

**ANÁLISIS DEL MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA DE CLASE,
HACIA UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA**

MAURICIO ALEXANDER ORTIZ QUINTERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2015

**ANÁLISIS DEL MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA DE CLASE,
HACIA UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA**

MAURICIO ALEXANDER ORTIZ QUINTERO

Tesis de maestría para optar al título de Magister en Educación

Docente-Tutora:

DRA. LIBIA VÉLEZ LATORRE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2015

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 150	

1. Información General	
Tipo de documento	TESIS DE GRADO
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	ANÁLISIS DEL MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA DE CLASE, HACIA UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
Autor(es)	Ortiz Quintero, Mauricio Alexander
Director	Dra. Libia Vélez Latorre
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. Pp. 150.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LENGUAJE, CONFLICTO, ACTOS DE HABLA, DISCURSO, ACTOS ILOCUTIVOS

2. Descripción
<p>La presente tesis analiza las estrategias discursivas que utilizan los docentes para dar un manejo específico a los conflictos que se generan en el aula de clase. Se analizan 56 conflictos que se presentan en las sesiones de clase de 5 docentes del Colegio distrital Ciudad de Villavicencio, a fin de generar un planteamiento de resultados desde el discurso oral del docente, en torno al porqué se escogen ciertas formas de manejo más que otras, qué implicaciones tiene la escogencia de estas formas discursivas (estrategias) desde el punto de vista pedagógico y lingüístico.</p> <p>La investigación direcciona los resultados obtenidos hacia una reflexión pedagógica que pretende motivar el planteamiento de propuestas, en las cuales el docente desempeñe su rol de mediador y promotor de resoluciones eficaces.</p>

3. Fuentes
<p>El presente estudio contiene 31 referentes teóricos de los cuales se destacan:</p> <p>Austin, John (1991). Cómo hacer cosas con palabras. Paidós Studio 22: Barcelona.</p> <p>Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (2001). Las cosas del decir. Barcelona: Editorial Ariel.</p>

Coll (1992). Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid, Santillana.

Escandell, María Victoria (1993). Introducción a la Pragmática. Anthropos: Barcelona.

Jares (1999). Educación para la paz: Su teoría y su práctica. Popular: Madrid.

Jares (2001). Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia. Editorial Popular: Madrid.

Nieto (1995). Introducción al análisis del discurso hablado. Granada: Universidad de Granada.

Searle (1994). Actos de Habla ensayos de filosofía del lenguaje. Barcelona: Planeta de Agostini, S.A.

4. Contenidos

La tesis está organizada en 7 capítulos a través de los cuales se desarrolla de manera secuencial todo el proceso investigativo. El primero, titulado “El manejo del conflicto en el aula de clase: problemas y desafíos” presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, antecedentes y la justificación;

El segundo, titulado “Marco teórico” presenta todas las fuentes principales de las cuales se nutre y se direccionan los análisis presentados posteriormente;

El tercero, titulado “Metodología de la investigación” estructura todos los procedimientos investigativos que permiten la organización, análisis y presentación de resultados del corpus investigativo;

El capítulo cuatro titulado “Clasificación de conflictos” pretende indagar sobre la naturaleza de los conflictos que se presentan en el aula de clase según el tipo de contenido, para, posteriormente, analizar por qué se dan en mayor o menor proporción cierta clase de conflictos;

El capítulo 5 titulado “El manejo de conflictos en el aula de clase” busca describir y analizar las formas específicas que utilizan los docentes para manejar las situaciones conflictivas, desde los actos de habla ilocutivos, con el fin de reconocer las implicaciones a nivel pedagógico y discursivo;

El capítulo 6 titulado “Reflexión pedagógica sobre el manejo de conflictos en el aula de clase”, busca, a partir de los resultados obtenidos, plantear caminos que sirvan al docente en la resolución de conflictos;

Y en el último capítulo, el siete, se presentan no sólo las conclusiones de la investigación, sino que se busca destacar el estado actual de la intervención discursiva docente en el aula y algunas proyecciones.

5. Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y explicativo, para la recolección de datos se utilizan las video grabaciones y formatos de encuesta. Utiliza como técnicas principales: el análisis del discurso y la encuesta; se utiliza como muestra la mitad de la población docente que pertenece al ciclo IV (grados octavo y noveno).

6. Conclusiones

Se destacan las siguientes conclusiones:

-El hecho de que hayan más “choques” a nivel actitudinal que procedimental o disciplinar, implica que los estudiantes aceptan con mayor facilidad el rol del docente como aquel que dirige, enseña, e imparte un conocimiento, que como

aquel que “forma” o “corrige” en aspectos comportamentales;

-En lo procedimental y lo disciplinar, los estudiantes, no entran en choque con el docente ya que son contenidos, que ellos, por su posición de aprendices, no manejan con destreza.

-El hecho que se utilice el estilo de competir como una de las formas más usuales de manejo conflictual puede significar dos cosas. La primera, que el profesor utiliza este manejo como una forma de evitación frente al enfrentamiento de conflictos, pues es más fácil utilizar actos de habla que frenen la situación de momento (ordenar, callar al otro, exigir un cambio de comportamiento) que asumir el conflicto, escuchando al otro, por ejemplo.

La segunda cosa, es que al asumir el estilo de competir, el docente escoge una forma efectiva y tajante, y se está negando la posibilidad de utilizar otra forma de afrontamiento que puede llegar a ser incierta en cuanto a los resultados, y que tal vez conlleve a que el docente tenga que ceder en algunos aspectos de los tratados.

-Es necesario trabajar con las concepciones erradas que tienen los docentes acerca de temas relacionados con el conflicto, para, a partir de allí, trabajar con propuestas que propendan en la resolución efectiva de conflictos.

Elaborado por:	Mauricio Alexander Ortiz Quintero
Revisado por:	Dra. Libia Vélez Latorre

Fecha de elaboración del Resumen:	23	10	2015
--	----	----	------

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., diciembre 4 de 2015

A Dios, quien me buscó y, sin saber por qué, me ha dado tantos regalos

*A mi Esposa Julia, por su paciencia, por creer en mí y por ser mi compañera fiel de
batalla*

A mis hijitas Ana María e Isabella, preciosas princesas del reino eterno

A mis padres y suegros, por su apoyo incondicional

A mis hermanos por alegrarse conmigo en cada logro

Agradecimientos

El autor expresa sus agradecimientos a:

La Dra. Libia Vélez Latorre por su acompañamiento, compromiso y dedicación en el desarrollo de la presente investigación.

A los docentes evaluadores Gabriel Lara Guzmán y Gloria Janneth Orjuela Sánchez, por realizar la lectura del presente documento y, de acuerdo con esto, realizar sus aportes para el enriquecimiento de la investigación.

A los directivos y, sobre todo, a los docentes del Colegio Ciudad de Villavicencio IED, por arriesgarse a ser observados muy de cerca en su labor cotidiana, y estar siempre dispuestos a colaborar con lo requerido para el desarrollo de la investigación.

Contenido

	Pág.
Lista de tablas	
Lista de anexos	
Resumen analítico	
Introducción	14
1. El manejo del conflicto en el aula de clase: problemas y desafíos	17
1.1. Planteamiento del problema	17
1.2. Pregunta de investigación	18
1.3. Objetivos	19
1.3.1. Objetivo general.	19
1.3.2. Objetivos específicos.	19
1.4. Antecedentes del problema de investigación (Estado del arte)	19
1.5. Justificación	24
2. Marco teórico	27
2.1. Contextualización de estudios sobre el lenguaje y análisis del discurso	27
2.2. El discurso: modalidad oral	32
2.2.1. Teoría lingüística para análisis del discurso oral: La pragmática y los actos de habla.	36
- <i>John Langshaw Austin.</i>	39

- <i>John Rogers Searle.</i>	40
2.3. El conflicto escolar: definición	42
2.4. Elementos teóricos para clasificación de conflictos	45
2.4.1. Tipos de contenido.	46
2.5. El manejo de conflictos: planteamientos teóricos	50
3. Metodología de la investigación	52
3.1. Recolección de Corpus	53
3.2. Matriz para organización de datos basada en actos de habla	57
3.3. Matrices correspondientes al análisis y presentación de resultados de información	61
3.4. Técnica de la Encuesta: descripción y metodología para aplicación del instrumento utilizado	62
4. Clasificación de conflictos	67
4.1. Rasgos en protagonistas que definen el tipo de conflicto	67
4.2. Análisis general de conflictos según tipo de contenidos	70
4.3. Análisis de los conflictos presentados de manera general	76
5. El manejo del conflicto en el aula de clase	85
5.1. Resultados del análisis general del conflicto a partir de actos ilocutivos	85
5.1.2. Manejo por “Competir”	87
5.1.3. Manejo por “Convenir”	96
5.1.4. Manejo por “Colaborar”	104
5.1.5. Manejo por “Evitar”	110

5.1.6. Manejo por “Acomodar”	115
5.2. Análisis de actos ilocutivos presentes en el discurso oral docente en el marco del manejo del conflicto en el aula	119
5.3. El manejo de conflictos desde la percepción del docente (Ser) frente a la realidad encontrada (Hacer)	126
6. Reflexión pedagógica sobre el manejo de conflicto en el aula de clase	136
7. Conclusiones	143
Bibliografía	148
Anexos	
Anexo A	
Anexo B	

Lista de tablas

1. Organización del trabajo de las grabaciones para recolección del corpus de investigación
2. Matriz de organización de información: secuencia de actos de habla para cada conflicto
3. Criterios visibles en docentes y estudiantes que determinan clase de conflictos
4. Caracterización de conflictos según su clase
5. Tabulación general de conflictos por clase según cantidad
6. Tabulación general de conflictos por clase según cantidad y porcentajes
7. Tabulación de criterios de conflictos actitudinales e inicio de conflicto
8. Tabulación de criterios de conflictos procedimentales e inicio de conflicto
9. Tabulación de criterios de conflictos disciplinares e inicio de conflicto
10. Tabulación general según tipos de manejo de conflicto
11. Porcentajes generales de conflicto según tipo de manejo
12. Matriz general de tabulación de actos ilocutivos
13. Frecuencia general de tipos actos ilocutivos usados por el docente según clases de manejo del conflicto
14. Rejilla general de las 4 primeras preguntas de la encuesta según respuestas de los docentes muestra
15. Rejilla general de resolución de casos planteados en el quinto punto de la encuesta.

