por su parte, el Decreto 1075 de 2015, como Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, consolida y armoniza las disposiciones previas al tiempo que establece lineamientos específicos para la formación docente en herramientas pedagógicas que permitan la intervención efectiva en situaciones de conflicto, que favorezcan la convivencia armónica y respeto por los derechos humanos.

Este conjunto normativo configura el marco jurídico coherente que reconoce la importancia de las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales e impone obligaciones a las instituciones educativas, así como a los formadores de educadores, para garantizar ambientes escolares caracterizados por el respeto, la inclusión y propicios para el aprendizaje (Figura 4):

Figura 4

Sustento normativo de la Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD)



Nota: Elaboración propia desde el programa EaseMate AI

Entramado teórico y conceptual

La Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), encuentra sus cimientos en el entramado de la articulación de tradiciones teóricas que, desde perspectivas complementarias, ofrecen un marco explicativo sólido para comprender las competencias socioemocionales docentes en la gestión de conflictos interpersonales. En primer lugar, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) aporta la comprensión de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un contexto social mediante observación, imitación y modelado de conductas.

Desde esta perspectiva, los docentes se convierten en modelos fundamentales para sus estudiantes, porque las competencias socioemocionales que ellos gestionen en

los conflictos (empatía, comunicación asertiva y autorregulación emocional) son observadas, internalizadas y posteriormente reproducidas por los estudiantes en sus propias interacciones cotidianas. Bandura (1997) profundiza el concepto de autoeficacia, entendida como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras, que resulta esencial para que los docentes enfrenten con éxito los desafíos que plantea la mediación de conflictos.

En segundo lugar, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) aporta dos (2) tipos de inteligencia vinculadas con las competencias socioemocionales: la inteligencia intrapersonal, que faculta para comprender y controlar el ámbito interno y regular las emociones, y la inteligencia interpersonal, que permite entender a los demás, interpretar sus estados de ánimo y manejar relaciones sociales efectivas. Gardner (1983) sostiene que estas inteligencias, al igual que las demás, pueden ser desarrolladas mediante experiencias educativas apropiadas, que implica que la formación docente debe contemplar estrategias para potenciar estas capacidades.

En tercer lugar, teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995) constituye otro de los pilares fundamentales de esta investigación, al definir las competencias socioemocionales como capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas y de gestionar la respuesta ante ellas. Según Goleman (1995, p.p. 43-44), son cinco (5) los componentes (autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales); estos resultan esenciales para comprender cómo los docentes pueden gestionar constructivamente los conflictos en el aula, porque les permiten tanto reconocer y regular sus propias emociones frente a situaciones tensionantes como comprender las emociones de los estudiantes y responder de manera asertiva a sus necesidades.

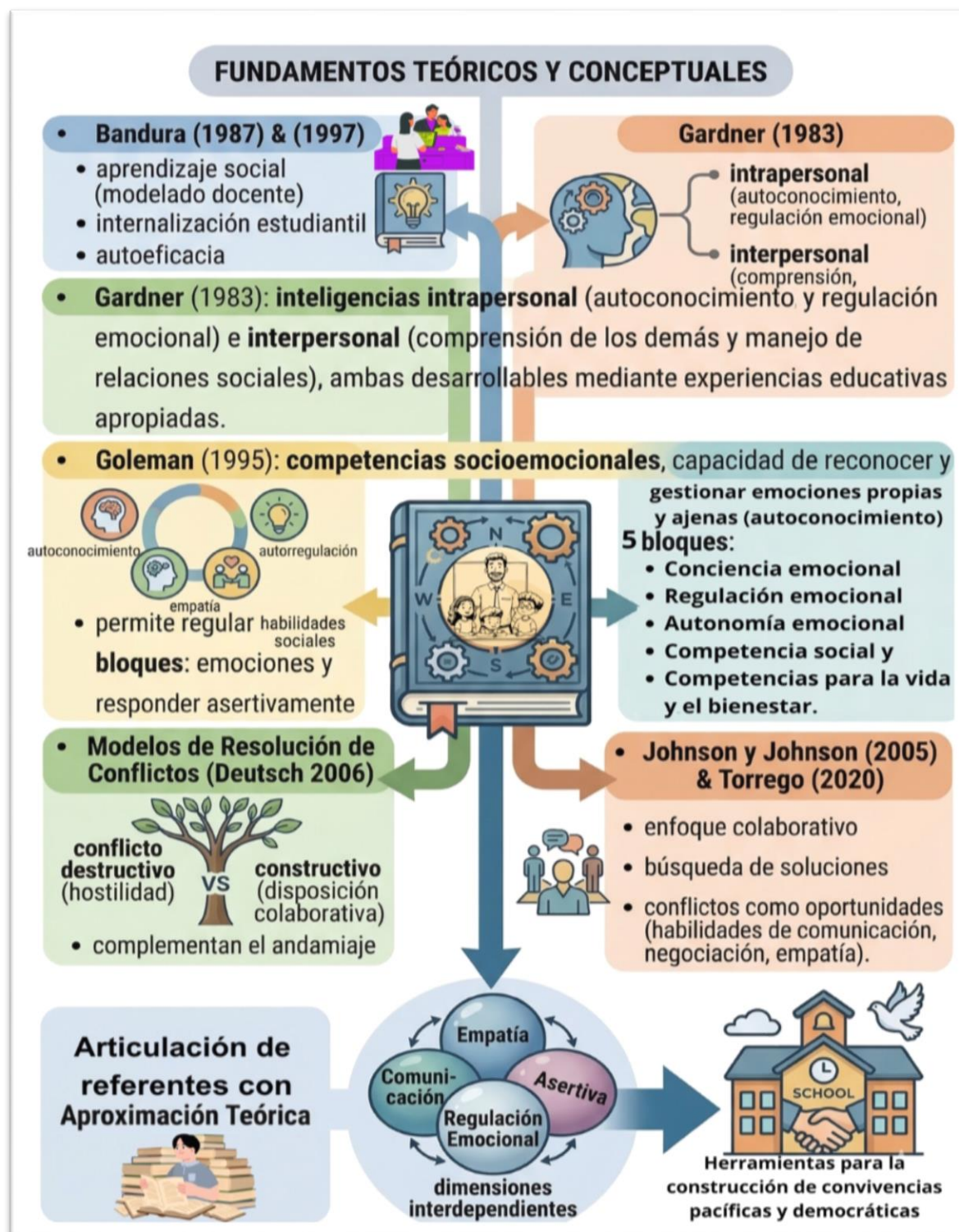
En cuarto lugar, los aportes de Bisquerra (2003) sobre educación emocional enriquecen las miradas teóricas de esta investigación al identificar cinco (5) bloques fundamentales: conciencia emocional, que permite percibir y etiquetar con precisión los propios sentimientos; regulación emocional, que implica la capacidad para manejar las

emociones de forma apropiada; autonomía emocional, que comprende autogestión personal y autoestima; competencia social, que se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas; y competencias para la vida y el bienestar, que permiten adoptar comportamientos responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios.

En quinto lugar, los modelos de análisis y resolución de conflictos aportan elementos para comprender la dinámica de los conflictos interpersonales; destacan la importancia de las percepciones, posiciones, intereses y necesidades de las partes involucradas. Deutsch (2006) establece una distinción entre conflicto destructivo, caracterizado por una dinámica de hostilidad creciente, y conflicto constructivo, en el que las partes mantienen una disposición colaborativa para encontrar soluciones que beneficien a todos. Johnson y Johnson (2005) destacan la importancia del enfoque colaborativo en el que los estudiantes sean partícipes activos en la búsqueda de soluciones, se fomenta el diálogo abierto y el respeto mutuo. Torrego (2020) propone que los centros educativos utilicen los conflictos como ocasiones para desarrollar habilidades de comunicación, negociación y empatía en los estudiantes.

La articulación de estos referentes teóricos permite configurar un modelo integral de comprensión de las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales, donde la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional se constituyen en dimensiones interdependientes que se despliegan en la práctica cotidiana como herramientas fundamentales para la construcción de convivencias pacíficas y democráticas (Figura 5):

Figura 5
Entramado teórico y conceptual



Nota: *Elaboración propia desde el programa EaseMate AI*

Planos del saber del saber de la teoría emergente

La teoría emergente denominada Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), se sustenta en cinco (5) planos del saber que configuran su arquitectura, como lo son el plano ontológico, epistemológico, axiológico, gnoseológico y metodológico, tal como siguen a continuación:

Plano Ontológico

La ontología, está dada por la realidad de las competencias socioemocionales docentes es múltiple, dinámica y construida socialmente desde la interacción entre docentes, estudiantes y familias en el contexto escolar. Esta realidad no es única ni estática, sino que emerge de las experiencias subjetivas y las relaciones bidireccionales que los actores educativos tejen en su cotidianidad en la Institución Educativa San Juan de Tocagua. Comprenderla exige situarse en el entorno natural del aula y reconocer la diversidad de configuraciones emocionales como legítimas y potenciadoras.

Plano Epistemológico

El conocimiento sobre las competencias socioemocionales docentes se construye desde un paradigma interpretativo que privilegia la comprensión profunda de las experiencias subjetivas y las narrativas de los actores educativos. Este enfoque reconoce que el saber emerge del diálogo dialéctico entre la teoría, los hallazgos empíricos y la reflexividad del investigador. La validez del conocimiento reside en su autenticidad y en su capacidad para captar la complejidad del fenómeno estudiado, allí las voces de docentes, estudiantes y padres de familia constituyen la fuente primaria de significado.

Plano Axiológico

La Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), se fundamenta en valores

como el respeto a la diversidad familiar y emocional, justicia social, corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad, y empatía como disposición ética fundamental. Estos principios orientan la praxis educativa hacia el reconocimiento de los conflictos como oportunidades pedagógicas y hacia la formación de ciudadanos capaces de resolver sus diferencias sin violencia. Ésta promueve una educación inclusiva que valore la singularidad de cada estudiante y su entorno afectivo.

Plano Gnoseológico

El conocimiento de las competencias socioemocionales docentes se basa en una relación afectiva, dialógica y comprensiva entre el investigador y los informantes clave. Este tipo de conocimiento trasciende la simple acumulación de datos para adentrarse en la interpretación de los significados que los actores otorgan a sus experiencias de mediación y conflicto. La comprensión gnoseológica exige empatía, escucha activa y una actitud abierta hacia las realidades del otro, reconoce que el saber sobre la gestión de conflictos se co-construye en la interacción cotidiana.

Plano Metodológico

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003), que permite explorar las subjetividades y los significados construidos por los actores educativos. Este diseño posibilita la triangulación de posturas ontológicas, epistémicas e investigativas, garantiza la profundidad y el rigor del análisis. Las técnicas de recolección incluyeron la entrevista en profundidad con guiones semiestructurados para docentes, estudiantes y padres, y el análisis se realizó mediante categorización, codificación, contrastación y triangulación, que asegura que la teoría emergente esté situada, sea contextualmente relevante y fiel a las voces de los participantes.

Figura 6
Planos del saber de la teoría emergente



Nota: *Elaboración propia*

Constructo de la aproximación teórica

El constructo que constituye la aproximación teórica se articula en tres (3) dimensiones fundamentales: El primer elemento constitutivo es la dimensión preventiva, que se expresa en la creación de climas de aula basados en el respeto, diálogo y colaboración. Los docentes desarrollan estrategias intencionadas que combinan la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, las actividades de recreación y bienestar, y la formación de grupos colaborativos con apoyo entre pares. ICD1 enfatiza “promover la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, actividades de recreación y de bienestar en salud” (ICD1, líneas 30-32), mientras que ICD2 destaca “tener un diálogo abierto con mis estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí” (ICD2, líneas 28-30).

Este elemento preventivo se complementa con la transparencia evaluativa y claridad en las normas de convivencia, prácticas que reducen la posibilidad de malentendidos y confrontaciones derivadas de la falta de información o de límites difusos. Esta primera dimensión, de carácter ético, refiere a la empatía como disposición fundamental que permite al docente suspender el juicio, acoger la experiencia del estudiante desde su propia perspectiva y construir vínculos de confianza que trascienden lo académico.

El segundo elemento constitutivo es la dimensión interactiva, que se despliega en las estrategias de mediación directa ante situaciones conflictivas. Este elemento combina el autocontrol emocional del docente, el diálogo como herramienta fundamental, el establecimiento de límites claros y derivación a instancias especializadas cuando la situación lo requiere. Los hallazgos revelan que los docentes utilizan estrategias graduales: primero, el diálogo y conciliación en conflictos menores; luego, la derivación a coordinación, psicología o trabajo social cuando la complejidad aumenta; y finalmente, la articulación con el comité de convivencia o entidades externas como bienestar familiar en casos de alta complejidad.