Lista de anexos

- Anexo A. Matriz de organización de información: secuencia de actos de habla para cada conflicto
- Anexo B. Matriz general de tabulación de actos ilocutivos

Introducción

Independientemente del tipo de institución, ambiente laboral o características particulares de la población con la que se trabaja, día a día los docentes se ven enfrentados a conflictos de diversa índole, los cuales se abordan a través del discurso oral. Para lograr una resolución, o por lo menos un buen manejo de dichos conflictos, cada docente utiliza en su discurso estrategias particulares, las cuales dependen de los diversos factores que rodean la situación en la que el conflicto se presenta.

De acuerdo con esto, es interesante reconocer qué estrategias específicas se utilizan y cómo estas determinan la interacción docente-estudiante, además de conocer diversos caminos para manejar conflictos y permitir la comprensión de las concepciones que guían el actuar docente desde el ejercicio lingüístico en aspectos como autoridad, disciplina, formación, autoimagen, entre otros.

Con el fin de analizar dichas estrategias en el discurso oral, el corpus investigativo se extrae y organiza a partir de las prácticas de los docentes de ciclo IV del Colegio Ciudad de Villavicencio IED, el cual está ubicado en la localidad de Usme, barrio Puerta al Llano, que cuenta con una población bajos niveles de estabilidad en cuanto a su lugar de residencia, debido a la inestabilidad de residencia de sus habitantes, donde la mayoría de ellos son personas de bajos recursos.

Teniendo en cuenta que todo docente está llamado a mediar, a influir, a dirigir aspectos formativos en el manejo de conflictos a través de su discurso, reforzado con actitudes y actos, surge el siguiente cuestionamiento:

¿De qué manera se evidencia en el discurso oral del docente de ciclo IV el manejo de conflictos en el Colegio Ciudad de Villavicencio IED?

Con el fin de dar respuesta a este interrogante a través de la investigación, se plantean los objetivos: uno general, que pretende analizar en el discurso oral docente las estrategias discursivas que se utilizan para manejar situaciones de conflicto en el aula de clase, y tres específicos, que tienen que ver con: caracterizar las formas de conflicto que se presentan en el aula de clase; identificar e interpretar las estrategias discursivas utilizadas por los docentes

para manejar conflictos, y, por último, plantear una reflexión pedagógica que permita valorar las formas como se manejan conflictos en el aula.

Ahora bien, en este punto, tal vez surjan diferentes interrogantes que plantean los alcances de la investigación:

¿Por qué este proyecto se fundamenta en el análisis del discurso?

Dentro del contexto de las ciencias del lenguaje, este tipo de análisis ha tomado gran impacto, dado que permite la comprensión de elementos no solo lingüísticos sino también aquellos pertenecientes a la esfera social, cultural y hasta psicológica de los hablantes que intervienen en una situación comunicativa al interactuar lingüísticamente con otras personas.

En el caso específico del análisis del discurso oral, los estudios permiten vislumbrar aspectos más cercanos a la realidad de los usuarios de la lengua, porque están expresados en circunstancias reales y concretas.

Teniendo en cuenta que el docente utiliza el discurso oral como herramienta fundamental para ejercer su labor práctica con los estudiantes, es importante centrarse en su análisis, pues ello permite, según el objetivo principal de esta investigación, identificar e interpretar el uso de estrategias que el docente utiliza para mantener el buen ambiente, orden y autoridad dentro del aula de clase en situaciones de conflicto escolar.

¿Cuál es el aporte que hace esta investigación al tema de la educación?

El aporte es bastante amplio, dado que indaga acerca de las distintas formas como los docentes dan respuesta a situaciones que se presentan en el aula, lo que permite plantear por lo menos tres aspectos:

1. Reconocer cuáles son las concepciones que guían ciertos comportamientos docentes en aspectos como: autoridad, manejo de roles, resolución de conflictos, respeto por el otro;
2. Evaluar la naturaleza de las estrategias y la efectividad de las mismas (si son convincentes y cumplen su cometido con los estudiantes);

3. Dar paso a la reflexión sobre cómo el docente está utilizando el discurso en su función pragmática para cambiar comportamientos, mantener el orden, y, en definitiva, dar una respuesta asertiva a situaciones concretas.

¿Cuál es la importancia histórica y social de la investigación?

La importancia histórica y social radica en que aporta a los estudios desarrollados acerca del papel del maestro como formador en el siglo XXI y el impacto que dicho papel debe conllevar en un mundo contemporáneo que requiere manejos de convivencia escolar distintos a los empleados en épocas anteriores, pues si bien es cierto, que existen teorías que buscan el reconocimiento y respeto por el otro mediante la resolución pacífica de conflictos, establecimiento de buena convivencia, tratados de “paz”, en la práctica real el docente se ve confrontado con grupos de estudiantes que son violentos, que actúan bajo concepciones opuestas a la resolución pacífica, a través de la agresión, por ejemplo, y que no ven en el docente, en muchos casos, la figura de autoridad, ni mucho menos, un ente de transformación.

En el presente trabajo se encuentran diversos análisis que giran en torno a: una clasificación de los conflictos encontrados que buscan mostrar cuáles son los más recurrentes en el aula de clase y cuáles los menos recurrentes; un análisis de las formas o estrategias discursivas de manejo que se perciben en el actuar diario docente las cuales giran en torno a asumir o a ignorar los conflictos, analizados desde los actos de habla, y el planteamiento de una reflexión pedagógica que busca ofrecer caminos para la resolución de conflictual.

1. El manejo del conflicto en el aula de clase: problemas y desafíos

1.1. Planteamiento del problema

Para aquel que ejerce la labor docente, cada día significa un nuevo reto, cuyo nivel de dificultad está determinado por las condiciones en las que el educador ejerce su labor y las circunstancias particulares que implican el contexto en el que tiene que interactuar.

Desde el punto de vista de la experiencia docente se hace evidente que no es lo mismo impartir clases con estudiantes de quinto de primaria en un colegio privado ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá, que hacerlo en el mismo grado en un colegio oficial al sur de la misma ciudad. Igualmente, difiere ser profesor de pregrado a ser de básica secundaria.

Lo anterior se percibe se podrían presentar debido a algunas condiciones del docente tales como: los cursos que se tienen a cargo (lo que implica cierta variación en la relación con el conocimiento disciplinar y social); tipo de contratación laboral (contrato fijo, indefinido, por temporada o por horas); cantidad de tiempo diario laborado (horas, media jornada, jornada completa), e incluso la remuneración económica (pago o no de escalafón docente).

De la misma manera, difieren las prácticas de los docentes dependiendo las particularidades del contexto en el que se desenvuelve, que vienen definidas por aspectos como: el tipo de institución en que se labora (si es privada, oficial o en concesión), lugar donde está ubicada dicha institución, ambiente laboral que se produce a nivel de directivas y compañeros, y, sobre todo por el tipo de población con el que se labora: si a nivel general los estudiantes y padres son respetuosos, estudiosos, agresivos, etc.

Sin embargo, aunque las condiciones y circunstancias particulares del contexto varían la experiencia docente, hay algo que tienen en común todos los docentes, y es que se ven enfrentados a conflictos, los cuales son manejados de diversas formas, así ello no resulte en una resolución.

En este orden de ideas, es importante resaltar que estos tienen en común el uso de una herramienta fundamental que se convierte en el instrumento más importante de su quehacer diario, y determinante en la mediación conflictual: el discurso oral.

Ahora bien, como se mencionó atrás, es claro que todo docente enfrenta conflictos a diario, los cuales surgen de manera natural en el marco de las relaciones humanas, con matices propios determinados por el contexto particular. En este caso son de interés los conflictos que surgen al interior del Colegio Ciudad de Villavicencio IED, específicamente en las aulas de clase, ya que son los espacios donde hay mayor interacción entre docentes y estudiantes.

Este colegio, hace parte de la gran cantidad de planteles educativos dirigidos por la Secretaría de Educación, ubicado en la localidad de Usme, barrio Puerta al Llano. Cuenta con una población con bajos niveles de estabilidad en cuanto a su permanencia en el lugar de residencia, debido a la inestabilidad de sus habitantes. La mayoría son personas de bajos recursos y provenientes de familias cuya estructuración es muy diversa a la tradicional de padres e hijos, lo cual se refleja en las maneras como se relacionan entre sí y con los docentes, sobre todo en el tema de la autoridad.

Teniendo en cuenta que el docente está llamado a mediar, a influir, a dirigir, aspectos formativos en el manejo de conflictos, que por supuesto es reforzado por actitudes y actos, surgen entonces los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo están enfrentando estos conflictos los docentes? ¿Qué efectividad tienen dichos manejos (según situación y contexto particular) en la apropiación de los conflictos? ¿Qué clases de conflictos existen y cuáles ameritan soluciones inmediatas o procesuales? ¿Se solucionan los conflictos? ¿Cómo usan los docentes su discurso oral en el aula de clase para mantener el buen funcionamiento de la clase?

1.2. Pregunta de investigación

Para dar precisión y dirección a la lista de cuestionamientos anteriores, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera manejan los conflictos en el aula de clase, desde el discurso oral, los docentes del Colegio Ciudad de Villavicencio IED, en las clases desarrolladas con estudiantes de ciclo IV (grado 8° y 9°)?

Con el fin de dar respuesta a este interrogante a través de la investigación, se plantean los siguientes objetivos generales y específicos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Analizar en el discurso oral docente, las estrategias discursivas que se utilizan para manejar situaciones de conflicto en el aula de clase teniendo en cuenta la efectividad de las mismas.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar las formas de conflicto que se presentan en el aula de clase.
- Determinar la efectividad de las formas de manejo de conflictos desde el punto de vista de la resolución y de los actos de habla ilocutivos.
- Plantear una reflexión pedagógica en torno a las formas como se manejan conflictos en el aula de clase.

1.4. Antecedentes del problema de investigación (Estado del arte)

Existen bastantes investigaciones de corte educativo a nivel nacional e internacional que toman como punto de partida los procesos que se llevan a cabo en el aula. Ello tal vez se debe a que en este espacio es donde se desarrollan la mayor parte de procesos educativos, por la cantidad de tiempo que implica, y por la cercanía que se logra entre los diferentes participantes de lo que llamamos una clase.

De esta manera, confluyen desde la dinámica del desarrollo de procesos de aula, diversos aspectos que pueden ser analizados desde disímiles puntos de vista, principalmente desde el docente, el estudiante o la relación entre ellos.

En este caso se retoma un aspecto que es recurrente en el desarrollo de toda sesión de clase y es el conflicto escolar, que surge casi de manera lógica en la interacción social que se da entre personas que poseen distinciones en cuanto a formas de pensar y de actuar.

Este tema es abordado, durante el desarrollo de esta tesis, a partir del análisis del discurso oral, con el fin de establecer la naturaleza de los conflictos que se presentan en el transcurso de una clase y, así mismo, identificar e interpretar las formas de manejo desde el discurso que utiliza el docente para manejar dichos conflictos.

Con respecto a la temática del conflicto escolar, se han hecho varias investigaciones que ayudan a comprender a mayor profundidad el fenómeno estudiado y en qué punto está discusión. Por eso a continuación se citan algunos de los trabajos desarrollados en diferentes países de Latinoamérica, correspondientes con el nivel de estudios de maestría, teniendo en cuenta que la presente investigación realiza aportes de dicho nivel académico.

De esta manera la tesis titulada “Conflicto escolar, percepciones conceptuales y conductuales” (2003) desarrollada en Pereira Colombia por Ana Cilia Aguirre Aguirre y otros, permite comprender conceptos que hacen parte del conflicto escolar tales como: violencia, mediador, mediación, paz, entre otros, los cuales serán definidos a través del análisis de las concepciones que tienen los participantes de la comunidad educativa al momento de dar cierto manejo o solución a un conflicto específico.

Los autores señalan que la escuela no ofrece herramientas pacíficas para resolución de conflictos, debido a que estos no se identifican cuando se presentan, además que se tratan por medio de la “represión, situación que genera: frustración, depresión y agresividad. Actitudes que anulan toda posibilidad de diálogo y negociación” (2003, p. 13), concluyendo que en definitiva la escuela promueve relaciones distantes, autoritarias y controladoras. Es por esto, que los autores proponen una serie de talleres que tienen como objetivo que las diferentes partes de la escuela logren reflexionar sobre los conflictos y tengan herramientas para solucionarlos de manera adecuada, propendiendo por la resolución pacífica.

Sobre el punto acerca de la responsabilidad de la escuela en cuanto a la falta de reconocimiento de conflictos y, por tanto, el inadecuado manejo de los mismos, apunta la investigación de las autoras Gloria Esperanza Ángel Forero y Gloria Patricia Palacios Peña, en su tesis titulada “Conflicto y violencia en la escuela” (2005). En dicha tesis, que tiene una mirada sociológica, que busca comprender el tema de la violencia desde los jóvenes, inmersos en un sistema escolar y cultura específica, se concluye que por falta de medios eficaces de la

escuela para la resolución apropiada de conflictos, se presentan problemas que se externalizan en enfrentamientos violentos fuera del espacio escolar.

En este sentido, se podría afirmar que la misma escuela, como ente de formación social, por su falta de reconocimiento y manejo inadecuado de conflictos, está fomentando la “violencia escolar”, que es definida como “(...) la forma oscura e inadecuada de enfrentar los conflictos recurriendo al poder, la imposición y la anulación de los derechos del otro (...)” (Molina, 2005).

Es así como han surgido investigaciones que refuerzan la idea de la responsabilidad que tiene la escuela, desde los diferentes actores que la dirigen, en el fomento de la violencia: sistema educativo, directivas, docentes, etc.

Es el caso concreto de la investigación realizada por Verónica López y otros, titulada “Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso” (2011) realizada en Chile, se presenta un análisis discursivo de todos los actores en el tema del conflicto, basado en la observación no participante y registros de diario de campo. Se plantean tres resultados de presencia de la violencia: 1. individuación de violencia: los profesores tienen una visión negativa de los estudiantes, sus actitudes se alejan de la norma. Etiquetan a ciertas personas como casos de indisciplina; 2. Se invisibiliza el rol de la escuela: esto es que se echan culpas al contexto y al medio social; y 3. se externaliza la responsabilidad pedagógica, es decir, la escuela no se hace cargo de determinados casos “estudiantes problema” y son enviados a orientadores que analizan el caso desde un punto de vista conductual, desde el modelo médico.

Otro ejemplo de tesis es la desarrollada por Antonio Gómez Nashiki titulada “Violencia e institución educativa” (2005), en la cual se analiza la forma como la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo natural. La escuela promueve relaciones discriminatorias y por tanto, productoras de violencia, ante lo cual el autor afirma que debe convertirse en un espacio para la formación cívica, que le permita al ciudadano vivir en una sociedad democrática.

Igualmente, hay investigaciones que se refieren a cómo los docentes, que ejercen poder e influencia desde el discurso, también promueven la violencia desde el aula de clase cuando

se encuentran en interacción con sus estudiantes. Es el caso concreto de la investigación desarrollada en la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” por Giovanny Castañeda Rojas que lleva como título “La relación entre la violencia verbal descortesía en las interacciones profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto” (2011), Bogotá Colombia. En esta tesis se trabaja el tema de la violencia verbal que realizan profesores a estudiantes, analizado en un corpus de 36 horas de grabaciones en 14 clases de un colegio de Bogotá, con el fin de clasificar las faltas de cortesía o manifestaciones de violencia de los profesores a estudiantes: insulto, ridiculización, no respuesta, uso vocativo, señalamiento, ironía, amenaza, orden.

En un sentido similar, de análisis de prácticas educativas, e influencia de violencia sobre estudiantes, está la investigación de Glorymar Martínez titulada “Manifestaciones y manejo del conflicto desde las aulas de clase” (2011), desarrollada en Venezuela, en la cual se presenta el análisis de las manifestaciones del conflicto en el aula y de qué forma los manejan los docentes. Esta investigación se hace a partir de análisis documental y de elaboración y aplicación de encuestas.

Martínez, expresa como una de las causas del mal manejo del conflicto el hecho que el docente no está preparado profesionalmente para hacer frente a estos de manera adecuada, y que, generalmente, no se le da la importancia por no saber cómo resolverlos o simplemente por falta de tiempo para hacerlo, y si se resuelven se hace por el camino de la violencia. Igualmente señala la autora que los conflictos se conciben como algo negativo y no como una oportunidad de aprendizaje.

Sin embargo, no todas las investigaciones muestran el problema como si los directivos o los docentes tuvieran toda la responsabilidad de los resultados sobre el manejo violento que se le dan a los conflictos en las escuelas.

Es el caso de la investigación realizada por José Emilio Palomero Pescador y María Rosario Fernández Domínguez que lleva como título “La violencia Escolar: Un punto de vista global” (2001), se analizan los diferentes tipos de violencia que se dan entre los actores escolares: entre estudiantes, estudiantes a docentes, docentes a estudiantes e institución frente

a todos ellos. También, las causas de la violencia escolar a nivel general: familiares, personales y mediáticas, proponiendo al final una forma de prevención.

Así mismo la investigación realizada por Enrique Chauz titulada “Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar” (2011) realizada en la Universidad de los Andes, Colombia, la cual busca presentar el análisis de la violencia escolar (tema que aqueja a toda América Latina) vista desde distintas perspectivas: los estudiantes, los profesores, la comunidad educativa y el contexto cultural.

Igualmente pretende identificar implicaciones prácticas para el diseño de intervenciones, así como posibles vacíos que podrían ser cubiertos por futuras investigaciones, planteando sugerencias para políticas públicas que podrían derivarse de los resultados encontrados.

Por otra parte, están las investigaciones de Adriana Marcela Munevar Ortiz y otros, de la Universidad Distrital titulada “Representaciones sociales de estudiantes de ciclo 3 sobre violencia en las instituciones educativas en las instituciones educativas Colegio María Cano, jornada mañana y el colegio Gerardo Paredes, jornada tarde” y la de Diego Raúl Romero Serrano titulada “Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó Cundinamarca” donde se buscan las fuentes de la violencia en las representaciones sociales, construidas a partir de vivencias cercanas de su familia, barrio y entorno.

Por último se encuentra una investigación que propone Lisly María Córdova Quintal titulada “Diseño curricular de un programa de prevención de la violencia a través de la resolución de conflictos en un centro escolar privado para alumnos de primer grado de educación media superior”(2008), en la cual se propone afectar el currículo para formar en el tema de resolución de conflictos, ya que si se solucionan los conflictos por vías de la paz y el consenso, las instituciones educativas mejorarían en todos los demás aspectos.

Los trabajos de maestría, que fueron revisados y expuestos con anterioridad, contribuyen de diversas maneras en el desarrollo de la presente investigación en cuanto a: 1. La indagación sobre la influencia de las concepciones sobre aspectos como conflicto,

violencia, mediación, de los participantes en el manejo de determinados conflictos; 2. La identificación de las posturas que está tomando la escuela como institución social al hacer frente a situaciones de conflicto, que generalmente son catalogadas como inadecuadas y en muchos casos violentas; 3. el manejo del conflicto del docente desde la violencia verbal; 4. Las causas de la poca efectividad del manejo de conflictos y 5. el reconocimiento de diversas propuestas que permiten lograr la efectividad del manejo conflictual en el aula de clase, como es el caso de la afectación del currículo con aspectos propios de la resolución de conflictos.

1.5. Justificación

El análisis del discurso dentro del contexto de las ciencias del lenguaje ha tomado gran impacto, ya que este permite la comprensión de elementos no solo lingüísticos sino también aquellos pertenecientes a la esfera social, cultural y hasta psicológica de los hablantes que intervienen en una situación comunicativa al interactuar lingüísticamente con otras personas.

En el caso específico del análisis del discurso oral, los estudios permiten vislumbrar aspectos más cercanos a la realidad de los usuarios de la lengua, porque están expresados en circunstancias específicas, que a diferencia del discurso escrito, no puede modificarse o arreglarse para que suene mejor o tenga intenciones diferentes a las expresadas por los hablantes.