Esta gradualidad evidencia que los docentes poseen un repertorio diversificado de estrategias que ajustan según la gravedad de la situación, que les hace actuar como facilitadores que saben cuándo dialogar, cuándo establecer consecuencias y cuándo derivar. Esta segunda dimensión, es de carácter práctico, ya que se refiere a la comunicación asertiva, considerada herramienta relacional que combina claridad, firmeza y honestidad; es internalizada por los estudiantes como modelo de autoridad legítima que enseña a resolver diferencias sin violencia.

El tercer elemento constitutivo es la dimensión institucional, que se expresa en la articulación de redes de apoyo que involucran a múltiples actores en la gestión de conflictos. Este elemento incluye la capacitación docente continua en competencias socioemocionales, la escuela de padres como espacio de formación familiar, la

vinculación con entidades externas como bienestar familiar, la participación del comité de convivencia y la orientación escolar especializada.

ICD2 propone “capacitar periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre las competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con todas las asignaturas” (ICD2, líneas 66-69), así como “vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien del caso, comité de convivencia, psico-orientación para que asuman el conflicto” (ICD2, líneas 70-72). Los padres de familia, por su parte, proponen “establecer canales y espacios digitales de diálogo entre esas partes; docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano” (ICP5, líneas 97-99), así como “enseñarles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse llevar de la ira” (ICM6, líneas 90-91).

Este elemento institucional revela que la gestión efectiva de conflictos requiere una visión sistémica que articule escuela, familia y redes de apoyo en un esfuerzo colectivo y corresponsable. En virtud de ello, la tercera dimensión, es de carácter reflexivo, concibe a la regulación emocional la capacidad de autocontrol consciente que permite al docente intervenir sin reactividad violenta, establece límites claros y detiene la escalada conflictiva.

La articulación de estas tres (3) dimensiones permite configurar una aproximación teórica de competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales, en la que la prevención construye climas de aula positivos, la interacción despliega estrategias de mediación graduales, y la institucionalidad articula redes de apoyo intersectoriales. Esta aproximación reconoce que la gestión de conflictos no se agota en técnicas de mediación; ésta requiere la comprensión sistémica de la interdependencia entre las dinámicas escolares, familiares y comunitarias, así como una formación docente continua y contextualizada que responda a las particularidades del entorno rural del Caribe colombiano.

En consecuencia, esas tres (3) dimensiones se articulan en un movimiento

dialéctico que va desde la prevención (construcción de climas de aula positivos) hasta la intervención (mediación directa en conflictos) y la articulación institucional (redes de apoyo intersectoriales). La investigación muestra que los docentes que logran integrar esas tres (3) dimensiones en su práctica cotidiana son percibidos por estudiantes y familias como figuras de autoridad legítima, modelos éticos y guías para la vida, cuyo ejemplo tiene un impacto formativo más profundo que sus palabras. Asimismo, se evidencia que la formación docente en competencias socioemocionales no puede ser un evento aislado, ésta requiere procesos continuos, contextualizados y reflexivos que respondan a las particularidades del entorno rural del Caribe colombiano.

Figura 7
Constructos de la aproximación teórica del estudio



Nota: *Elaboración propia*

Horizontes de acción

A partir de las configuraciones emergentes del fenómeno estudiado, se formulan los siguientes horizontes de acción orientados a fortalecer las competencias socioemocionales en docencia para el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua. Estas proyecciones no pretenden constituirse en recetas o protocolos rígidos, sino que emergen como rutas interpretativas que invitan a la reflexión colectiva y a la construcción situada de transformaciones posibles, que reconocen que el camino hacia la convivencia pacífica se edifica en el diálogo entre los saberes docentes, las condiciones institucionales, las voces de los estudiantes y sus familias.

Horizontes para el fortalecimiento de la empatía docente

Se sugiere implementar espacios sistemáticos de reflexión sobre la práctica en la que los docentes puedan compartir experiencias de mediación y analizar colectivamente las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan sus estudiantes. Estos espacios deben promover la suspensión del juicio y la comprensión del contexto familiar y social como condición para una intervención empática.

Asimismo, se recomienda desarrollar talleres vivenciales que permitan a los docentes “ponerse en los zapatos del otro” a través de simulaciones y estudios de caso basados en situaciones reales del contexto rural del Caribe colombiano. La formación en empatía debe incluir el recuerdo de la propia experiencia juvenil como recurso pedagógico para comprender las conductas de los estudiantes, así como la comprensión de la vulnerabilidad humana compartida como fundamento ético del respeto.

Horizontes para el desarrollo de la comunicación asertiva

Se propone institucionalizar protocolos de mediación que establezcan pasos claros para la intervención docente en situaciones de conflicto, que combinen el diálogo

respetuoso, la escucha activa, establecimiento de límites claros y derivación a instancias especializadas según la gravedad. Estos protocolos deben ser contruidos participativamente con los docentes, que reconozcan su saber experiencial y se adapten a las particularidades culturales de la región.

Del mismo modo, se recomienda fortalecer las estrategias de trabajo colaborativo entre estudiantes, que promuevan la formación de grupos de apoyo integrados por quienes poseen mayores fortalezas en determinadas áreas para que acompañen a los que enfrentan dificultades. La comunicación asertiva docente debe modelarse en todas las interacciones cotidianas, pues los estudiantes aprenden más del ejemplo que de la instrucción verbal.

Horizontes para la regulación emocional docente

Se sugiere implementar programas de formación continua centrados en el autoconocimiento emocional y el desarrollo de estrategias de autocontrol consciente. Estos programas deben incluir técnicas de respiración, atención plena y manejo del estrés adaptadas al contexto rural, así como espacios de autoanálisis en el que los docentes identifiquen sus propias debilidades y fortalezas emocionales.

Se recomienda que la formación en regulación emocional sea un proceso sostenido en el tiempo, que no sea un evento aislado, que incluya acompañamiento personalizado y supervisión de casos complejos. Asimismo, se propone que los docentes compartan sus experiencias de autorregulación en situaciones de alta conflictividad, para construir colectivamente un repertorio de estrategias efectivas que fortalezcan su capacidad de intervenir sin reactividad violenta.

Horizontes para la articulación institucional y familiar

Se propone consolidar el comité de convivencia escolar como espacio articulador de la gestión de conflictos, con participación activa de docentes, estudiantes, padres de

familia, orientador escolar y entidades externas como bienestar familiar. Este comité debe establecer canales de comunicación rápidos y efectivos para el seguimiento de los casos, así como protocolos de derivación claros según la complejidad de las situaciones.

De igual manera, se sugiere implementar la “escuela de padres” como espacio de formación en habilidades socioemocionales, comunicación asertiva y manejo de conflictos, para fortalecer así la articulación entre la escuela y la familia. Asimismo, se propone incorporar el deporte y las artes como estrategias preventivas que ocupen el tiempo libre de los estudiantes en actividades que cultiven valores como la disciplina, compromiso, compañerismo y trabajo en equipo.

Horizontes para la formación docente continua y contextualizada

Se recomienda que las estrategias de formación en competencias socioemocionales sean diseñadas desde una perspectiva situada, que considere las particularidades culturales, geográficas y socioeconómicas del contexto rural del Caribe colombiano. Para que contribuyan a la formación docente de manera continua, sistemática y reflexiva. Para ello, se propone combinar talleres teóricos con acompañamiento en el aula y supervisión de casos.

Asimismo, se sugiere que los docentes participen en comunidades de aprendizaje profesional que les permita compartir sus experiencias, analizar colectivamente las situaciones desafiantes y construir colaborativamente estrategias de intervención. Además, se propone que la formación incluya el trabajo transversal de las competencias socioemocionales en el currículo, de manera que no sean un contenido aislado sino un eje que atraviese todas las áreas del conocimiento.

Horizontes para la investigación educativa

Se sugiere avanzar en investigaciones educativas, que permitan comprender cómo evolucionan las competencias socioemocionales docentes en el tiempo y cómo

impactan en la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, se recomienda investigar las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de estas competencias, así como la perspectiva de los estudiantes y las familias sobre la efectividad de las intervenciones docentes. Además de ello, se propone generar investigación colaborativa con docentes que permita valorar su experiencia como fuente de conocimiento válido y necesario para comprender los fenómenos educativos, documentar y sistematizar las prácticas exitosas de mediación de conflictos en contextos rurales.

Figura 8
Horizontes de acción



Nota: *Elaboración propia*

Aplicabilidad del Producto Doctoral

La Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), para la gestión constructiva de conflictos tiene aplicabilidad en tres (3) ámbitos fundamentales: en el ámbito pedagógico y de formación docente; en la gestión institucional y las políticas educativas; y en la investigación educativa y la transformación social.

En el ámbito pedagógico y de formación docente, ofrece a los docentes de San Juan de Tocagua, y de contextos rurales análogos, un marco conceptual para comprender que la gestión de conflictos no se puede explicar únicamente desde la sanción o el control. En su lugar, esta teoría invita a los educadores a identificar y potenciar las fortalezas presentes en cada situación conflictiva (ya sea la empatía forjada en la escucha activa, la comunicación asertiva construida en el diálogo respetuoso, o la regulación emocional expresada en la firmeza serena) como base para diseñar intervenciones pedagógicas situadas y personalizadas.

Ésta, promueve un giro en la formación docente continua, que la aleja de narrativas deterministas que estigmatizan a los estudiantes o sus familias, hacia una mirada contextual que reconoce la capacidad de acción de todos los actores educativos como recursos fundamentales para el aprendizaje de la convivencia.

En la gestión institucional y las políticas educativas, esta aproximación teórica proporciona herramientas concretas para transformar sus prácticas de gestión y relación con las familias. Propone la implementación de protocolos de mediación participativos que establezcan pasos claros para la intervención docente (diálogo, escucha activa, límites claros y derivación especializada), creación de círculos de reflexión pedagógica en el que los docentes analicen colectivamente sus experiencias de mediación, y la articulación con redes de apoyo intersectoriales (comités de convivencia, bienestar familiar, psicoorientación). De este modo, la escuela se convierte en el nodo articulador de una red de corresponsabilidad que aborda los conflictos desde una perspectiva colectiva y territorial.

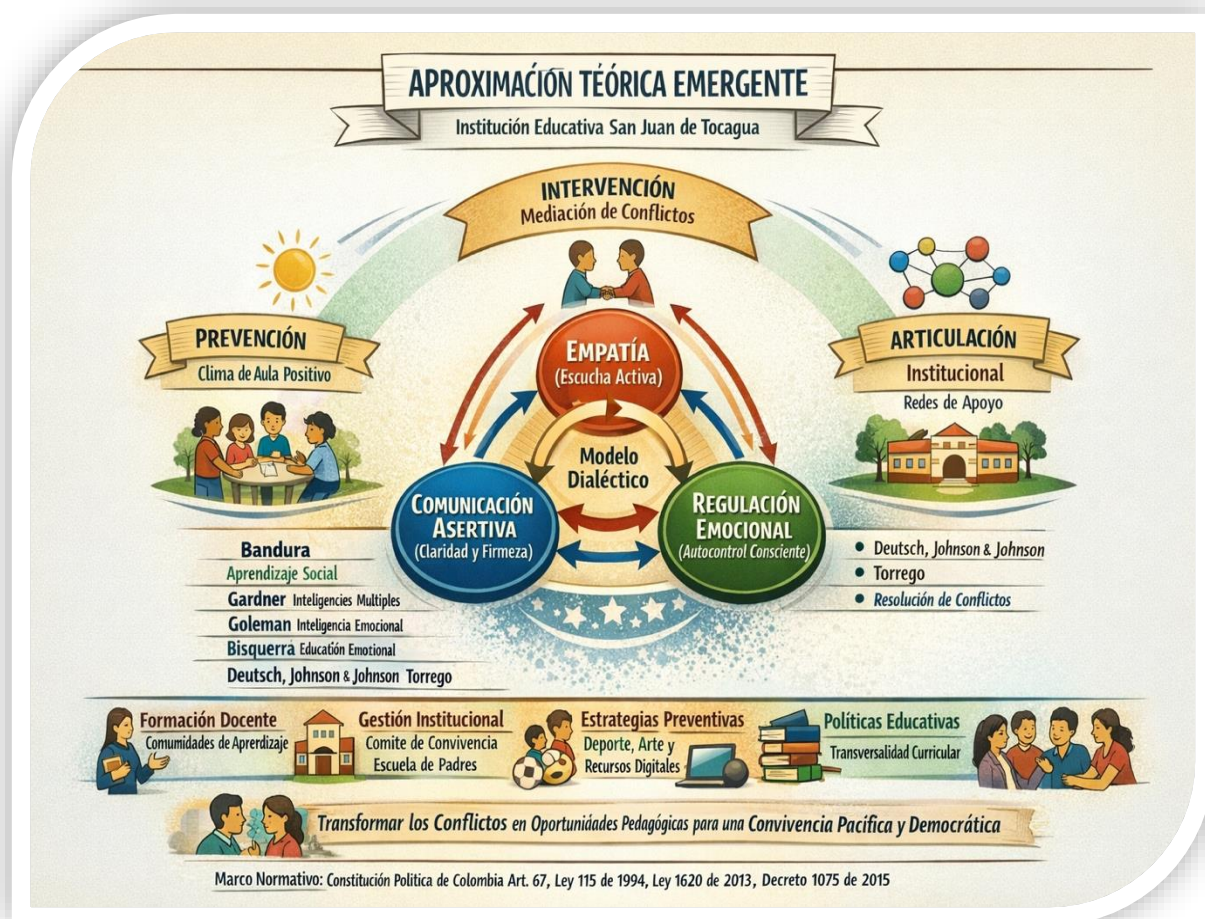
Por su parte, en la investigación educativa y la transformación social, la teoría sienta las bases para futuros estudios longitudinales y comparativos que exploren cómo evolucionan las competencias socioemocionales docentes en el tiempo y cómo impactan en la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Ofrece un modelo metodológico riguroso (basado en la triangulación de posturas ontológicas, epistémicas e investigativas) que puede ser replicado y enriquecido en otros territorios de Colombia y América Latina con características socioculturales similares.