Teniendo en cuenta que el docente utiliza el discurso oral como herramienta fundamental para ejercer su labor práctica con estudiantes, es importante centrarse en su análisis, pues ello permitirá, según el objetivo principal de esta investigación, identificar e interpretar el uso de estrategias que el docente utiliza para mantener el buen ambiente, orden y autoridad dentro del aula de clase en situaciones de conflicto escolar.

El aporte que hace esta investigación al tema de la educación es bastante amplio, dado que indaga acerca de las distintas formas como los docentes dan respuesta a situaciones que se presentan en el aula, lo que permite plantear varios aspectos tales como: reconocer las clases de conflictos que se pueden presentar en un aula de clase, así mismo las concepciones que guían ciertos comportamientos docentes en aspectos como: la autoridad, el manejo de roles, la resolución de conflictos, el respeto por el otro; de la misma manera, evaluar la naturaleza de las estrategias y la efectividad de las mismas (si son convincentes y cumplen su cometido

entre los estudiantes) utilizadas para manejar un conflicto; y por último, dar paso a la reflexión sobre cómo el docente utiliza su discurso con el fin de mantener el orden, y, en definitiva, dar una respuesta asertiva a ciertas situaciones que se presentan en el contexto particular de un colegio de la localidad de Usme, el Ciudad de Villavicencio, pero que al mismo tiempo se pueden presentar en otro contexto y a cualquier docente en el desarrollo de su labor dentro del aula.

De la misma manera, este tema de investigación toma gran importancia histórica y social, debido a que aporta a los estudios desarrollados acerca del papel del maestro como formador en el siglo XXI, considerando que dicho papel es ejercido a diario principalmente a través del discurso en el aula de clase y del manejo de conflictos, en un mundo contemporáneo donde impera la ambigüedad: se habla entonces de resolución pacífica de conflictos, buena convivencia, tratados de “paz”, en la teoría, pero a la vez se encuentran en la realidad tangible grupos de estudiantes (o personas en general) que son violentos, con múltiples problemáticas, los cuales en muchos casos no ven al docente como autoridad ni mucho menos como entes de transformación.

Es interesante observar en el desarrollo de esta investigación, teniendo en cuenta el contexto particular, cómo responden los docentes ante los conflictos que denotan violencia o inconformidad, si se responde con más violencia o con otro tipo de reacciones que construyen, edifican y dan posibilidades a las personas de resolver sus conflictos personales desde otros puntos de vista y otras maneras.

Por otra parte, con el fin de recoger datos fiables para construir el corpus que dan lugar al desarrollo de los análisis pertinentes, se utilizan diferentes instrumentos de recolección y análisis de datos que permiten dar cuenta de los resultados esperados basados en el análisis de las sesiones de clase de los docentes muestra, los cuales permiten hacer una generalización a la práctica docente en general.

Cabe anotar, que la presente investigación por su temática y desarrollo se articula dentro de la línea de investigación “Discursos contextos y alteridades” del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; discursos: por cuanto busca realizar aportes teóricos desde el análisis del discurso oral en diversas interacciones

comunicativas; contextos: porque la investigación se desarrolla en un colegio oficial particular donde la violencia como medio de resolución de conflictos hace parte de la visión de mundo de la población estudiada; y alteridades, por cuanto busca reflexionar en qué medida cómo determinado manejo de conflictos, reconoce la diferencia y el respeto por el otro.

Para terminar, hay que decir que esta investigación tiene la pretensión de aportar a diferentes disciplinas del conocimiento, entre ellas: la lingüística en cuanto al uso de la lengua de manera situacional; y la pedagogía, teniendo en cuenta que indaga el papel del docente en cuanto a su rol de formador haciendo uso de la autoridad, a través del manejo de conflictos, lo cual permite reflexionar acerca de la importancia del discurso docente, su influencia en el desarrollo de la escuela y, por ende, el de las sociedades del presente siglo.

2. Marco teórico

2.1. Contextualización de estudios sobre el lenguaje y análisis del discurso

El interés por estudiar el lenguaje, ha sido objeto de estudio por diversos pensadores aún desde la antigüedad. Es así como, por ejemplo, Platón incluyó en uno de sus diálogos denominado “Cratilo”, la discusión sobre las palabras en relación con el objeto que las concretan, es decir, si la palabra define la naturaleza del objeto que pretende significar, o, si por el contrario, la significación depende de aspectos netamente convencionales.

Así mismo, Aristóteles, hace un estudio bastante detallado sobre la oratoria, el arte de hablar en público, señalando los medios más efectivos para persuadir y/o convencer a un auditorio, teniendo en cuenta las estrategias para influir sobre las emociones o sobre el raciocinio.

Igualmente, estudiosos de la edad media y parte de la moderna se enfocaron en el análisis de las lenguas para conocer su naturaleza, estructura gramatical y la forma como el hombre las utiliza para significar. No obstante, los estudios desarrollados durante este lapso de tiempo, se basaban generalmente en aspectos descriptivos e históricos de las lenguas, lo cual no daba cuenta del uso de las mismas y mucho menos del contexto en el que se utilizan.

Según Jaimes (1996, pp. 38-42) se denomina “lingüística tradicional”, a este primer momento de estudios lingüísticos.

Sin embargo, es a comienzos del siglo XX, con Ferdinand de Saussure, que los estudios del lenguaje se adscriben a la “lingüística”, la cual se consolida como ciencia, precisamente con los postulados de este autor, expuestos en el “*Curso de lingüística General*”. Allí, se define a la lengua como objeto de esta nueva ciencia; se determina que el signo es arbitrario (es decir, que no depende de la naturaleza del objeto); que el signo, como elemento para dar sentido o producir sentido, posee dos caras: significante y significado, en concordancia con la imagen acústica y la imagen mental; y que la lengua tiene dos comportamientos: diacronía y sincronía, manifestando que la lengua no es estática ni en un momento histórico determinado, ni a través del tiempo; lo cual le da un carácter dinámico a la lengua.

Basado en el último postulado mencionado, surgen varios modelos y estudios de diversa índole. Por ejemplo, el estructuralismo, que abandona la concepción de la lengua como sumatoria de elementos aislados para verla como un sistema de signos solidarios e interrelacionados, inseparables entre sí o respecto al sistema en su conjunto¹.

De este modelo, procede Z. S. Harris, quien fue profesor de Chomsky, y el primero en mencionar el término “Análisis del discurso”, el cual se podría definir como el análisis sistemático de esquemas gramaticales asignados a las oraciones de un discurso. Como es evidente, en este punto, el análisis estaba dado sobre la gramática y aún no se tenía en cuenta el contexto.

Posteriormente, surge el modelo de la gramática generativa transformacional, donde se define el carácter innato y creativo del lenguaje, pues se considera que la estructura gramatical está en la mente del hablante, y que esta permite la producción de oraciones infinitas, sujetas a reglas definidas, que el hablante interioriza y organiza en su aparato lingüístico para lograr la comunicación.

Es de particular importancia mencionar a Chomsky en este punto, ya que introdujo dos conceptos que fueron luego retomados por la etnografía de la comunicación y la pragmática (disciplinas que contribuyen en el análisis del discurso): competencia y actuación.

Se entiende por *competencia* el “conocimiento que el hablante oyente ideal tiene sobre su lengua y [por] *actuación* como el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1999, p. 10).

¹ Al respecto de la lingüística de Saussure, Gladys Jaimes (1996) afirma que “el estructuralismo lingüístico (...) puede considerarse como el inicio de la lingüística moderna al abandonar la concepción atomista de la lengua [en la cual] el valor de cada signo deriva de la presencia simultánea de los otros. De acuerdo con los postulados positivistas, el estado del sistema no supone términos absolutos, sino únicamente relaciones internas de dependencia mutua.

De acuerdo con Saussure, “en la lengua sólo hay diferencias”. El signo lingüístico es diacrítico, actúa a través de la diferencia con los restantes signos y no evoca una significación positiva. Por consiguiente, la lengua sólo supone valores relativos. Las unidades del sistema abstracto, definidas por sus relaciones, oposiciones y diferencias, se articulan en combinaciones variables, conforme a ciertos principios que configuran la estructura del sistema”.

A partir de estos postulados surge el modelo pragmático que se ocupa, no del análisis gramatical, desde el punto de vista estructural, sino del uso real de la lengua en situaciones comunicativas particulares, es decir, de la *actuación* del hablante.

Lo anterior significa que ya no se busca hacer un análisis de la lengua en cuanto a la forma, desde la oración, sino desde su funcionalidad, desde los enunciados. La forma de ver la lengua cambia, y ahora el interés de la lingüística está focalizado en analizar la unidad significativa llamada discurso.

Algunos estudios que contribuyeron al surgimiento de la pragmática pertenecen a la macro-sociolingüística que se interesa por realizar “Estudios del lenguaje en áreas más grandes geográfica y socialmente hablando que se podrían definir en función de su utilización como vehículo de comunicación en un contexto determinado y las consecuencias que este hecho tiene para la forma en que se plantea dicha comunicación” (Nieto, 1995, p. 13).

Esta disciplina, la pragmática, no solo se desarrolló de manera paralela al análisis del discurso, sino que con sus aportes permitió que se consolidaran los estudios discursivos, poniendo el énfasis en la funcionalidad del discurso más que en la forma.

En la actualidad son muchas las disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales que intervienen en el análisis del discurso, ya que todas ellas encuentran un punto de relación importante entre el objeto propio de cada disciplina con el hecho lingüístico. Según Calsamiglia y Tusón (2001), algunas de ellas son:

- Antropología lingüística: Establece que hay relación de interdependencia entre la lengua, las personas y la cultura en la que se encuentran;
- Etnografía de la comunicación: plantea que la competencia lingüística hace parte de una competencia mayor que es la comunicativa, a su vez parte de la competencia cultural; centra su atención en la interacción comunicativa como el lugar a partir del cual se comprende la realidad sociocultural de grupos humanos;
- La sociología: Se interesa por comprender la realidad social desde una perspectiva micro, a partir de la observación, descripción y análisis de las acciones que las personas realizan en su vida cotidiana.

- La etnometodología: Enfatiza en que los seres humanos tienen un bagaje para actuar en determinadas circunstancias y que lo utilizan en forma de métodos dando sentido a las diferentes actividades que se realizan. Desde esta perspectiva se cree que la realidad social se construye, se recrea, se mantiene y cambia con las interacciones realizadas día a día. El lenguaje es, pues, el medio para dar sentido a esa realidad y sus usos en la interacción. De allí surge el análisis de la conversación espontánea en cuanto a forma de acción social.
- Psicolingüística: Utiliza los aportes desarrollados por Luria y Vigotsky acerca del papel de la interacción comunicativa entre individuos como motor principal de adquisición y desarrollo de la lengua.
- Filosofía: Se destaca a Wittgenstein quien asevera que no existe significado fuera del uso verbal público, cotidiano u ordinario, es decir, que no hay espacio interior donde el significado se crea para luego ser materializado.

Igualmente, en términos de filosofía del lenguaje, los planteamientos de Austin, con su teoría de los actos de habla; Searle, quien perfecciona esta teoría; Grice, quien plantea unas máximas de cooperación que las personas utilizan y se interpretan de manera inferencial al momento de hablar; Sperber y Wilson, basados en Grice, quienes pretenden mirar los mecanismos cognitivos que se utilizan en una intervención lingüística, dan las bases para el surgimiento de la pragmática.

Es así como la pragmática explica los aspectos del significado que la semántica no puede explicar, se convierte en una perspectiva para acercarse a fenómenos lingüísticos de cualquier nivel que tengan en cuenta los factores contextuales.

De las anteriores disciplinas, son retomados para esta investigación, los planteamientos de pragmática, desde Austin (1991) y Searle (1994), ya que el corpus de la investigación se organizan desde una matriz desde la categoría lingüística de “actos de habla”, propuestos por Austin, al igual que se hace un análisis de los actos ilocutivos propuestos por Searle.

Hasta este punto, el recorrido histórico que se hace hasta el momento en cuanto a los estudios del lenguaje, aparte de mostrar de dónde surge una disciplina llamada “análisis del discurso”, y de presentar a la pragmática desde los planteamientos de Austin y Searle como su

fundamento para el análisis discursivo que se realiza en esta investigación, también permite ver las diferentes concepciones del lenguaje que se han tenido con el pasar del tiempo.

Dichas concepciones pueden ser clasificadas en cuatro ejes, según los planteamientos expresos en el trabajo de los profesores Morales, Bojacá y Bustamente (2000). Estos son: Naturaleza del lenguaje, lenguaje como expresión del pensamiento, lenguaje como objeto del conocimiento y como sentido de la mediación humana.

En cuanto a la naturaleza del lenguaje, se ubican los estudios manifestado en el diálogo del Cratilo en el cual se indaga si el lenguaje es de origen natural o convencional, y, en este orden de ideas, la relación que hay entre lenguaje, pensamiento, conocimiento y la realidad abordando preguntas que buscan explicar la naturaleza del lenguaje.

En cuanto al lenguaje como expresión del pensamiento, está la perspectiva de la filosofía racionalista donde se enfoca la atención hacia el sujeto pensante, hacia la conciencia y sus formas de conocer, considerando que las palabras son los signos a través de los cuales se manifiesta el pensamiento y que el lenguaje sólo tiene sentido en cuanto da a conocer las ideas.

El lenguaje como objeto del conocimiento, donde surgen investigaciones referidas al análisis del significado y a la teoría de producción del sentido tanto en el conocimiento lingüístico como histórico y sociocultural.

Esta visión se inicia con el nacimiento y el desarrollo de la lingüística como ciencia desde Saussure, que en un primer momento centra su atención en el estudio de la lengua en su expresión formal como sistema y sirve de fundamento a corrientes estructuralistas basadas en la descripción de la lengua y en la búsqueda de aquellas fuerzas que intervienen permanente y universalmente en ella. Se incluyen los planteamientos de Chomsky, pues a partir de estos se pasa de las descripciones estructurales a la explicación de los principios que regulan la competencia lingüística de un hablante oyente ideal.

En el lenguaje como mediación social se toma al lenguaje como una de las problemáticas esenciales, pasa de la filosofía de la conciencia hacia una filosofía de la acción

intersubjetiva, en la que la actividad del lenguaje es el hilo conductor en el entendimiento de los mundos: objetivo social y estético.

De acuerdo a lo anterior, hay que señalar que la concepción de lenguaje que se acuña en esta investigación, debido a la selección de la pragmática como teoría lingüística más importante que da sustento a los estudios discursivos, es aquella que corresponde al lenguaje como mediación humana, específicamente aquella que toma al lenguaje como la construcción de la significación, lo que implica ir más allá de la comprensión del lenguaje únicamente como comunicación, reconociendo el proceso a través del cual el sujeto llena el universo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo.

De esta manera, el lenguaje es entendido como “la mediación de la acción humana en la que se va tejiendo una permanente construcción social de la realidad [en la cual] la estructura dialógica del lenguaje pone en movimiento el encuentro de experiencias cognoscitivas de los sujetos, en las que se da cuenta argumentativamente acerca de un conocimiento sobre algo en el mundo. En estas experiencias los sujetos son capaces, al hacer uso del lenguaje, de diferenciar los mundos, comprender sus estructuras simbólicas y actuar realizativamente, orientados por el conocimiento de una forma comunicativa”².

A esta concepción, corresponden los estudios elaborados desde la disciplina pragmática. No obstante, antes de entrar a explicar los aportes más concretos de esta disciplina, como teoría de actos de habla, es importante aclarar qué se entiende por discurso, en su modalidad oral, y qué elementos intervienen en un análisis de este tipo.

2.2. El discurso: modalidad oral

En la actualidad son muchos los estudios que se realizan acerca del discurso, ya que su análisis permite la comprensión de elementos psicológicos, sociales y culturales presentes en el contexto particular en el que se produce la enunciación.

De acuerdo con los elementos del contexto, el discurso es entendido como “(...) una práctica social, (...) forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 15).

² Bojacá, Morales y Bustamante (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. Enunciación. Bogotá, (4-5) agosto, p. 109.

Como es evidente, si el discurso es conceptualizado como una forma de acción, ello implica que no solo se trata de analizar oraciones o expresiones aisladas, sino el sentido que tienen estas intervenciones dentro de las relaciones sociales, las identidades y conflictos que se expresan desde una realidad particular, en un momento histórico, enmarcado en unas características socioculturales particulares.

Cada intervención lingüística que es escogida por el hablante para interactuar con otros, posee unos fines específicos que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, cognitivo, local y cultural).

Es, entonces, el contexto el que determina qué y cómo se expresará lo que se pretende teniendo en cuenta aspectos como las ideologías, visiones de mundo y metas particulares de los interlocutores, que son quienes establecen la comunicación, ya no vista como un simple intercambio de información, sino como un proceso interactivo complejo que incluye la interpretación de intenciones expresadas verbal y no verbalmente.

Para comenzar su análisis se debe tener en cuenta el enunciado, el cual se define como “el producto tangible y concreto de un proceso de enunciación realizado por un enunciador destinado a un enunciatario” Calsamiglia y Tusón (2001, p. 17).

Desde este punto de vista, el enunciado puede ser una oración o no, es decir, que puede ser una interjección (decir ¡ay!, por ejemplo) o un texto completo, pero que debe ser interpretado desde el contexto, lo que se dijo antes y lo que vino después, y el escenario desde donde fue emitido.

La conjunción de enunciados, sean orales o escritos, se llama texto, y lo que hace el análisis discursivo es darle un sentido total a este (sus aspectos globales y locales), teniendo en cuenta factores externos como los cognitivos y sociales que orientan la significación.

El discurso, en su modalidad oral, tiene bastantes matices, los cuales implican estudios de diversa índole. Para comenzar, hay que decir que la oralidad es la manera natural de hablar, o sea, una de las primeras y más importantes formas que el niño aprende para comunicar y comunicarse con los demás. En esta se ponen en juego dos aspectos importantes: el biológico, con el cual se activan diferentes órganos físicos para producir la fonación de un mensaje, y el

cultural, con el cual se adecúa un discurso, se selecciona un registro, cierta naturalidad o artificialidad, etc., es decir, todos los aspectos que permiten una interacción adecuada.

No obstante, expresarse oralmente de manera efectiva requiere en muchos casos de una preparación rigurosa, donde se busca el apoyo de lo escrito, como por ejemplo, en el curso de una conferencia, un discurso inaugural, un sermón, una clase, etc. todo lo cual justifica el reiterado interés de los antiguos por la capacidad de hablar bien, reflejado en los estudios de la retórica y oratoria.

¿Pero cuál es la característica más importante de la oralidad que hace que se desarrollen tantos estudios sobre esta? Indiscutiblemente su función social básica y fundamental que consiste en permitir las relaciones sociales.

Con la palabra hablada se abren conversaciones, se cierran, se deja de dirigir la palabra a alguien como sinónimo de ruptura de la relación, se hacen todo tipo de actividades sociales, desde las más sencillas como comprar o chismorrear, hasta las más complejas como declarar el amor o pedir trabajo.

Además, la oralidad ha ocupado un lugar muy importante en la vida pública en ámbitos como la jurisprudencia, la religión y la enseñanza, que sin su protagonismo sería imposible desarrollar cualquiera de las anteriores acciones.

Igualmente, porque tiene funciones instructivas, de comportamiento, es así como en algunas sociedades, como las indígenas, se utiliza la oralidad para transmitir las leyes, las tradiciones y demás rasgos culturales; y por último, porque tiene funciones estéticas como la narración de mitos, leyendas, poemas y cuentos.

En lo referente a la construcción de un discurso oral, se puede decir, que dependiendo el grado de cercanía o lejanía, el tipo de situación, las características particulares de los interlocutores, el tipo de mensaje y todo aquello que comprende el contexto, permite diferentes grados de formalidad desde lo coloquial hasta lo más culto.

En la conversación espontánea, por ejemplo, se utiliza un lenguaje más coloquial debido a que es la forma característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como proto-

género o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 32).