La investigación, con esta aproximación teórica, aspira a contribuir a la construcción de políticas educativas más justas e inclusivas, que reconozcan las competencias socioemocionales docentes como un eje estratégico para la calidad educativa y la formación ciudadana, que coloquen al docente como mediador y modelo ético en la construcción de una cultura de paz.

La Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD) aquí construida constituye una respuesta situada a la complejidad de la gestión de conflictos interpersonales en el contexto rural del Caribe colombiano, específicamente en la Institución Educativa San Juan de Tocagua. Este movimiento dialéctico, ubica al docente como mediador ético cuyo ejemplo cotidiano tiene un impacto formativo más profundo que cualquier instrucción verbal, y sitúa al conflicto como oportunidad pedagógica para la formación ciudadana y la construcción de una cultura de paz.

Su representación gráfica (Figura 9) sintetiza visualmente la articulación de las tres (3) competencias nucleares, las tres (3) dimensiones de acción, los actores involucrados y el horizonte de sentido que orienta la gestión constructiva de conflictos hacia una convivencia escolar pacífica, democrática y corresponsable.

Figura 9
Aproximación teórica emergente: Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD)



Nota: Elaboración propia desde el programa EaseMate AI

TRAYECTORIA VI

VOCES CONCLUSIVAS: HORIZONTES DE SENTIDO Y PROSPECTIVA TRANSFORMADORA

La presente trayectoria constituye el punto de llegada del recorrido hermenéutico emprendido a lo largo de esta investigación, en el cual se integran los hallazgos más significativos para ofrecer una síntesis conclusiva del fenómeno estudiado. A la luz de los propósitos específicos que orientaron este estudio, a continuación, se presentan las consideraciones reflexivas que emergen del diálogo sistemático entre las voces de los informantes clave (docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa San Juan de Tocagua), los referentes teóricos que sustentaron el estudio y la mirada reflexiva del investigador. Estas reflexiones no agotan la comprensión del fenómeno; por el contrario, buscan abrir horizontes de acción para transformar la realidad educativa en materia de competencias socioemocionales docentes para la gestión de conflictos interpersonales en contextos rurales del Caribe colombiano.

Postura conclusiva

El recorrido hermenéutico emprendido a lo largo de esta investigación permite afirmar que las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales en la Institución Educativa San Juan de Tocagua no constituyen un cuerpo homogéneo y acabado, sino un tejido dinámico de significados que se construyen, tensiona y resignifican en la experiencia cotidiana del aula. Los docentes, estudiantes y padres de familia han revelado, a través de sus narrativas, que la gestión constructiva de conflictos es ante todo una experiencia vivencial que va más allá de las técnicas de mediación para instalarse en el terreno de lo humano, donde la empatía emerge como el fundamento que sostiene cualquier posibilidad de intervención efectiva.

En esta comprensión, la empatía se revela como disposición ética fundamental

que permite al docente suspender el juicio, acoger la experiencia del estudiante desde su propia perspectiva y construir vínculos de confianza que trascienden lo académico. La investigación muestra que la empatía no se agota en la escucha activa; implica también la comprensión del contexto familiar y social del estudiante, el reconocimiento de la vulnerabilidad humana compartida y el ejercicio de la paciencia desde el recuerdo de la propia experiencia juvenil. Esta configuración desplaza la mirada desde la sanción y el control hacia la formación ética y ciudadana, y configura un enfoque basado en el reconocimiento de la dignidad de cada estudiante, en la convicción de que el conflicto, lejos de ser un obstáculo, constituye una oportunidad pedagógica para educar en la convivencia democrática.

Las tensiones constitutivas que atraviesan la praxis docente develan, sin embargo, que el camino hacia la gestión constructiva de conflictos está plagado de contradicciones que no pueden ser ignoradas ni resueltas mediante recetas técnicas. La dualidad entre el diálogo formativo y la sanción ejemplarizante evidencia que los docentes navegan entre dos (2) lógicas contrapuestas: una institucional que privilegia el control y otra emergente que busca instalar la mediación dialógica como norma. De igual manera, la distancia entre el discurso teórico sobre las competencias socioemocionales y las posibilidades reales de implementación en contextos marcados por la falta de formación docente, la apatía de las familias y la ausencia de apoyos estructurales revela que la responsabilidad de la gestión de conflictos no puede recaer exclusivamente sobre los hombros de los docentes.

La reflexión crítica sobre la práctica se constituye entonces como el motor que impulsa la transformación, al convertirse en puente vital entre la teoría y la acción conscientemente orientada hacia la convivencia pacífica. Los docentes que participaron en este estudio mostraron que la disposición a cuestionar las propias estructuras mentales, los estereotipos internalizados y las barreras actitudinales que pueden perpetuar la exclusión es condición indispensable para avanzar hacia prácticas cada vez más inclusivas y democráticas. Esta reflexividad, reforzada por la interacción con los estudiantes, de quienes los docentes reconocen aprender cotidianamente, y por la

colaboración con pares, familias y especialistas, configura un ecosistema de aprendizaje profesional que se renueva permanentemente.

En esta trama de corresponsabilidad, el trabajo colaborativo compartido emerge como condición de posibilidad para la gestión constructiva de conflictos. La ayuda mutua entre estudiantes, la articulación con las familias y el apoyo entre docentes se entrelazan para construir una red capaz de transformar las tensiones cotidianas en oportunidades de crecimiento colectivo. Cuando los docentes logran tejer estas redes de colaboración, sus intervenciones se vuelven más efectivas y los aprendizajes se potencian para todos los miembros de la comunidad educativa, no únicamente para aquellos directamente involucrados en situaciones conflictivas.

En consideración a todo lo antes planteado, a través de esta investigación se deja la invitación abierta a repensar que la gestión constructiva de conflictos no es un destino al que se llega, es un camino que se construye paso a paso, en el diálogo constante entre el saber, el hacer y el ser, donde cada día el aula constituye una oportunidad para renovar el compromiso con una educación que reconozca, valore y potencie la singularidad de cada ser humano. La transformación hacia una convivencia escolar verdaderamente pacífica y democrática no será el resultado de una reforma impuesta desde arriba, sino el fruto de un tejido colectivo que reconoce en el conflicto, lejos de ser una amenaza que saltar, la condición misma de posibilidad para una educación más justa, más humana y profundamente democrática.

Aportes de la investigación

La investigación ha generado aportes significativos en tres (3) dimensiones fundamentales: la teórica, la práctica y la metodológica, sistematizadas en, aporte teórico, el principal logro de esta investigación es la construcción de la Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD), una aproximación original que supera las visiones instrumentales y tecnocráticas de la gestión de conflictos para concebir las competencias socioemocionales docentes como un sistema integrado de empatía, comunicación

asertiva y regulación emocional. Esta teoría propone que la mediación efectiva no se agota en técnicas de diálogo o negociación, se constituye un posicionamiento ético-pedagógico que atraviesa toda la experiencia educativa.

La TIMD articula tres (3) dimensiones interdependientes. La primera es la dimensión preventiva, que se expresa en la creación de climas de aula basados en el respeto, el diálogo y la colaboración. Esta dimensión incluye estrategias intencionadas como la comunicación abierta y transparente, la escucha activa, las actividades de recreación y bienestar, y la formación de grupos colaborativos con apoyo entre pares. La segunda es la dimensión interactiva, que se despliega en las estrategias de mediación directa ante situaciones conflictivas. Esta dimensión combina el autocontrol emocional del docente, el diálogo como herramienta fundamental, el establecimiento de límites claros y la derivación a instancias especializadas cuando la situación lo requiere. La tercera es la dimensión institucional, que se expresa en la articulación de redes de apoyo que involucran a múltiples actores en la gestión de conflictos, incluyen la capacitación docente continua, escuela de padres, vinculación con entidades externas como bienestar familiar, participación del comité de convivencia y orientación escolar especializada.

Estas tres (3) dimensiones se presentan como niveles interdependientes que se articulan en un movimiento dialéctico que va desde la prevención (construcción de climas de aula positivos) hasta la intervención (mediación directa en conflictos) y la articulación institucional (redes de apoyo intersectoriales). La TIMD reconoce que la gestión constructiva de conflictos requiere de herramientas dialógicas y límites claros, así como de acogida y exigencia, de mediación y sanción ejemplarizante, todo ello en un marco de formación ética y ciudadana.

En cuanto al aporte práctico, la investigación ofrece un conjunto de horizontes de acción orientados a fortalecer las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales. Estos horizontes se organizan en seis (6) ámbitos interrelacionados. En el ámbito del fortalecimiento de la empatía docente, se sugiere implementar espacios sistemáticos de reflexión sobre la práctica y talleres vivenciales

que permitan a los docentes "ponerse en los zapatos del otro" a través de simulaciones y estudios de caso basados en situaciones reales del contexto rural del Caribe colombiano.

En el ámbito del desarrollo de la comunicación asertiva, se propone institucionalizar protocolos de mediación contruidos participativamente, que establezcan pasos claros para la intervención docente, combinar el diálogo respetuoso, escucha activa, establecimiento de límites claros y derivación a instancias especializadas según la gravedad. En el ámbito de la regulación emocional docente, se recomienda implementar programas de formación continua centrados en el autoconocimiento emocional y el desarrollo de estrategias de autocontrol consciente, incluir técnicas de respiración, atención plena y manejo del estrés adaptadas al contexto rural.

En el ámbito de la articulación institucional y familiar, se propone consolidar el comité de convivencia escolar como espacio articulador de la gestión de conflictos, implementar la "escuela de padres" como espacio de formación en habilidades socioemocionales, e incorporar el deporte y las artes como estrategias preventivas. En el ámbito de la formación docente continua y contextualizada, se recomienda que las estrategias de formación sean diseñadas desde una perspectiva situada, combinar talleres teóricos con acompañamiento en el aula y supervisión de casos. En el ámbito de la investigación educativa, se sugiere avanzar en estudios longitudinales que permitan comprender cómo evolucionan las competencias socioemocionales docentes en el tiempo y cómo impactan en la convivencia escolar.

En cuanto al aporte metodológico, la investigación ofrece una ruta hermenéutica rigurosa y sistemática para el estudio de fenómenos educativos complejos desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico, que permitió la construcción de la Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD) como una aproximación teórica fundamentada empíricamente. Esta ruta metodológica constituye un referente para futuras investigaciones que busquen comprender fenómenos educativos complejos en contextos rurales, al ofrecer un modelo

de articulación entre teoría, evidencia empírica y reflexividad investigadora.

Limitaciones y prospectiva de la investigación

La investigación alcanzó los propósitos planteados, sin embargo, es necesario reconocer algunas limitaciones que circunscriben sus alcances y que, al mismo tiempo, abren oportunidades para futuros estudios. En primer lugar, la investigación se centró en la voz de los docentes, estudiantes y padres de familia, pero no se incluyó de manera sistemática la perspectiva de los directivos ni de otros actores institucionales (como el comité de convivencia o el orientador escolar), quienes podrían aportar miradas complementarias sobre las políticas institucionales de gestión de conflictos.

En segundo lugar, el trabajo de campo se desarrolló en un período acotado, lo que impidió observar la evolución de las competencias socioemocionales docentes y su impacto en la convivencia escolar a lo largo del tiempo. En tercer lugar, al tratarse de un caso en una institución educativa específica del contexto rural del Caribe colombiano, los hallazgos no son generalizables, aunque la profundidad hermenéutica alcanzada permite transferir las comprensiones a contextos similares. En cuarto lugar, la investigación priorizó la entrevista en profundidad como técnica principal, por lo que una observación participante más prolongada y sistemática en el aula habría permitido contrastar con mayor fuerza el discurso de los docentes con sus prácticas reales de mediación.

A partir de las configuraciones emergentes y las limitaciones identificadas, se abren nuevas rutas de indagación que pueden ser abordadas en futuras investigaciones. Se sugiere realizar estudios que incorporen la voz de los directivos y otros actores institucionales, indagar sobre las políticas de convivencia escolar y los protocolos de mediación institucionalizados. De igual manera, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que investiguen cómo evolucionan las competencias socioemocionales docentes en el tiempo y cómo impactan en la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes, identificar los factores que facilitan u obstaculizan la transformación de las prácticas.

Asimismo, se propone generar investigación colaborativa con docentes que permita valorar su experiencia como fuente de conocimiento válido, documentando y sistematizando las prácticas exitosas de mediación de conflictos en contextos rurales para construir un repertorio de estrategias transferibles y adaptables a otros contextos. También se sugiere investigar las condiciones institucionales, organizativas, normativas y de política educativa que facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas de mediación efectivas, así como la efectividad de los programas de formación docente en competencias socioemocionales.

Prospectiva transformadora: Hacia una cultura escolar de mediación dialógica

La aproximación teórica Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD) construida en esta investigación permite plantear una prospectiva transformadora orientada hacia la consolidación de una cultura escolar de mediación dialógica que vaya más allá de la intervención reactiva del docente para instalar la gestión constructiva de conflictos como un eje transversal del Proyecto Educativo Institucional.

En el ámbito institucional, se vislumbra la necesidad de avanzar hacia una cultura que conciba la gestión de conflictos como el principio orientador de todas las políticas y prácticas educativas. Ello implica revisar y reformular el Proyecto Educativo Institucional, los manuales de convivencia y los sistemas de evaluación institucional desde una perspectiva de mediación dialógica, incorporar explícitamente los principios de la TIMD. Asimismo, la institucionalización de comunidades de aprendizaje docente permitiría la reflexión sistemática sobre las prácticas de mediación, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de soluciones a los desafíos cotidianos, mientras que los equipos de apoyo interdisciplinarios que articulen el trabajo de docentes, orientadores, psicólogos y trabajadores sociales resultan fundamentales para mejorar la praxis educativa.

Para los docentes, la prospectiva apunta a fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional como componentes centrales de la práctica

pedagógica, a través del desarrollo de estrategias deliberadas para construir relaciones de confianza con los estudiantes y sus familias. En el ámbito de la formación docente, tanto inicial como continua, la prospectiva se orienta a superar la dualidad teoría-práctica que caracteriza la formación actual, a través del diseño de programas que integren la reflexión epistemológica con la experimentación situada en contextos reales. La gestión de conflictos debe incorporarse como eje transversal de la formación, ya que todos los docentes, independientemente de su área de desempeño, deben estar preparados para mediar en situaciones de tensión.

Desarrollar competencias prácticas para la mediación de conflictos que consideren la aplicación de la TIMD es importante, así como atender la dimensión axiológica de la formación docente, porque desarrollar conocimientos técnicos es tan importante como la formación en valores como la empatía, el respeto y el compromiso con la justicia social, junto con la capacidad reflexiva como competencia profesional central.

Desde la perspectiva de las políticas educativas, esta prospectiva propone avanzar hacia marcos normativos que promuevan el diseño proactivo de entornos de convivencia pacífica, que superen el enfoque actual centrado en sanciones reactivas. Establecer recursos y condiciones institucionales que hagan viable la mediación dialógica es prioritario, reconocer que los docentes no pueden sostener prácticas efectivas de gestión de conflictos sin apoyos estructurales. Para ello, los currículos nacionales requieren ser revisados desde una perspectiva de formación ciudadana y cultura de paz para garantizar que sean inherentemente inclusivos y formativos, mientras que los programas de formación continua deben acompañar a los docentes en el desarrollo de competencias socioemocionales como procesos sostenidos.

Reflexión final: El conflicto como oportunidad pedagógica

La investigación aquí presentada no clausura el debate sobre las competencias socioemocionales docentes para el manejo de conflictos interpersonales, por el contrario,

lo abre, lo nutre y lo complejiza. Las configuraciones emergentes del fenómeno, las aperturas comprensivas y los horizontes de acción trazados invitan a pensar, hacer y sentir la mediación como una tarea colectiva que requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. La Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD) se ofrece como una lente interpretativa para comprender las tensiones y potencialidades de la gestión constructiva de conflictos en contextos rurales, así como para orientar la transformación de las prácticas educativas hacia una convivencia genuinamente pacífica y democrática.

La transformación hacia una escuela que gestione constructivamente los conflictos es fruto de un tejido colectivo que reconoce en esa gestión, la condición de posibilidad para una educación más justa, más humana y profundamente democrática. Como se expresó en las aperturas comprensivas, el conflicto es una promesa que no se agota en su resolución inmediata, éste se renueva cada día en la interacción concreta entre docentes y estudiantes, en la disposición ética a escuchar al otro sin juzgar, y en la voluntad colectiva de transformar las tensiones cotidianas en oportunidades de aprendizaje para la convivencia.

Esta investigación, aspira a ser una contribución, modesta pero rigurosa, a ese camino colectivo, al ofrecer la TIMD como un referente teórico-práctico para iluminar las tensiones y potencialidades de las competencias socioemocionales docentes en la gestión de conflictos interpersonales, así como horizontes de acción para transformar las prácticas educativas hacia una convivencia basada en el respeto, el diálogo y la corresponsabilidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: *Gaceta Constitucional No. 116* de 20 de julio de 1991.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2019). Clima escolar: una revisión del concepto y sus dimensiones. *Revista Psicoperspectivas*, 18(3), 1-14.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), p.p. 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: el ejercicio del control*. Nueva York: W.H. Freeman and Company.
- Bateca, A. (2024). *Constructo teórico sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico de los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, estado Táchira
- Bel, J. (2017). *Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo*.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2025). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2020). *Las competencias emocionales*. En R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (2ª ed., pp. 75-98). Desclee De Brouwer.
- Bisquerra, R., y López, E. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, (10), p.p. 61-82.
- Briceño, Sandra (2024). *Formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en su práctica pedagógica*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Repositorio Institucional UPEL. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2635/2476>
- Cano, P. (2025). *La inteligencia emocional desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural "Gervasio

- Cardona, Arcadio. (2022). *Las competencias socioemocionales y la toma de decisiones en adolescentes con conductas antisociales y delictivas*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314661>
- Castaño Garrido, C. M., & Quecedo Lecanda, M. R. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*.
- Cepeda, Esteban, A. Díaz, P. Torres, J., Alarcón, S., Alarcón, L. (2025). El rol de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje de los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2334-2346. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16010
- Chavarría, L. B. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- Claret, A. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2013). *Programas eficaces de aprendizaje social y emocional: edición para preescolar y primaria* Chicago, IL: CASEL. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2447980>
- Coleman, P. (2018). *El lado positivo del conflicto: Cómo las disputas pueden generar crecimiento y creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Coleman, P., Deutsch, M., y Marcus, E. (Eds.). (2014). *Manual de resolución de conflictos: Teoría y práctica*. 3.^a ed. Jossey-Bass/Wiley.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214* de 8 de febrero de 1994.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013*: Por la cual se establece el derecho a la convivencia escolar y se dictan otras disposiciones.
- Correal, M., Vega, R. (2024). Habilidades Emocionales y Convivencia Escolar: Un Análisis en Estudiantes de Tercero a Quinto de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444-1467. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). *Sentencia T-478 de 2015*.
- Denzin, N. (1978). *El acto de investigación: una introducción teórica a los métodos sociológicos* (2^a ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vols. I, II, III, IV). Barcelona: Gedisa.
- Deutsch, M. (2006). Cooperación y competencia. En M. Deutsch, P. T. Coleman y E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. (2ª ed., pp. 23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández, J. (2022). *Competencias socioemocionales en la educación colombiana*. Editorial Académica.
- Fisher, R. (1996). *Más allá de Maquiavelo: herramientas para afrontar conflictos*. Barcelona: GRANICA.
- Franklin, E. y Ballau, M. (2005). *Investigación cualitativa: enfoques y métodos*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), p.p. 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, L., & Rodríguez, M. (2021). *Educación emocional y conflictos interpersonales*. Universidad de Bogotá.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gelvez, J. (2025). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria*. *Acción y Reflexión Educativa*, (50), 122-137. Universidad de Panamá.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones MORATA
- Gil, R. (2026). *La inteligencia emocional, pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes del Programa Académico de Ciencias Sociales y Promoción Socio-Cultural de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2024*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Jorge Basadre. UNJBG. <https://repositorio.unjbg.edu.pe/items/76592755-f16f-4592-90f1-6a38708ce52c>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2017). *Inteligencia emocional: por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: cómo las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional*. (7ª ed.). Buenos Aires: Ediciones B
- Goleman, D., Markman, A., McKee, A., David, S. y Harvard Business Review. (2022). *Inteligencia*

- emocional: cómo las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional*. 1ª edición, Barcelona: Editorial Reverté.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Manual de investigación cualitativa* (pp. 105-117). Londres: Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (2000). *Métodos para el manejo y el análisis de datos*. En Denman, C. A., y Haro, J. A. (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Husserl, E. (1913). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), p.p. 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1996). *Programas de resolución de conflictos y mediación entre pares en escuelas de educación primaria y secundaria: Una revisión de la investigación*. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2022). *Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Literature*. *Review of Educational Research*, 72(2), 169-193.
- Johnson, D., y Johnson, R. (2005). *Enseñar a los estudiantes a ser constructores de paz*. (4ª ed.). Edina: Interaction Book Company.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Llaque, J. P. (2025). *Programa para mejorar las competencias de los profesores universitarios peruanos sustentado en un modelo de profesionalización auténtica basada en neurociencias e inteligencia artificial*. Tesis doctoral, Universidad San Ignacio de Loyola. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe>
- López, B. (2025). *Inteligencia emocional. Constructo epistemológico del ser y hacer de los docentes de Ciencias de la Salud*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (Convenio UPEL-UCLA-UNEXPO)
- Ludwig, D., Banuoku, D. F., Boogaard, B., El-Hani, C. N., Guri, B. Y., Kramm, M., ... y Turska, J. J. (2024). *Southern Ontologies: Reorienting Agendas in Social Ontology*. *Journal of Social Ontology*, 10(2).

- Mármol, A. (2018). *Competencia y cooperación. Problemas clásicos de la teoría de juegos*. Colección: Textos Institucionales N°: 86. Editorial Universidad de Sevilla, España
- Martínez, A. (2021). *Políticas educativas y competencias sociales*. Revista de Educación Contemporánea.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, T. C. (2000). *El lenguaje de la ontología: de Parménides a Meliso*. Convivium, pp. 1-13.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Decreto 1075. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial No. 49.523* de 26 de mayo de 2015.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida. Bogotá: Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1965 de 2013*. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Diario Oficial No. 48.910 de 11 de septiembre de 2013.
- Morales, H. y Buendía, G. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Revista Aula Virtual*, 6(13). <http://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/544>
- Moreno, S. (2023). *Relaciones interpersonales y gestión de conflictos*. Editorial Educativa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Informe de resultados: talleres de formación docente en habilidades socioemocionales*. UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389789>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Publishing. https://www.oecd.org/es/publications/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es.html
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula: Factores determinantes y propuestas de intervención*. En A. Rivera Otero y M. Pérez Solís (Coords.), *La Orientación Escolar en Centros Educativos* (pp. 319-357). Ministerio de Educación y Ciencia, España. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf

- Perassi, Z. (2010). *Reseña de Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*, de Robert E. Stake. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), pp. 152-154. New York: The Guilford Press.
- Pineda, R., Suárez, N., y Figueroa, T. (2024). Competencias socioemocionales en educación: una mirada reflexiva de su evolución e importancia para la formación integral de los estudiantes. *Revista Línea Imaginaria*, UPEL-IPRGR (19), p.p. 1264-1290.
- Poveda Brotons, R. (2024). *Desarrollo de competencias socioemocionales en la profesión docente: efecto de los programas de intervención en la formación inicial y continua*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Repositorio Institucional RUA. <https://rua.ua.es>
- Presidencia de la República de Colombia (2015). *Decreto 1075 de 2015* por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Colombia.
- Rai, S., & Sharma, K. (2024). Happiness classrooms: Need and significance. *Library Progress International*, 44(3), 11911-11915.
- Redorta, J. (2007). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Riso, W. (2013). *Guía práctica para no dejarse manipular y ser asertivo: 14 pasos para evitar la sumisión, saber expresar desacuerdos (decir "no") y saber ser asertivo, todo de una forma socialmente aceptable*. Bogotá: Phrònesis.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, Y. (2024). Percepciones docentes sobre el enfoque por competencias en la planificación educativa: Una revisión sistemática. *Revista Veritas et Scientia*, 6(2).
- Rusque, A. (2007). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell Hermanos Editores, Caracas.
- Saarni, C. (1999). *El desarrollo de la competencia emocional*. Nueva York: Guilford Press.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schwartz, H., Bongard, M., Bogan, E., Boyle, A., Meyers, D. y Jagers, R. (2022). *Aprendizaje socioemocional en escuelas a nivel nacional y en la iniciativa de distritos colaboradores: Hallazgos seleccionados de las encuestas del Panel Nacional de Docentes y del Panel Nacional de directores Escolares* (Reporte de Investigación N° RR-A1822-1). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RA1822-1.html
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares: ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?*. Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica - México.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (2008). *Competencia en el trabajo: modelos para un desempeño superior*.