En cuanto al uso del lenguaje oral Calsamiglia y Tusón señalan varias características: Es dialogal, en ella no interviene más de una persona a la vez; los solapamientos son comunes pero breves; en las transiciones de los turnos de palabra no hay solapamientos; el orden de turnos no es fijo, la duración de turnos de palabra no es fija; la duración de la conversación no se especifica; lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente; el número de hablantes puede variar; el discurso puede ser continuo o discontinuo; existen técnicas para distribución de turnos; se utilizan diferentes unidades formales en la construcción de turnos y existen mecanismos para reparar errores o transgresiones en los turnos de palabra.

No obstante, hay que aclarar, que no todas las características expuestas se perciben dentro del discurso oral empleado dentro del aula de clase y, específicamente, en situaciones de conflicto, porque, por ejemplo, en un diálogo pueden intervenir varias personas a la vez, los solapamientos se dan con mayor frecuencia y mayor extensión, la duración de la conversación sí puede ser limitada y aún más, teniendo en cuenta que existen tiempos determinados para cada sesión de clase.

Por otra parte, dentro de las características mencionadas, se han realizado investigaciones sobre un aspecto determinante en la conversación (sea espontánea o no) y es el manejo de turnos. Para esta investigación, el manejo de turnos es fundamental, ya que dentro del aula de clase se maneja con bastante frecuencia y, aunque en dicho espacio no se realice una conversación espontánea con el estilo cotidiano, sí se plantea cierto tipo de interacción dialogal que se da entre los interlocutores, al estilo de una conversación.

El manejo de turnos se basa, pues, en la hetero-selección, que se refiere a que la persona que está hablando otorga la palabra a otro y en la autoselección, que consiste en que la persona toma la palabra por decisión propia; dos aspectos evidenciados en el aula de clase, aunque en ocasiones no se respete el turno de la palabra.

La terminación de la conversación y demás normas de cortesía que se relacionan con el manejo de turnos, tiene que ver con la teoría desarrollada por Grice sobre las reglas de cooperación.

El turno se convierte entonces, en una de las actividades más importantes de la conversación, pero también en otros aspectos de la vida humana como: hacer una fila, participar en un juego, comprar en un almacén. Igualmente es importante porque el cambio de turno delimita la enunciación de cada uno de los interlocutores.

Sobre este tema de la conversación han profundizado diferentes autores, entre ellos están Sinclair y Coulthard, quienes analizan las unidades dialogales y monologales, con el fin de establecer una organización estructural y jerárquica, desde la etnometodología.

Como se mencionó con anterioridad, en esta investigación se retoman los turnos de palabra, ya que hace parte de la dinámica especial de una clase desarrollada en el aula, y aspectos de la conversación, teniendo en cuenta que en determinados momentos los docentes entran en diálogo con algunos de sus estudiantes, aunque lógicamente desde una posición de poder.

Por otra parte, en lo que sigue, se precisarán las dos teorías que ofrecen los elementos para realizar el análisis del corpus de esta investigación desde el punto de vista de los actos de habla, con el fin de ofrecer una interpretación de las estrategias que utilizan los docentes para manejar el conflicto. Estas teorías son: la pragmática desde la perspectiva de Austin y la de Searle.

2.2.1. Teoría lingüística para análisis del discurso oral: La pragmática y los actos de habla.

La pragmática es una teoría lingüística, que permite interpretar qué se dice, cómo se dice y sobre todo qué acción(es) se realiza(n) cuando una persona (en este caso el docente) dice lo que dice.

Esta teoría es definida como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas y su interpretación por parte de los destinatarios” (Escandell, 1993, p. 16).

Igualmente, menciona, que es una disciplina que toma en consideración factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, que no pueden ser estudiados desde un

estudio gramatical, aspectos tales como: emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo, son algunos de ellos.

De la misma manera también explica que para comprender una frase es necesario comprender unos referentes, sin los cuales las frases resultan ambiguas, como el caso de la nota “te espero donde siempre”. Su interpretación en este caso depende enteramente de aspectos como la identidad del emisor o destinatario; circunstancias de lugar y tiempo, que hacen parte de un contexto de situación.

A continuación se explica la definición que ofrece la pragmática de algunos elementos que intervienen dentro del proceso de la comunicación en un espacio real y situado.

Emisor: no solo aquel que transmite un mensaje de modo mecánico sino un sujeto real con conocimientos, actitudes, creencias, capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno. Se refiere a una posición determinada por las circunstancias.

Destinatario: se refiere a sujetos a quienes va dirigido un mensaje. Todo emisor imprime una intencionalidad para su destinatario y evalúa su intervención para calcular con éxito su intervención.

Enunciado: Cada intervención del emisor es un enunciado, es un mensaje construido según un código lingüístico. No hay límites gramaticales, puede ser una interjección como un texto completo. La oración es diferente a un enunciado, el primero es gramatical el segundo es discursivo.

El entorno (contexto o situación espaciotemporal): es el soporte físico en el que se realiza la enunciación. “las circunstancias que imponen el aquí y ahora influyen decisivamente en una serie de elecciones gramaticales y quedan reflejadas habitualmente en la misma forma del enunciado; y a la vez, constituyen uno de los pilares en que se fundamenta su interpretación” (Escandell, 1993, p. 35).

Según Coseriu (1967), el entorno o contexto extraverbal se define como el conjunto de circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por el hablante, es decir, todo aquello que física o culturalmente rodea el acto de la enunciación.

Entre los elementos anteriores se establecen unas relaciones que intervienen en la producción e interpretación de los mensajes realizados a través de la lengua. Ellas son:

Información pragmática. Se refiere al conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal, tiene que ver con la interiorización de la realidad objetiva, en sí, el universo mental. Según Dik (1989), tiene tres componentes: 1. General (conocimiento del mundo), 2. Situacional (conocimiento derivado de lo que los interlocutores perciben durante la interacción) y 3. Contextual (lo que se deriva de expresiones lingüísticas intercambiadas en el discurso inmediatamente precedente). Este no es un acto meramente subjetivo sino que la información es compartida.

Si no se tuviera ningún tipo de información previa a la que se pueda ligar lo nuevo que se nos dice, todo enunciado resultaría ininterpretable.

Intención. Se trata de la relación entre el emisor y su información pragmática, de un lado, y el destinatario y el entorno, del otro. La intención se explica a partir del hecho de que todo discurso es un tipo de acción; de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención. Parret (1980) hace una diferenciación entre intención y acción intencional.

EL interlocutor interpreta la enunciación de acuerdo con lo dicho, el entorno y la intención con que fue escogida las formas utilizadas para hacer una intervención.

La distancia social. Se elige un tipo de discurso de acuerdo con el grado de relación social que existe entre ellos. Como se puede percibir, se incluyen aquí aspectos como las relaciones de poder que se manejan entre interlocutores, cercanía entre las personas y roles que desempeñan.

Significado e interpretación. Se realiza el proceso de interpretación de acuerdo con el significado codificado en la expresión lingüística utilizada e información pragmática con que cuenta el destinatario.

Estos elementos y la relación entre ellos, permiten que se realice una comprensión más real sobre la pragmática como disciplina. Sin embargo, es importante reconocer algunos autores cuyos postulados de manera concreta permitieron sentar las bases para esta disciplina

lingüística, cuyos estudios son de importancia vital para esta investigación, es decir, los aspectos procedimentales necesarios para realizar los análisis discursivos de la oralidad que se encuentran en el ámbito del aula de clase para este caso.

Los aportes de John Langshaw Austin y John Rogers Searle, desarrollados en filosofía del lenguaje sobre los actos de habla (los cuales permanecen vigentes) se retoman, pues son base fundamental para el análisis del corpus discursivo.

John Langshaw Austin.

Este filósofo británico nacido en 1911, presentó un gran interés acerca del estudio del lenguaje ordinario. Aunque Austin no habla como tal de pragmática, sus estudios se pueden incluir en ella.

Comienza asignándole una revalorización al lenguaje corriente. Ello implica salir del modelo en que los filósofos colocaban al lenguaje como proposiciones verdaderas o falsas, para pasar a considerar al lenguaje con el hecho real, es decir, de uso, y de allí surgen una gama de posibilidades que el filósofo no debe desconocer.

Es entonces cuando Austin menciona la importancia de la adecuación del enunciado, ya que no solo basta con caracterizarlo como verdadero o falso sino que hay que valorar su grado de adecuación a las circunstancias en las que se emite.

De este modo, se abre la puerta al estudio de las variables situacionales que determinan las condiciones de adecuación de los enunciados, lo cual implica que el lenguaje no debe ser tomado como la descripción de un estado de cosas, sino como las funciones que se producen como continuación de la “acción”.

Para Austin se debe plantear una diferencia diametral entre los conceptos de oración y enunciado, en la cual la oración es el tipo de estructura gramatical, abstracta y no realizada; y el enunciado una realización concreta de una oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas.

Así se validaría la afirmación que se puede hablar en términos de verdadero y falso de los enunciados, al menos si hay correspondencia con los hechos.

La verdad, por tanto, no puede ser de naturaleza gramatical, puesto que depende de la situación extralingüística, es decir, el uso particular de una oración pronunciada por un hablante concreto en determinadas circunstancias.

El aporte más significativo de Austin, es el desarrollo de la teoría de los infortunios, pues las palabras tienen que decirse en las condiciones adecuadas. Esto lleva a Austin a formular algunas reglas que se aplican para los actos que son ritualizados, y lo plantea a través de su famosa tricotomía: Acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

El locutivo, se refiere a decir algo como acto fónico, fático y rético, es decir, la producción de ruidos y palabras con cierto significado; En el ilocutivo, se manifiesta lo que se realiza al decir algo, esto es, la manera como se usa el enunciado, o la intención (sugerir, ordenar, prometer, etc.); El perlocutivo por su parte, tiene que ver con los efectos que producen los dos anteriores en el interlocutor.

Esta teoría, fue desarrollada posteriormente por los actos de habla de Searle.

John Rogers Searle.

Searle sigue con los planteamientos de Austin desarrollando un modelo mucho más completo continuando su filosofía del lenguaje como acción.

Este autor considera que “hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua, es haber aprendido y dominado tales reglas” (Searle, 1969, p. 22).