- (3ª ed.). Nueva Delhi: Wiley India.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Pengantar metoda penelitian kualitatif.
- Torrego, J. C. (2020). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación Postgrado. (2025). *Manual de Trabajos de Grado, Maestría y Especialización y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDEUPEL.
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*.
- Valente, S., Lourenço, A. y Németh, Z. (2023). Teacher emotional competence and its relationship with conflict management in the classroom: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- Valle, R., Esteves, Z. y Garcés, M. (2025). Inteligencia emocional docente y clima de aula: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 89-104.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

ANEXOS

ANEXO 1
GUÍA DE ENTREVISTAS

Guía de entrevistas para Docentes

Código del informante: ICD _____ Área de desempeño: _____

Años de experiencia: _____ Fecha: _____ Lugar: _____

Presentación: Buenos días / tardes.

Mi nombre es VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA).

El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y perspectiva sobre cómo las competencias socioemocionales se despliegan en su práctica cotidiana para la gestión de conflictos. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

1. Cuando escucha el término competencias socioemocionales en el contexto de su práctica docente, ¿qué significado le atribuye? ¿Qué es lo primero que se viene a su mente?
2. A lo largo de su trayectoria como docente, ¿cómo ha desarrollado o fortalecido sus competencias socioemocionales? ¿Qué experiencias han sido significativas en ese proceso?
3. ¿Podría describir una situación concreta en la que haya utilizado sus competencias socioemocionales para manejar un conflicto interpersonal dentro del aula o entre miembros de la comunidad educativa? ¿Cómo actuó y qué sintió en ese momento?
4. ¿Qué estrategia utiliza actualmente para fomentar un clima de respeto, diálogo y colaboración entre sus estudiantes basadas en el desarrollo de competencias socioemocionales?
5. ¿Qué tipo de formación o capacitación ha recibido en el ámbito de la educación socioemocional? ¿Considera que ha sido suficiente y pertinente para enfrentar los desafíos de su entorno escolar?
6. Desde su experiencia ¿de qué manera incide el uso de las competencias socioemocionales en la construcción de una cultura de paz dentro de la institución educativa?
7. ¿Cómo percibe la relación entre los conflictos que surgen en el entorno escolar y las situaciones familiares o del contexto que viven sus estudiantes? ¿Cómo aborda estas situaciones desde su rol docente?
8. ¿Qué barreras o dificultades ha encontrado al intentar aplicar o fortalecer las competencias socioemocionales en su práctica educativa?
9. ¿Qué aprendizajes o reflexiones ha obtenido de su experiencia en el manejo de conflictos que le gustaría compartir con otros docentes?
10. Si pudiera proponer acciones para integrar de manera sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación docente y en el currículo escolar, ¿qué sugeriría?

Agradecimiento: Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y reflexiones. Su participación es muy valiosa para esta investigación y contribuirá a fortalecer la convivencia escolar.

Guía de entrevistas para estudiantes

Código del informante: ICE _____ Grado: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos días / tardes. Mi nombre es VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA).**

El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo los profesores ayudan a resolver los problemas o diferencias que surgen entre compañeros en la escuela. La información que compartas será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

1. ¿Qué significa para ti un conflicto o un problema entre compañeros en la escuela?
¿Podrías describir alguna situación que hayas vivido o presenciado?
2. Cuando surge un problema o una discusión entre compañeros en el salón de clase, ¿qué hace tu profesor o profesora para ayudar a resolverlo?
3. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que un docente haya manejado una situación difícil entre estudiantes de una manera que te pareció justa o efectiva? ¿Cómo fue?
4. ¿Cómo te gustaría que los profesores actuaran cuando hay un conflicto entre compañeros? ¿Qué esperas de ellos en esas situaciones?
5. ¿Qué emociones sientes cuando estás en medio de un conflicto con otro compañero?
¿Y qué emociones percibes en tus profesores cuando intervienen?
6. ¿Crees que la forma en que los docentes manejan los conflictos influye en cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué?
7. ¿Has aprendido algo de tus profesores sobre cómo resolver problemas con los demás? ¿Puedes dar un ejemplo?
8. ¿Qué cualidades o actitudes valoras más en un docente cuando se presenta una situación de conflicto entre compañeros?
9. ¿Consideras que en tu escuela se promueve una convivencia pacífica y el respeto entre compañeros? ¿Cómo se nota eso?
10. Si pudieras dar un consejo a tus profesores sobre cómo manejar mejor los conflictos entre estudiantes, ¿qué les dirías?

Agradecimiento:

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su opinión es muy valiosa para esta investigación y contribuirá a mejorar la convivencia en la escuela.

Guía de entrevista para padres, madres o representante

Código del informante: ICP _____ / ICM _____

Parentesco con el estudiante: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos días / tardes. Mi nombre es VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA).**

El propósito de esta conversación es conocer su percepción y experiencia acerca de cómo los profesores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua manejan las situaciones de conflicto entre estudiantes. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

1. Desde su experiencia como padre, madre o representante, ¿cómo describiría la convivencia entre los estudiantes en esta institución educativa?
2. ¿Su hijo o hija ha compartido con usted alguna situación de conflicto con compañeros en la escuela? ¿Podría contarme cómo fue y cómo lo manejaron los docentes?
3. ¿Qué percepción tiene usted sobre la forma en que los profesores intervienen cuando surgen problemas entre estudiantes?
4. ¿Qué cualidades o habilidades considera importantes que un docente tenga para manejar adecuadamente los conflictos entre estudiantes?
5. ¿Cómo ha sido la comunicación entre los docentes y usted cuando se ha presentado una situación conflictiva que involucra a su hijo o hija?
6. ¿Cree usted que la manera en que los docentes manejan los conflictos influye en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Por qué?
7. ¿Qué opina sobre la importancia de que los docentes desarrollen habilidades como la empatía, la paciencia y la comunicación asertiva para el manejo de conflictos?
8. ¿Ha observado cambios en la forma en que su hijo o hija resuelve sus diferencias con los demás que puedan estar relacionados con el ejemplo o la enseñanza de los docentes?
9. ¿Qué sugerencias o recomendaciones le daría a la institución educativa y a los docentes para mejorar el manejo de los conflictos interpersonales entre estudiantes?
10. ¿Cómo considera que la escuela y la familia pueden trabajar juntas para promover una convivencia pacífica y ayudar a los estudiantes a resolver sus conflictos de manera constructiva?

Agradecimiento: Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y reflexiones. Su participación es muy valiosa para esta investigación y contribuirá a fortalecer la convivencia escolar en beneficio de todos los estudiantes.

ANEXO 2
CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Juan de Tocagua: _____ de _____ de _____

Profesor (a)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación, "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)", tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre las competencias socioemocionales que los docentes despliegan en la gestión de conflictos interpersonales en el entorno escolar. Su participación en este estudio es voluntaria y consiste en responder a una entrevista semiestructurada sobre su experiencia en la mediación de conflictos, así como en permitir la observación de algunas interacciones en el aula. La información recopilada se mantendrá en estricta confidencialidad, se utilizará con fines académicos y se preservará su anonimato mediante el uso de seudónimos en cualquier publicación o presentación derivada de este estudio. Usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin que ello genere repercusión alguna en su relación con la institución educativa o con el investigador.

El investigador, se compromete a manejar la información con veracidad e integridad, y reflejará fielmente las percepciones y experiencias compartidas por usted. Cualquier interpretación o análisis derivado de la información se realizará de manera transparente y respetuosa, se evitarán prejuicios o juicios que pudieran desvirtuar las realidades por usted expresadas. Al firmar este documento, usted otorga su consentimiento para participar en el estudio de manera voluntaria, con pleno conocimiento de la naturaleza del mismo y de los derechos que le asisten. La investigación acata las normas éticas establecidas para los estudios educativos.

Firmo conforme:

Nombre y firma

Fecha: _____

San Juan de Tocagua: _____ de _____ de _____

Señor (a) representante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación, "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)", tiene como propósito generar una aproximación teórica. Su participación en este estudio es voluntaria y consiste en responder a una entrevista semiestructurada sobre su experiencia en la mediación de conflictos en la institución. La información se mantendrá en estricta confidencialidad, se utilizará con fines académicos y se preservará su anonimato mediante el uso de seudónimos en cualquier publicación o presentación derivada de este estudio. Usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin que ello genere repercusión alguna en su relación con la institución educativa o con el investigador.

El investigador, se compromete a manejar la información con veracidad e integridad, y reflejará fielmente las percepciones y experiencias compartidas por usted. Cualquier interpretación o análisis derivado de la información se realizará de manera transparente y respetuosa, se evitarán prejuicios o juicios que pudieran desvirtuar las realidades por usted expresadas. Al firmar este documento, usted otorga su consentimiento para participar en el estudio de manera voluntaria, con pleno conocimiento de la naturaleza del mismo y de los derechos que le asisten. La investigación acata las normas éticas establecidas para los estudios educativos.

Firmo conforme:

Nombre y firma del padre, madre

Fecha: _____

San Juan de Tocagua: _____ de _____ de _____

Señor (a) representante

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

La presente investigación, "Competencias socioemocionales en docencia para manejar los conflictos interpersonales en el entorno escolar de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico – Colombia)", tiene como propósito generar una aproximación teórica. La participación de su hijo (a): _____ en este estudio es voluntaria y consistirá en responder a una breve entrevista semiestructurada sobre su experiencia en situaciones de conflicto escolar y la forma en que percibe la mediación de los docentes en dichas situaciones. La información recopilada será en estricta confidencialidad, se utilizará con fines académicos y se preservará el anonimato del estudiante mediante el uso de seudónimos en cualquier publicación de este estudio.

Usted, como padre, madre o representante legal, tiene el derecho de retirar a su hijo (a) del estudio en cualquier momento sin que ello genere repercusión alguna en su relación con la institución educativa o con el investigador, quien se compromete a manejar la información con veracidad e integridad, que refleje fielmente las percepciones y experiencias compartidas por su hijo (a). Al firmar este documento, usted otorga su consentimiento para que participe en el estudio de manera voluntaria, con pleno conocimiento de la naturaleza del mismo y de los derechos que le asisten como participante. La investigación acata las normas éticas establecidas para los estudios educativos.

Firmo conforme:

Nombre y firma del padre, madre o representante legal

Fecha: _____

ANEXO 3
ENTREVISTAS

Entrevista Docente ICD1

Código del informante: ICD1. Área de desempeño: _____

Años de experiencia: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos tardes. Mi nombre es **VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE**, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR**.

El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y perspectiva sobre cómo las competencias socioemocionales se despliegan en su práctica cotidiana para la gestión de conflictos. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

N°	Entrevista
1	Pregunta 1: Cuando escucha el término competencias socioemocionales
2	en el contexto de su práctica docente, ¿qué significado le atribuye? ¿Qué
3	es lo primero que se viene a su mente?
4	El concepto de competencia socioemocional en mi práctica docente, lo
5	comprendo como... como la capacidad que tengo para gestionar y regular
6	emociones y la de mis estudiantes y establecer relaciones positivas
7	creando un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo. Muy bien.
8	Pregunta 2: A lo largo de su trayectoria como docente, ¿cómo ha
9	desarrollado o fortalecido sus competencias socioemocionales? ¿Qué
10	experiencias han sido significativas en ese proceso?
11	Mis propias competencias socioemocionales las he desarrollado o
12	fortalecido a lo largo de mi carrera como docente a través de la práctica
13	reflexiva, la formación continua, la experiencia en el aula y búsqueda de
14	apoyo profesional cuando lo necesito.
15	Pregunta 3: ¿Podría describir una situación concreta en la que haya
16	utilizado sus competencias socioemocionales para manejar un conflicto
17	interpersonal dentro del aula o entre miembros de la comunidad
18	educativa? ¿Cómo actuó y qué sintió en ese momento?