Searle, perfecciona la teoría de Austin, cuando afirma que toda actividad lingüística es convencional en el sentido de que está controlada por reglas. Es entonces cuando define el concepto de ***acto de habla*** como aquella emisión que se hace en las condiciones apropiadas; son actos de habla, por tanto, hacer afirmaciones, dar órdenes, plantear preguntas, etc. y todos se ciñen a ciertas reglas. El acto de habla se constituye entonces como la unidad mínima de la comunicación lingüística superando a la oración, la cual tiene la característica de ser unidad abstracta y no siempre realizada.

Con el fin de analizar cualquier tipo de acto ilocutivo, Searle propone un modelo que recoge las características formales de la oración que se emite junto con las condiciones que se dan en las circunstancias de emisión, para realizar con éxito un determinado tipo de acto.

Expone Searle que la ilocución, se debe unir con la forma lingüística, es decir, que no se deben negar sino que van de la mano. Desde este punto de vista, indica que hay una relación directa entre la forma lingüística del imperativo, con el acto de habla mandato; o una oración interrogativa con la pregunta.

En este sentido se vincula a los estudios de la semántica, la ilocución como parte del significado que ofrece la sintaxis del enunciado, es una razón que le da importancia a los aportes de Searle.

La producción de un acto de habla, se puede individualizar en tres tipos de actos, como son: acto de emisión (emitir palabras, morfemas, oraciones); Proposicional (referir, predicar) y el ilocutivo (enunciar, preguntar, mandar, prometer, etc.).

Entonces, la oración se debe analizar en dos partes, un indicador proposicional (unión de una referencia con una predicación) y la ilocutiva (que muestra el sentido en el que se debe interpretar la proposición, el acto ilocutivo del hablante y la fuerza ilocutiva que tiene este).

Igualmente, propone las condiciones de adecuación de los actos ilocutivos y ellas son:

1. Condiciones de contenido proposicional. Tiene que ver con las características empleadas para llevar a cabo un acto de habla. Si es advertir a alguien, debe hacerse en futuro, si se trata de dar las gracias, se refiere a un acto pasado.

2. Condiciones preparatorias. Son preparatorias las condiciones que deben cumplirse para que tenga sentido el acto ilocutivo. Por ejemplo, decirle a alguien que preste atención, requiere que se tenga algún tipo de autoridad sobre ella y que en definitiva, la persona no haya estado prestando atención.

3. Condiciones de sinceridad. Se basa en el estado psicológico del hablante y expresan lo que siente, o lo que debe sentir al realizar el acto ilocutivo.

4. Condiciones esenciales. Son aquellas que caracterizan tipológicamente al acto realizado, es decir, que la proposición con las condiciones adecuadas cuenta con la realización del acto.

Tanto la teoría de Austin como la de Searle, se siguen aplicando al estudio de análisis discursivos, en este caso el estudio detallado de los enunciados que producen los docentes con el fin de analizar qué se hace con el lenguaje dependiendo los factores propios que implican una situación comunicativa dentro del aula de clase.

2.3. El conflicto escolar: definición

El conflicto ha sido tomado como sinónimo de problema, de dificultad, como algo negativo que necesita erradicarse y evitarse. Esta concepción corresponde con una visión tecnocrática-conservadora. Incluso el mismo Diccionario de la Real Academia Española lo define como algo negativo: apuro dificultad y peligro. En algunas ocasiones también se le asocia con el término violencia, lo cual es equivocado pues la violencia es una forma de asumir un conflicto.

La asociación del conflicto con la violencia se asume en alumnos de secundaria y aún en el ámbito universitario con profesores en formación. Se determina que una persona o entidad es conflictiva cuando presenta conductas diferentes o críticas hacia determinados valores establecidos (Jares, 2001, p. 136).

Según Jares, y mucho más referido en el contexto educativo, se debe desarrollar una visión donde se tome al conflicto como algo necesario para la vida y, en general, para el desarrollo de los centros educativos en general, pues el conflicto demarca el camino para el cambio.

Es así, como en las organizaciones, el conflicto no solo es un hecho cotidiano, sino también un valor, pues el conflicto y las posiciones disímiles pueden y sobre todo deben generar debate y servir de base para una crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha pedagógica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras (Escudero, 1992).

Jares, cita las percepciones de algunos autores que apoyan esta tesis que él mismo defiende. Algunas de ellas son las siguientes:

“El conflicto es un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas” (Arsenal, 1989, p. 26).

“[El conflicto es algo positivo] pues, el enfrentamiento de los valores, de los intereses, de las normas, la lucha por el poder y por la igualdad de oportunidades son factores de vitalidad social” (Cosser, 1956, p. 67).

“Entendemos por conflicto un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Es decir, el conflicto es en esencia un fenómeno de incompatibilidad, de choque de intereses entre personas o grupos, y hace referencia tanto a las cuestiones estructurales como a las más personales” (Jares, 2001, p. 139).

Jares hace un énfasis bastante reiterado en este tema de la naturaleza del conflicto, porque en el ámbito de la docencia tiende a pensarse que el conflicto es algo que se debe evitar, que se debe erradicar y que no debe darse, y que solo funcionarán las instituciones educativas si se elimina por completo el conflicto.

No obstante, el conflicto no se puede erradicar, solo que hay manejos que llevan a que se planteen soluciones que permitan a los miembros de un salón de clases, por ejemplo, convivir con armonía entendiendo al otro así tenga una posición diferente frente a la vida. Ante lo anterior cita a Lederach quien afirma que “El conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (Lederach, 1984, p. 45).

Es de particular importancia para esta investigación, hacer la diferenciación entre violencia y conflicto, ya que son dos términos bastante diversos, donde el primero es un manejo (tal vez demasiado usual) que se hace a los conflictos sea de manera simbólica, utilizando palabras inadecuadas o de manera directa, o a través de la agresión física.

Al respecto en el libro titulado “Ejercicios escriturales: Ensayos críticos sobre la escuela distrital”, se presenta una diferenciación entre conflicto y violencia cuando se afirma que “la violencia podría definirse como la forma oscura e inadecuada de enfrentar los conflictos recurriendo al poder, la imposición y la anulación de los derechos del otro para salir proclamando vencedor el enfrentamiento” (Molina, 2005, p. 58).

Por otra parte, Jares menciona que hay que diferenciar entre el conflicto real o genuino, y el falso conflicto, ya que el primero surge como incompatibilidad, choque de intereses; y el segundo, tiene su génesis no en causas objetivas, como intereses ideológicos, económicos, educativos, etc., sino por problemas de mala percepción o comunicación.

De esta manera, un conflicto falso puede convertirse en real, es decir, que de falsas percepciones o interferencias pueden surgir los conflictos reales.

Igualmente, basado en Lederach (1984), expone las causas, los protagonistas, el proceso y el contexto del conflicto.

Causas: Estas varían dependiendo de la teoría y de la disciplina. Se basa en cuatro categorías: 1. Ideológico-científicas, 2. relacionadas con el poder, 3. relacionadas con la estructura y 4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal (estima propia, afirmación, seguridad, etc.).

Protagonistas: Pueden ser cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

Proceso: Puede tener gran número de variables, relacionadas con situaciones estructurales y estratégicas, o con las emocionales- afectivas.

Contexto: El contexto determina las raíces del problema, de su probable evolución y de su manejo.

Teniendo en cuenta que los conflictos se presentan como situaciones naturales en el marco de las interacciones humanas, que tienen unas causas, unos protagonistas y un contexto, también hay que tener en cuenta que, según su contenido, son susceptibles de ser clasificados y que hay maneras específicas de asumirlos.

Para lo primero, se retoman los planteamientos de Coll (1992) y, para lo segundo, se hace uso de postulados de Thomas (1976), teorías que dan sustento al desarrollo de los capítulos 4 y 5 de la presente investigación.

2.4. Elementos teóricos para clasificación de conflictos

De esta manera, en cuanto a los conflictos, se puede decir que no hacen referencia a los mismos aspectos de contenido, es decir, que pueden ser clasificados según su naturaleza, y que ello depende de determinadas formas de la práctica docente según las intencionalidades educativas que el docente maneja en la clase.

Para realizar la interpretación de estas formas de la práctica educativa se retoman los planteamientos teóricos de Coll (1992). Este autor hace unos aportes bastante importantes para la época, en la cual el currículo, y por tanto la práctica misma, se basaban en la trasmisión de contenidos, y el estudiante era considerado como un acumulador de información. Coll propone, por tal motivo, una visión más progresista del currículo, mostrando cómo el docente no solo maneja contenidos (teóricos) sino que hay otra clase de contenido que se desarrollan en los escenarios de interacción docente-estudiante y que dichos contenidos deben estar estipulados en el currículo y ser visibles en la evaluación de los estudiantes.

Por tales razones, surge la necesidad de replantear el concepto de contenido, que pasa de ser la enseñanza de las teorías propias de una ciencia, a ser entendido como el “(...) conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, 1992, p. 13).

Es así como la apropiación de dicho “contenido” permite que las personas más jóvenes de una sociedad produzcan un doble proceso: de socialización y de individualización. Visto de esta manera, la práctica educativa escolar es una de las prácticas con las que la persona cuenta para desarrollar los procesos mencionados.

El docente, entonces, se convierte en uno de los actores importantes en este proceso de asimilación junto con aquellos que también son gestores de las diversas prácticas educativas: como la familiar y la extraescolar.

No obstante, cada práctica educativa tiene su propia estructuración, de esta manera la escolar tiene determinadas formas y actividades propias para asimilar. En este punto, Coll plantea las diferentes clases de contenidos que son desarrollados en la práctica y que deben reflejarse en el currículo y en la evaluación. Aunque en el presente proyecto no se toman como temas principales el currículo y la evaluación, sí se retoman los diferentes tipos de contenido que se presentan en toda práctica docente con el fin de realizar la clasificación de los conflictos que según las características propias de cada uno, se puede inferir a qué tipo de contenido pertenece.

A continuación se presentan los tres tipos de contenido que se evidencian en las prácticas docentes escolares y posteriormente la clasificación de los conflictos según dichos contenidos.

2.4.1. Tipos de contenido.

Según Coll (1992), hay tres tipos de contenido: los relacionados con aprendizaje y enseñanza de *hechos y conceptos*; los relacionados con *procedimientos* y los referidos a las *actitudes*.