19	La situación concreta donde he utilizado las competencias
20	socioemocionales fue en una riña que se presentó entre los estudiantes.
21	Logré reunirme con ellos, apliqué el diálogo y les hice entender que no
22	todo puedes puede solucionarse a través de los golpes y que para dar
23	solución a las cosas hay que aplicar el diálogo y la comprensión entre las
24	pares entre las partes, perdón, dejando a través el atrás el orgullo y la
25	soberbia.
26	Pregunta 4: ¿Qué estrategia utiliza actualmente para fomentar un clima
27	de respeto, diálogo y colaboración entre sus estudiantes basadas en el
28	desarrollo de competencias socioemocionales?
29	Las estrategias que utilizo actualmente para fomentar un clima de respeto,
30	diálogo y colaboración basado en las competencias socioemocionales es
31	promoviendo la comunicación abierta y transparente, la escucha activa,
32	actividades de recreación y de bienestar en salud.
33	Pregunta 5: ¿Qué tipo de formación o capacitación ha recibido en el
34	ámbito de la educación socioemocional? ¿Considera que ha sido
35	suficiente y pertinente para enfrentar los desafíos de su entorno escolar?
36	No he recibido ningún tipo de formación en el ámbito de educación
37	socioemocional. Para enfrentar las situaciones que se han presentado con
38	los estudiantes, utilizo estrategias como la lectura y ejemplos patéticos a
39	los que se presentan con ellos y aplico a través de esto las competencias
40	socioemocionales.
41	Pregunta 6: Desde su experiencia ¿de qué manera incide el uso de las
42	competencias socioemocionales en la construcción de una cultura de paz
43	dentro de la institución educativa?
44	El uso de las competencias socioemocionales en la construcción de una
45	cultura de paz, según mi experiencia, le digo a mis estudiantes que hay
46	que fomentar la construcción de relaciones interpersonales saludables, la
47	gestión de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa.
48	Pregunta 7: ¿Cómo percibe la relación entre los conflictos que surgen en
49	el entorno escolar y las situaciones familiares o del contexto que viven sus
50	estudiantes? ¿Cómo aborda estas situaciones desde su rol docente?
51	Desde mi rol docente, los conflictos escolares y las situaciones de
52	violencia intrafamiliar las resuelvo a través de la comunicación abierta,
53	el respeto mutuo, la empatía y la creación de un ambiente de aprendizaje
54	positivo.
55	Pregunta 8: ¿Qué barreras o dificultades ha encontrado al intentar aplicar
56	o fortalecer las competencias socioemocionales en su práctica educativa?
57	Las acciones pedagógicas que he tomado para mitigar la violencia
58	intrafamiliar es escuchar activamente, tratar de no crear un juicio y evitar
59	las críticas, ponerse en los zapatos del otro y demostrar interés y respeto
60	por los sentimientos de los demás.
61	Pregunta 9: ¿Qué aprendizajes o reflexiones ha obtenido de su
62	experiencia en el manejo de conflictos que le gustaría compartir con otros
63	docentes?

64	Las reflexiones que me han dejado aprendizaje, son las barreras o
65	dificultades que he encontrado al intentar aplicar las competencias
66	socioemocionales en el proceso educativo, tanto individual como en el
67	contexto escolar, son sobre todo, la resistencia al cambio, la falta de
68	formación del hogar que les permite a los estudiantes anteponer algunos
69	obstáculos y poner y por ende les da miedo al cambio o fracaso.
70	Pregunta 10: Si pudiera proponer acciones para integrar de manera
71	sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales en la
72	formación docente y en el currículo escolar, ¿qué sugeriría?
73	Las propuestas que considero relevantes son implementar programas que
74	aborden tanto el autoconocimiento y autoemocional del docente,
75	formación continua en el proceso, aprendizaje experiencial y enfoque en
76	el clima escolar porque el Estado no incluye esto ni invierte en esta parte
77	importante para el docente.
78	Ok, profesor. Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus
79	experiencias y reflexiones. Su participación es muy valiosa para esta
80	investigación y contribuirá a fortalecer la convivencia escolar.

Entrevista Docente ICD2

Código del informante: ICD2. Área de desempeño:

Años de experiencia: años. Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos tardes. Mi nombre es **VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE**, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR**.

El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y perspectiva sobre cómo las competencias socioemocionales se despliegan en su práctica cotidiana para la gestión de conflictos. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

N°	Entrevista
1	Pregunta 1: Cuando escucha el término competencias socioemocionales
2	en el contexto de su práctica docente, ¿qué significado le atribuye? ¿Qué
3	es lo primero que se viene a su mente?
4	Las competencias socioemocionales son todas aquellas habilidades y
5	capacidades que el ser humano debe reconocer para vivir en sociedad
6	como lo es la empatía, inteligencia emocional, resolución de problemas,
7	comunicación afectiva, autoconciencia, gestión del estrés,
8	autorregulación, conciencia social, toma decisiones responsables.
9	Veo que usted me ha enumerado cada una de esas competencias. Ahora:
10	Pregunta 2: A lo largo de su trayectoria como docente, ¿cómo ha
11	desarrollado o fortalecido sus competencias socioemocionales? ¿Qué
12	experiencias han sido significativas en ese proceso?
13	He desarrollado y fortalecido mis competencias socioemocionales a través
14	de un autoanálisis personal identificando mis debilidades o defectos y
15	fortalezas para así mejorar y regular mis emociones y ponerlas al servicio
16	de las situaciones presentadas en mi rol como docente.
17	Pregunta 3: ¿Podría describir una situación concreta en la que haya
18	utilizado sus competencias socioemocionales para manejar un conflicto

19	interpersonal dentro del aula o entre miembros de la comunidad
20	educativa? ¿Cómo actuó y qué sintió en ese momento?
21	Eh, bueno, una vez tuvo un conflicto con un estudiante de séptimo grado
22	que me al respeto, utilizando un vocabulario vulgar. En ese momento me
23	autocontrolé, conversé con el estudiante, le exigí respeto hasta que hubo
24	calma y posteriormente lo remití a psico-orientación.
25	Pregunta 4: ¿Qué estrategia utiliza actualmente para fomentar un clima
26	de respeto, diálogo y colaboración entre sus estudiantes basadas en el
27	desarrollo de competencias socioemocionales?
28	Eh, la estrategia que utilizo para fomentar el respeto, diálogo y
29	colaboración entre estudiantes es tener un diálogo abierto con mis
30	estudiantes, formar grupos o líderes para apoyarse entre sí eh teniendo
31	en cuenta las fortalezas en los en las distintas áreas para así ayudar a los
32	estudiantes a que eh tienen a los estudiantes que tienen desempeños
33	bajos.
34	Pregunta 5: ¿Qué tipo de formación o capacitación ha recibido en el
35	ámbito de la educación socioemocional? ¿Considera que ha sido
36	suficiente y pertinente para enfrentar los desafíos de su entorno escolar?
37	Bueno, hasta el momento no he recibido formación en competencias
38	socioemocionales. Ah, ya veo.
39	Pregunta 6: Desde su experiencia ¿de qué manera incide el uso de las
40	competencias socioemocionales en la construcción de una cultura de paz
41	dentro de la institución educativa?
42	Incide de una manera positiva, ya que a través de esta competencia se ha
43	evidenciado el cambio de actitud dentro de la comunidad eh educativa.
44	Pregunta 7: ¿Cómo percibe la relación entre los conflictos que surgen en
45	el entorno escolar y las situaciones familiares o del contexto que viven sus
46	estudiantes? ¿Cómo aborda estas situaciones desde su rol docente?
47	Tanto los conflictos escolares y familiares se perciben de una manera
48	negativa, ya que en los dos contextos no hay manejo de competencias
49	socioemocionales.
50	Pregunta 8: ¿Qué barreras o dificultades ha encontrado al intentar aplicar
51	o fortalecer las competencias socioemocionales en su práctica educativa?
52	Una de las barreras que se da más que todo es la apatía o resistencia por
53	parte de los padres a la escuela de familia. Los padres no acuden a los
54	llamados que se le hace la institución de una manera oportuna.
55	Pregunta 9: ¿Qué aprendizajes o reflexiones ha obtenido de su
56	experiencia
57	en el manejo de conflictos que le gustaría compartir con otros docentes?
58	que no se dejen llevar por las emociones a la hora de enfrentar conflictos
59	con los estudiantes y entre ellos; porque a veces los estudiantes
60	inconformes con las calificaciones se ponen un poco violentos y quieren
61	enfrentar al docente en vez de buscar conversar. Yo siempre trato de
62	explicarles y demostrarle lo que ellos van acumulando para que no tengan
	duda.

63	Pregunta 10: Si pudiera proponer acciones para integrar de manera
64	sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales en la
65	formación docente y en el currículo escolar, ¿qué sugeriría?
66	Pues una de las propuestas Una de mis propuestas sería capacitar
67	periódicamente a los docentes de la institución educativa sobre los con las
68	competencias socioemocionales y trabajarla de manera transversal con
69	todas las asignaturas. Otra de las acciones podría ser escuela de padres,
70	vincular a entidades externas como bienestar familiar para que se apropien
71	del caso, comité de convivencia, eh psico-orientación para que asuman
72	para que asuman el conflicto.
73	Ok, profesor. Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus
74	experiencias y reflexiones. Su participación es muy valiosa para esta
75	investigación y contribuirá a fortalecer la convivencia escolar.

Entrevista de estudiante ICE3

Código del informante: ICE3 _____ Grado: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos días / tardes. Mi nombre es **VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE**, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA)**.

En este contexto, las opiniones y reflexiones de los padres de familia, acudientes y estudiantes, es de vital importancia, porque enriquece la comprensión del problema de estudio que se aborda en esta investigación, conociendo sus pensamientos mediante el desarrollo de entrevistas adaptadas a su posición y rol en la comunidad escolar.

El propósito de esta conversación es conocer su percepción y experiencia acerca de cómo los profesores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua manejan las situaciones de conflicto entre estudiantes. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

N°	Entrevista
1	Pregunta 1: ¿Qué significa para ti un conflicto o un problema entre
2	compañeros en la escuela? ¿Podrías describir alguna situación que hayas
3	vivido o presenciado?
4	Un conflicto para mí es cuando una persona trata de imponerse sobre otra
5	haciéndola sentir mal, pero no le importa, entonces la otra persona se
6	defiende para hacerse respetar. Una situación es cuando un estudiante
7	más grande físicamente trata de intimidar a otro más pequeño con malas
8	palabras o bromas pesadas que incluyen maltrato físico.
9	Pregunta 2: Cuando surge un problema o una discusión entre

10	compañeros en el salón de clase, ¿qué hace tu profesor o profesora para
11	ayudar a resolverlo?
12	Los pone a hablar de frente el uno al otro frente a él para saber qué ocurre
13	realmente, luego, si es muy grave, llama a coordinación para que se
14	encargue de resolverlo de la mejor manera si hay faltas graves; sino, busca
15	la manera de que resuelvan sus diferencias con respeto.
16	Pregunta 3: ¿Recuerdas alguna ocasión en la que un docente haya
17	manejado una situación difícil entre estudiantes de una manera que te
18	pareció justa o efectiva? ¿Cómo fue?
19	Si, recuerdo una vez que, en una integración, dos estudiantes de grado
20	11° comenzaron a pelear a golpes y una profesora se metió a separarlos,
21	pero estaban tan agarrados peleando que incluso le dieron a ella en la
22	cara, a lo que intervinieron el director de grupo y el coordinador cuando
23	llegaron y como son hombres pues si pudieron separarlos. Ambos fueron
24	expulsados y en acto cívico se explicó públicamente la situación y el motivo
25	de la expulsión de ambos estudiantes para dejar claros los límites y
26	consecuencias de ese tipo de acciones tan agresivas.
27	Pregunta 4: ¿Cómo te gustaría que los profesores actuaran cuando hay
28	un conflicto entre compañeros? ¿Qué esperas de ellos en esas
29	situaciones?
30	Que escuchen ambas partes su versión de los hechos y que pongan
31	castigos buenos y corrijan con amor pero con la verdad y mano dura si
32	hace falta.
33	Pregunta 5: ¿Qué emociones sientes cuando estás en medio de un
34	conflicto con otro compañero? ¿Y qué emociones percibes en tus
35	profesores cuando intervienen?
36	Pues siento molestia en el momento, porque yo no me meto con nadie
37	entonces no me gusta que se metan conmigo, y cuando llegan los
38	profesores me da un poco de nervios porque me da miedo que les vayan
39	a mentir para cambiar la realidad de las cosas y salirse con la suya.
40	Pregunta 6: ¿Crees que la forma en que los docentes manejan los
41	conflictos influye en cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué?
42	Sí, porque uno se siente acompañado, comprendido, valorado y
43	escuchado, y eso es bueno porque genera confianza para contar las cosas
44	y uno a veces cree que el problema es muy complicado, pero con los
45	consejos de los profesores uno ve soluciones que antes no veía por su
46	estado de ánimo alterado.
47	Pregunta 7: ¿Has aprendido algo de tus profesores sobre cómo resolver
48	problemas con los demás? ¿Puedes dar un ejemplo?
49	Sí, he aprendido que los valores definen mucho el trato y el círculo de
50	personas con quien uno se rodea, también, que a buena comunicación
51	evita problemas más graves sin necesidad de ofender.
52	Pregunta 8: ¿Qué cualidades o actitudes valoras más en un docente
53	cuando se presenta una situación de conflicto entre compañeros?
54	Que escucha pero no juzga, sino que busca comprender y llegar a la

55	verdad de las cosas y luego propone vías de solución mediante el diálogo
56	respetuoso entre las personas para que digan las cosas sin necesidad de
57	ofenderse o pegarse entre sí.
58	Pregunta 9: ¿Consideras que en tu escuela se promueve una convivencia
59	pacífica y el respeto entre compañeros? ¿Cómo se nota eso?
60	Sí, es muy frecuente en las clases, actos cívicos y eventos especiales del
61	colegio hablar de los valores como el fundamento principal para el
62	desarrollo de la sociedad, porque si aprendemos nuevas cosas, pero
63	somos malas personas solo seremos más inteligentes para hacer más
64	maldades y eso no es lo que se busca. Hay que estudiar para hacer el
65	mundo un poco mejor.
66	Pregunta 10: Si pudieras dar un consejo a tus profesores sobre cómo
67	manejar mejor los conflictos entre estudiantes, ¿qué les dirías?
68	Que siempre enseñen sobre la importancia del respeto, la tolerancia, el
69	buen trato y el trabajo en equipo para alcanzar las metas más allá de las
70	cosas de la ciencia que le enseñan a uno.
71	Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su opinión
72	es muy valiosa para esta investigación y contribuirá a mejorar la
73	convivencia en la escuela.

Entrevistas para estudiante ICE4

Código del informante: ICE4 _____ Grado: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos días / tardes. Mi nombre es **VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE**, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA)**.

En este contexto, las opiniones y reflexiones de los padres de familia, acudientes y estudiantes, es de vital importancia, porque enriquece la comprensión del problema de estudio que se aborda en esta investigación, conociendo sus pensamientos mediante el desarrollo de entrevistas adaptadas a su posición y rol en la comunidad escolar.

El propósito de esta conversación es conocer su percepción y experiencia acerca de cómo los profesores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua manejan las situaciones de conflicto entre estudiantes. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

N°	Entrevista
1	Pregunta 1: ¿Qué significa para ti un conflicto o un problema entre
2	compañeros en la escuela? ¿Podrías describir alguna situación que hayas
3	vivido o presenciado?
4	Un conflicto es una situación donde dos estudiantes que no se llevan bien,
5	no se gustan entre si y se tratan mal. Una situación que vi fue que
6	discriminaban a un compañero por su religión, le hacían maldades para
7	hacerlo coger rabia y luego señalarlo de que era mal cristiano, entonces él
8	se alejaba de ellos y los que lo molestaban decían que él era un creído,
9	pero lo que yo veía era que en realidad no era así, sino que él se

10	distanciaba porque lo trataban mal.
11	Pregunta 2: Cuando surge un problema o una discusión entre
12	compañeros en el salón de clase, ¿qué hace tu profesor o profesora para
13	ayudar a resolverlo?
14	Bueno, lo que yo he visto es que el profesor llama la atención enseguida,
15	porque la situación ocurre delante de él, escucha a los estudiantes que
16	están discutiendo, sus razones y les da orientación y los remite a
17	coordinación de disciplina o psicología.
18	Pregunta 3: ¿Recuerdas alguna ocasión en la que un docente haya
19	manejado una situación difícil entre estudiantes de una manera que te
20	pareció justa o efectiva? ¿Cómo fue?
21	Si, una vez, luego de terminar una clase de educación artística, una
22	compañera estaba peleando con otra que le hablaba feo, la insultaba y le
23	faltaba el respeto, (ella no era de mi salón sino que sucedió en un receso
24	cuando terminó la clase), entonces la muchacha llegó con los ojos
25	aguados, así como llorando por la forma fea en que le habló su
26	compañera; entonces el profesor le propuso remitir el conflicto en
27	coordinación de disciplina, a lo que la estudiante aceptó, y mientras iban
28	de camino a la oficina, la compañera que la había ofendido antes, se le
29	acercó en el patio a seguir insultándola acompañada de otras estudiantes
30	durante el recreo, formando un escándalo para hacerla sentir más
31	humillada gritando sus vulgaridades, aunque estaba delante del profesor,
32	entonces, el profesor, al ver la actitud tan agresiva de la muchacha, que
33	invitaba a todos los que estaban en el patio a formar la pelea y el
34	escándalo, le habló con mucha firmeza y le ordenó que cesara el maltrato
35	inmediatamente, haciéndole ver que no estaba en su casa y que en el
36	colegio había reglas de convivencia muy claras sobre los malos tratos, y
37	que iba a recibir las consecuencias de su comportamiento altanero; por lo
38	que, al ver que el profesor no le tuvo miedo porque venía acompañada, se
39	paró en seco en silencio. Acto seguido, el profesor ordenó a otro
40	estudiante
41	del patio llamar al coordinador de disciplina, quien llegó al patio y el
42	profesor explicó el conflicto y lo remitió a coordinación con la novedad del
43	escándalo en el patio que escalaría a agresión física si él no intervenía
44	fuertemente en ese momento, a lo que el Coordinador agradeció su
45	intervención y tomó el caso inmediatamente para resolverlo en la oficina y
46	disipar todo ambiente de pelea y escándalo en el patio.
47	Pregunta 4: ¿Cómo te gustaría que los profesores actuaran cuando hay
48	un conflicto entre compañeros? ¿Qué esperas de ellos en esas
49	situaciones?
50	Que lo escuchen a uno, que le crean y que busquen la verdad para que se
51	resuelvan las cosas bien y pague quien tenga que pagar.
52	Pregunta 6: ¿Crees que la forma en que los docentes manejan los
53	conflictos influye en cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué?
	Sí, porque buscan resolver los problemas y que no se repitan las peleas o

54	las ofensas, siempre escuchan a los estudiantes involucrados y buscan la
55	mejor solución para todos.
56	Pregunta 7: ¿Has aprendido algo de tus profesores sobre cómo resolver
57	problemas con los demás? ¿Puedes dar un ejemplo?
58	Sí, he aprendido a hablar con respeto y firmeza, a preguntar detalles para
59	saber quién miente cuando no quieren decir la verdad, a buscar soluciones
60	pacíficas sin que eso parezca débil, sino más bien, de gente con cultura,
61	dejar de lado la creencia de que el que más grita, golpea o se burla del
62	otro es el más fuerte o quien tiene la razón; a expresar mis emociones sin
63	llegar a la ira, ni la euforia ni la falta de respeto.
64	Pregunta 8: ¿Qué cualidades o actitudes valoras más en un docente
65	cuando se presenta una situación de conflicto entre compañeros?
66	La tranquilidad, su capacidad de escuchar a todos, su seriedad para
67	valorar lo que le cuenta, lo hace sentir a uno en confianza, que explica bien
68	las cosas para resolver las diferencias y busca crear espacios de dialogo,
69	tolerancia, respeto y sana convivencia, aunque la otra persona no sea
70	amiga de uno, hay que respetar siempre a los demás, ser buenos
71	compañeros y aprender que las diferencias no nos hacen enemigos.
72	Pregunta 9: ¿Consideras que en tu escuela se promueve una convivencia
73	pacífica y el respeto entre compañeros? ¿Cómo se nota eso?
74	Sí, porque hacen charlas sobre la importancia sobre el respeto, el no
75	juzgar sin saber las cosas como son realmente, no hacer las cosas que no
76	le gustaría a uno que le hagan, entender que la sana convivencia permite
77	compartir las habilidades que nos hacen distintos en vez de vernos como
78	competencia o rivalidad.
79	Pregunta 10: Si pudieras dar un consejo a tus profesores sobre cómo
80	manejar mejor los conflictos entre estudiantes, ¿qué les dirías?
81	Que sean siempre comprensivos y le hagan sentir a uno en confianza
82	porque a veces uno no quiere contar las cosas por pena o miedo.
83	Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su opinión
84	es muy valiosa para esta investigación y contribuirá a mejorar la
85	convivencia en la escuela.

Entrevista padre ICP5

Código del informante: ICP5 _____ Área de desempeño: _____

Años de experiencia: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos días / tardes. Mi nombre es **VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE**, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA)**.

En este contexto, las opiniones y reflexiones de los padres de familia, acudientes y estudiantes, es de vital importancia, porque enriquece la comprensión del problema de estudio que se aborda en esta investigación, conociendo sus pensamientos mediante el desarrollo de entrevistas adaptadas a su posición y rol en la comunidad escolar. El propósito de esta conversación es conocer su percepción y experiencia acerca de cómo los profesores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua manejan las situaciones de conflicto entre estudiantes. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

N°	Entrevista
1	Pregunta 1: Desde su experiencia como padre, madre o representante,
2	¿cómo describiría la convivencia entre los estudiantes en esta institución
3	educativa?
4	Bueno, a mí me parece bien, porque usan su conocimiento y creatividad
5	para transmitir sus enseñanzas a los estudiantes y hacerlos conscientes
6	de que las cosas que aprenden no son solo para sacar buenas notas, sino
7	también para que cuando sean adultos, tengan una buena vida siendo

8	personas responsables que aporten cosas buenas a la sociedad
9	Pregunta 2: ¿Su hijo o hija ha compartido con usted alguna situación de
10	conflicto con compañeros en la escuela? ¿Podría contarme cómo fue y
11	cómo lo manejaron los docentes?
12	Sí, yo converso con ellos y me cuentan las cosas que pasan en el colegio,
13	una vez, me contó que un compañero se la tenía montada a mi hijo porque
14	él es gordito, entonces al día siguiente solicité hablar con el director de
15	grupo y comentarle la situación para que le llamaran la atención al otro
16	estudiante y tomar medidas correctivas tempranas para evitar futuros
17	pleitos que involucren agresiones físicas mutuas, porque las cosas no
18	suceden de un día para otro, y hay que verlas temprano para poder
19	anticiparse y corregir a tiempo y evitar reclamos o lamentos
20	Pregunta 3: ¿Qué percepción tiene usted sobre la forma en que los
21	profesores intervienen cuando surgen problemas entre estudiantes?
22	Pues a mí me parece bien, porque veo que siempre escuchan a los padres
23	y a los estudiantes cuando les manifiestan que tienen algún problema con
24	otro estudiante, toman las medidas según la complejidad del problema,
25	si es algo suave, son mediadores y generan espacios de dialogo y concilia
26	conciliación, si es un poco complejo, lo remiten a la psicóloga,
27	coordinadora o trabajadora social, o incluso el rector, pero siempre
28	procuran darle la mejor solución al estudiante o al padre
29	cuando acude a ellos por ayuda.
30	Pregunta 4: ¿Qué cualidades o habilidades considera importantes
31	que un docente tenga para manejar adecuadamente los conflictos
32	entre estudiantes?
33	Lo más importante es saber escuchar y tener vocación de servicio, porque
34	el trabajo de los docentes requiere mucha lidia, porque no solo tratan
35	al estudiante, sino indirectamente, al círculo familiar que hay detrás de ese
36	estudiante, entonces ser servicial ayuda a expandir la comprensión y
37	empatía hacia el estudiante y su contexto familiar y social. También creo
38	que se necesita sabiduría para dar buenos consejos y orientación
39	para que las personas que les manifiestan sus conflictos puedan ver
40	ese problema con diferentes soluciones y no se cierren a resolverlo por
41	medio de la violencia.
42	Pregunta 5: ¿Cómo ha sido la comunicación entre los docentes y usted
43	cuando se ha presentado una situación conflictiva que involucra a su hijo
44	o hija?
45	Bueno, como ya venía comentando, ha sido siempre buena, oportuna y
46	abierta, porque como uno fue adolescente también y ha vivido esas cosas
47	Y ahora entre adultos uno habla como quien dice: a calzón quitao, y es
48	Honesto con la situación que se presenta, se puede siempre hallar
49	una salida a los problemas.
50	Pregunta 6: ¿Cree usted que la manera en que los docentes manejan los
51	conflictos influye en el bienestar emocional y el rendimiento académico de
52	los estudiantes? ¿Por qué?

53	Si, totalmente, porque si el docente muestra capacidad e inspira confianza
54	a los estudiantes cuando tienen algún problema y no se lo dicen al papá
55	por la razón que fuere, tienen en el docente una figura de autoridad que
56	les puede guiar a resolver sus problemas. Y también porque, a mi parecer,
57	el docente es como un padre temporal, que durante su interacción en el
58	aula, orienta a los estudiantes en situaciones cotidianas no solo del
59	contexto académico, sino a nivel social, siendo modelos de moralidad y
60	buenas costumbres.
61	Pregunta 7: ¿Qué opina sobre la importancia de que los docentes
62	desarrollen habilidades como la empatía, la paciencia y la comunicación
63	asertiva para el manejo de conflictos?
64	me parece que es muy importante porque si uno hace sentir bien a los
65	estudiantes cuando se abren con uno a contarle sus problemas, ellos
66	se sentirán escuchados, comprendidos y respetados, podrían
67	gestionar mejor sus emociones sin sentirse con pena, ni culpa, y
68	sobre todo, aprender nuevas cosas para la vida práctica desde los
69	espacios escolares a través de la figura del docente, visto no solo como
70	un transmisor de conocimiento académico, sino como un guía para la vida.
71	Pregunta 8: ¿Ha observado cambios en la forma en que su hijo o hija
72	resuelve sus diferencias con los demás que puedan estar relacionados
73	con el ejemplo o la enseñanza de los docentes?
74	Sí, mi hijo a aprendido muy claramente, que el dialogo debe ser
75	prioridad, hablando con respeto y con claridad con la persona con
76	quien tenga la diferencia, para que, mediante el careo, puedan estar
77	en común acuerdo para resolver sus diferencias, y creo que eso es en
78	parte, al ejemplo del comportamiento del profesor, su carácter en la
79	interacción con los estudiantes y habilidades para comunicar y escuchar
80	en los conflictos, porque los jóvenes, desde niños aprenden más de lo que
81	ven que de lo que oyen.
82	Pregunta 9: ¿Qué sugerencias o recomendaciones le daría a la institución
83	educativa y a los docentes para mejorar el manejo de los conflictos
84	interpersonales entre estudiantes?
85	Que impulsen más el deporte y las artes para que los niños, niñas,
86	adolescentes y jóvenes, ocupen su tiempo libre en actividades que les
87	Inculquen valores como la disciplina, el compromiso, el orden,
88	la planificación, el compañerismo, la honestidad y el trabajo en equipo
89	para evitar la ociosidad, las malas compañías y malos hábitos y que poco
90	a poco sean independientes y responsables como adultos, porque estas
91	asignaturas son más prácticas, entonces se ven obligados a actuar y
92	analizar los frutos de eso que practican y ser autocríticos y establecer
93	vínculos sanos mediante diálogos sanos y respetuosos.
94	Pregunta 10: ¿Cómo considera que la escuela y la familia pueden trabajar
95	juntas para promover una convivencia pacífica y ayudar a los estudiantes
96	a resolver sus conflictos de manera constructiva?
97	Estableciendo canales y espacios digitales de diálogo entre esas partes;

98	docentes, padres y estudiantes, para dar un seguimiento más cercano
99	a los estudiantes en lo que refiere a solución de conflictos.
100	Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y
101	reflexiones. Su participación es muy valiosa para esta investigación y
102	contribuirá a fortalecer la convivencia escolar en beneficio de todos los
103	estudiantes.

Entrevista madre ICM6

Código del informante: ICM6 _____ Área de desempeño: _____

Años de experiencia: _____ Fecha: _____

Lugar: _____

Presentación:

Buenos días / tardes. Mi nombre es **VICENTE CARLOS AHUMADA SERJE**, soy participante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Actualmente estoy realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE TOCAGUA (LURUACO, ATLÁNTICO – COLOMBIA)**.

En este contexto, las opiniones y reflexiones de los padres de familia, acudientes y estudiantes, es de vital importancia, porque enriquece la comprensión del problema de estudio que se aborda en esta investigación, conociendo sus pensamientos mediante el desarrollo de entrevistas adaptadas a su posición y rol en la comunidad escolar. El propósito de esta conversación es conocer su percepción y experiencia acerca de cómo los profesores de la Institución Educativa San Juan de Tocagua manejan las situaciones de conflicto entre estudiantes. La información que comparta será confidencial, su nombre no aparecerá en ningún informe y puede responder con toda libertad. Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

N°	Entrevista
1	Pregunta 1: Desde su experiencia como padre, madre o representante,
2	¿cómo describiría la convivencia entre los estudiantes en esta institución
3	educativa?
4	Bueno, yo creo que regular, porque los pelaos cuando se ven que están
5	creciendo se ponen pesados e irrespetuosos, entonces hacen juegos que
6	a otros compañeros no les gustan, se ponen apodos o se tratan mal y eso
7	se presta muchas veces para peleas entre los pelaos, que aunque creo
8	que es normal para su edad, muchas veces se van a los golpes rápido, o
9	sea, hacen juegos pesados pero cuando les devuelven entonces si se

10	molestan y eso no está bien, porque fomenta a mi parecer el trato desigual
11	Pregunta 2: ¿Su hijo o hija ha compartido con usted alguna situación de
12	conflicto con compañeros en la escuela? ¿Podría contarme cómo fue y
13	cómo lo manejaron los docentes?
14	Bueno sí, mi hijo me contó una vez cómo un grupito de estudiantes se la
15	tenía montada a otro porque era muy tímido y lo trataban de bobo, cuando
16	iba caminando le metían el pie para que se cayera, lo empujaban, se
17	burlaban de él, le ponían apodos, lo tenían nervioso porque él se ve que
18	es educado, no es de esos que ponen problema, pero ese grupito lo veía
19	como alguien sin carácter. Entonces me cuenta mi hijo, que en una clase
20	con al profesor de naturales, el niño le puso las quejas porque le estaban
21	diciendo que parecía una lombriz, entonces, mientras que los compañeros
22	se burlaban por el sobrenombre, el profesor detuvo con un gesto sereno
23	pero de autoridad, las burlas, y comenzó a explicarles que el respeto es
24	muy importante en todas las relaciones sociales, porque uno no debe
25	hacerle a los demás lo que uno sabe que no le gustaría si se lo hicieran a
26	uno mismo. Les explicó que en la niñez y adolescencia, los cuerpos
27	cambian en su transición hacia la etapa adulta y lo que hoy puede parecer
28	débil, con el tiempo puede cambiar, y que eso hay que comprenderlo
29	porque es un proceso natural, y además nadie está exento de una
30	enfermedad o un accidente que impida el normal desarrollo, así que hay
31	que ser respetuosos con los compañeros, tanto por su apariencia física
32	como por su carácter o forma de pensar, porque para eso es que se va al
33	colegio, para ser mejores personas.
34	Pregunta 3: ¿Qué percepción tiene usted sobre la forma en que los
35	profesores intervienen cuando surgen problemas entre estudiantes?
36	Pues me parece bien, porque saben expresarse y si ven que el estudiante
37	es de esos pesados, saben tomar las medidas disciplinarias rápido para
38	que no se pierda el respeto a los profesores ni entre compañeros
39	Pregunta 4: ¿Qué cualidades o habilidades considera importantes
40	que un docente tenga para manejar adecuadamente los conflictos
41	entre estudiantes?
42	Ser firme, hablando claro con las normas de convivencia, establecer
43	límites y consecuencias de los malos comportamientos y resaltar la
44	importancia del respeto hacia los demás.
45	Pregunta 5: ¿Cómo ha sido la comunicación entre los docentes y usted
46	cuando se ha presentado una situación conflictiva que involucra a su hijo
47	o hija?
48	Bueno, en mi experiencia ha sido buena, porque a uno le resuelven la
49	situación y le dan la orientación sobre cómo proceder tanto en el colegio
50	como en la casa, estableciendo las jerarquías entre profesores, padres y
51	estudiantes, de manera que no se falten al respeto y siempre haya claridad
52	en todo.
53	Pregunta 6: ¿Cree usted que la manera en que los docentes manejan los
54	conflictos influye en el bienestar emocional y el rendimiento académico de

55	los estudiantes? ¿Por qué?
56	Sí, porque cuando se manejan bien los conflictos se propicia un ambiente
57	de respeto y enfoque hacia el estudio, no sobre las diferencias personales
58	entre estudiantes, y así se enfocan en estudiar más que en ir a molestar
59	en clases.
60	Pregunta 7: ¿Qué opina sobre la importancia de que los docentes
61	desarrollen habilidades como la empatía, la paciencia y la comunicación
62	asertiva para el manejo de conflictos?
63	Bueno, yo creo que es lo básico, como son los pelaos ahora, pienso que,
64	sí un profesor no tiene empatía, ni paciencia, ni buena comunicación,
65	mejor que no se meta a profesor; porque hay que ser sincero porque uno
66	también fue pelao y uno sabe que uno de joven se pone pesado a veces
67	o quiere experimentar cosas nuevas y necesita consejo y entender los
68	límites de las cosas.
69	Pregunta 8: ¿Ha observado cambios en la forma en que su hijo o hija
70	resuelve sus diferencias con los demás que puedan estar relacionados con
71	el ejemplo o la enseñanza de los docentes?
72	Sí, porque mi hijo dice que quiere ser veterinario porque le gustan mucho
73	los animales, entonces yo le digo que debe aprender a tratar con la gente
74	porque la gente abandona los animales, pero si uno les explica, poco a
75	poco van dejando esas costumbres. Entonces le digo que mire la forma de
76	expresarse de los profesores en las reuniones o en las clases y él dice:
77	mami yo quiero ser como el profesor de biología porque él es bien, sabe
78	explicar y hacerse querer y respetar.
79	Pregunta 9: ¿Qué sugerencias o recomendaciones le daría a la institución
80	educativa y a los docentes para mejorar el manejo de los conflictos
81	interpersonales entre estudiantes?
82	Que endurezcan los castigos, porque a veces se queda todo en palabras,
83	yo sé que el dialogo es correcto, pero hay que ser sinceros, hay pelaos
84	que joden mucho y necesitan mano más dura. Antes, cuando era niña, los
85	profesores si les pegaban a los niños y los padres lo permitían porque
86	había respeto por los profesores; creo que eso hace falta.
87	Pregunta 10: ¿Cómo considera que la escuela y la familia pueden trabajar
88	juntas para promover una convivencia pacífica y ayudar a los estudiantes
89	a resolver sus conflictos de manera constructiva?
90	Enseñándoles a los padres en las reuniones a expresarse bien, no dejarse
91	llevar de la ira, sino que expliquen bien a sus hijos las reglas de la casa y
92	que los estudiantes tengan comunicación respetuosa entre ellos para
93	evitar faltas de respeto y agresiones físicas.
94	Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y
95	reflexiones. Su participación es muy valiosa para esta investigación y
96	contribuirá a fortalecer la convivencia escolar en beneficio de todos los
97	estudiantes.

RESUMEN CURRICULAR

RESUMEN CURRICULAR DEL INVESTIGADOR

DATOS PERSONALES:

Nombre: Vicente Carlos Ahumada Serje

Documento: 8645007

Nacionalidad: colombiana

Correo: vicentecarlosahumadaserje@gmail.com

Celular: +57 300 7016418

Dirección: carrera 17#24-15 Sabanalarga Atlántico - Colombia.



PERFIL PROFESIONAL:

Licenciado en Lenguas Modernas, español e inglés. Universidad del Atlántico.

Especialización:

- Docencia Universitaria
- Desarrollo de Proyectos Productivos Comunitarios

Magíster en Educación, con énfasis en Gestión de las Instituciones Educativas.
Universidad del Zulia, Venezuela.

Candidato a Doctor en Educación e Innovación en la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador (UPEL), Venezuela

PERFIL LABORAL:

- Veinte años de experiencia en el sector educativo oficial: docencia de aula, facilitación de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en contextos educativos heterogéneos, acompañamiento pedagógico a instituciones y docentes, entre otros.
- Facilitador de Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional.
- Tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) 3.0 del Ministerio de Educación Nacional,