En cuanto al contenido relacionado con el aprendizaje y enseñanza de hechos, tiene que ver con aquello que se pretende enseñar, lo cual constituye el conocimiento de cierta área del saber, es decir, aquello que es concreto en cada disciplina. En esta clase de contenido están incluidos dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el significativo. En el primero se encuentra el aprendizaje de hechos y datos, y el segundo, el de conceptos, el cual permite la articulación de los nuevos conceptos a estructuras conceptuales que el estudiante ya posee (Coll, 1992, p. 25).

De esta forma se evidencia que la enseñanza de los hechos y datos, hacen parte de una forma de conocimiento, donde solo cabe la opción de preguntar si se aprenden o no, y los conceptos, que entrarían a evaluarse bajo la pregunta de *¿cómo lo comprende?* y *¿qué grado de comprensión tiene el alumno?* entendiendo que no todos los estudiantes están en el mismo nivel de comprensión.

Se puede decir que un conflicto es disciplinar (llamado así de ahora en adelante) cuando se da en el marco de enseñanza aprendizaje de aspectos de instrucción teórica que impliquen el uso de la memoria y la comprensión de conceptos.

Generalmente surgen conflictos disciplinares cuando la capacidad de memoria no es tal para recordar todos los datos, o cuando lo expuesto no es acorde con el nivel de comprensión que tiene el estudiante. Estos conflictos se identifican cuando los estudiantes manifiestan inquietudes relacionadas con conceptos o manifiestan no recordar aspectos que se habían trabajado.

Cabe anotar, que se espera que el estilo de enseñanza empleado por el docente no solo active aspectos memorísticos, pues como afirma Coll que “(...) aunque es no solo conveniente, sino incluso necesario, que los alumnos aprendan hechos y datos de memoria, este tipo de aprendizaje debe restringirse a una proporción adecuada, evitando que constituya para los alumnos la forma fundamental de aprender una materia. Es importante que los alumnos retengan algunos datos en su memoria, pero casi siempre con el objetivo de que sepan interpretarlos, es decir, de que tengan algún significado para ellos” (Coll, 1992, p. 26).

Ahora bien, se enfatiza en que se debe brindar una educación que desarrolle un conocimiento más significativo que memorístico, ya que la memoria es limitada y la comprensión es un proceso más amplio que incluye el acto de memorizar.

En lo referente al segundo tipo de contenido, se tienen como materia a los procedimientos, los cuales se definen como “(...) un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta” (Coll, 1992, p. 84). Como su definición lo indica, se refieren a las actuaciones, a las diferentes formas de actuar, que los estudiantes deben realizar de manera ordenada para llegar a determinadas metas que generalmente el docente propone, pero que este espera que el estudiante sea quien fije sus propias metas de manera autónoma. La complejidad o la sencillez de dichos procedimientos dependen de los objetivos que se determinen a alcanzar, sean estos: a largo plazo, corto plazo, fáciles o difíciles, definidos o imprecisos.

Según Coll, el término “procedimiento” engloba en su significado: “destrezas o habilidades (motrices, mentales, instrumentales...), técnicas o métodos (de laboratorio, de

lectura, de escritura), estrategias (de aprendizaje, cognitivas)” (Coll, 1992, p. 88), es decir, todo aquello que es utilizado en clase por el docente para la consecución de determinados fines u objetivos, sean de carácter general, como, por ejemplo, organizar un grupo de trabajo con el fin de desarrollar el sentido de la cooperación; o algo de carácter más específico, como el uso de la imitación como método de enseñanza, en la cual el docente explica una forma para resolver un ejercicio de matemáticas, por ejemplo, y espera que el estudiante lo haga de la misma manera. En general, se habla de procedimientos cuando el docente utiliza estrategias para que el estudiante se apropie de ciertos aprendizajes y que así mismo el estudiante logre utilizar dichas estrategias o métodos de manera autónoma.

Por último, los contenidos relacionados con las actitudes. Una actitud es una propiedad de la personalidad individual, aun cuando esté influenciada por factores sociales. Se pueden definir como “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación” (Coll, 1992, p. 137). Basado en esta definición se puede afirmar que las actitudes poseen tres componentes básicos, los cuales permiten analizar la formación y cambio de estas. Dichos componentes son: cognitivo (conocimientos y creencias); afectivo (sentimientos y preferencias); conductual (acciones manifiestas y declaraciones e intenciones).

Así mismo, las actitudes presentan las siguientes características:

1. Son experiencias subjetivas internalizadas. Las experimenta el individuo aunque sean producidas por factores sociales o externos al individuo.
2. Son experiencias de una cosa u objeto. Estados de ánimo no son actitudes, pues dichas actitudes siempre tienen una referencia a algo o alguien para que se produzca la actitud.
3. Implican evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando se tiene una actitud hacia algo o alguien, no solo hay una experiencia sino que ello puede resultar agradable o desagradable.
4. Implican juicios evaluativos. Implica una evaluación del objeto en términos de organización de creencias, reacciones o capacidad crítica. No necesariamente implica que

dicha valoración sea correcta o adecuada, pero es una comprensión particular que se da frente al objeto.

5. Pueden expresarse a través del lenguaje verbal y no verbal.

6. Se transmiten. Generalmente se realiza con la intención de que sea recibida y entendida por otros (Eiser, 1989).

7. Son predecibles en relación con la conducta social. Existe una relación muy ligada a la expresión de la actitud con la conducta. Sin embargo, aunque las personas tengan una actitud hacia algo, no siempre eligen actuar consecuentemente con la actitud que poseen.

Hay aspectos que influyen en la actitud que se generan en los protagonistas del aula de clase. Por un lado, está el docente, quien genera influencia en sus estudiantes, ya que posee varios poderes tales como: el *poder coersitivo*: con el que castiga o permite el castigo de su receptor, actuando como reforzador social (en sentido negativo); *poder de recompensa*, el cual es percibido por el alumno cuando reconoce que su buen comportamiento en clase, hace que reciba ciertos incentivos como buenas notas, respaldo, prestigio o afecto; *poder referente*, que se basa en la identificación con la fuente de poder, en la medida en que el estudiante se siente atraído por el docente y lo siente como alguien significativo que le moldea; *poder experto o pericia*, ante el cual el receptor identifica que el docente posee unos conocimientos especiales, de los cuales el receptor carece; *poder legítimo*, que se basa en la aceptación de aquellas normas internas o valores que determinan que exista un buen comportamiento.

Por otro lado, se encuentra el grupo como un factor de influencia, ya que dentro de él se establecen patrones de conducta ante los cuales los mismos integrantes buscan contrastar sus propias actitudes, valores, opiniones y comportamientos. Los integrantes se ajustan a dichos patrones y no se atreven a cambiar la actitud por miedo a consecuencias personales como la desaprobación social o el aislamiento, aun conociendo que no se mantienen las actitudes correctas. Por eso, es importante poner mayor atención a aquellos subgrupos que están en el interior de cada curso que tienen buena comunicación, amistad y cooperación, con el fin de lograr efectos persuasivos de cambios de actitud sobre el grupo en general.

2.5. El manejo de conflictos: planteamientos teóricos

En cuanto a la forma de abordar los diferentes conflictos que se presentan en el aula de clase, el docente reacciona de diferentes maneras. Cada una de estas “reacciones” es lo que se denomina aquí como “manejo del conflicto” (que son analizados desde los actos de habla, es decir, el conjunto de actos discursivos que se utilizan para asumir dichas situaciones conflictivas).

En este asumir, no necesariamente está la resolución de la situación, ya que un educador puede decidir “ignorar” algo que está aconteciendo, o darle un manejo tal, que en lugar de contribuir, entorpezca su resolución.

Aunque las maneras de enfrentar los conflictos varían dependiendo de diversos factores (como la dinámica del curso en particular, hora del día en que se desarrolla la clase, relación que se haya desarrollado con los estudiantes, o incluso con el estado de ánimo o manejo del grupo por el docente), las formas de enfrentar conflictos se pueden clasificar. El autor Kenneth Thomas (1976) ha establecido cinco formas de enfrentamiento teniendo en cuenta dos dimensiones: por un lado, el grado de *cooperación*, que tiene que ver con la intención del protagonista en satisfacer los intereses del otro, y por otra parte, el grado de *asertividad*, que se relaciona con la búsqueda de satisfacción de los intereses propios.

Las formas del manejo del conflicto son las siguientes:

- **Competir.** Se da cuando el interés está en conseguir lo que se quiere sin tener en cuenta las opiniones o reflexiones del otro. Se presenta alta asertividad y poca cooperación. En la resolución del conflicto se busca beneficiar a una sola parte, en el sentido de ganar perder.
- **Convenir/negociar.** Se produce cuando se intenta compatibilizar intereses, el llegar a un punto medio entre las dos posturas; ambas partes deben ceder algo.
- **Colaborar.** En este estilo se busca satisfacer los intereses de uno y del otro, tratando en que cada parte salga con lo suyo al estilo ganar-ganar satisfaciendo intereses propios y ajenos.
- **Evitar.** Se produce cuando aun siendo conscientes del conflicto, no se afronta.
- **Acomodar.** Cuando solamente se busca satisfacer los intereses del otro, cediendo a lo que los demás quieran.

Las tres primeras (competir, convenir/negociar y colaborar) se incluyen dentro de la categoría de “Afrontamiento” y las dos últimas (evitar y acomodar) dentro de la “Evitación.

3. Metodología de la investigación

La presente investigación que gira en torno al análisis del discurso oral de algunos docentes del ciclo IV (grados octavo y noveno) del colegio Ciudad de Villavicencio IED, y que tiene como objetivo analizar las estrategias discursivas utilizadas en el manejo de conflictos, presentados estos en el entorno del aula de clase, se enmarca dentro del paradigma cualitativo, utilizando los enfoque descriptivo y explicativo, cuya técnica principal es el análisis del discurso.

Según Silverman (2000) citado por Irene Vasilachis (2006), el paradigma cualitativo es aquel que concentra su fuerza particular en la “(...) habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (Vasilachis, 2006, p. 26).

Siguiendo a Vasilachis, el proceso de investigación cualitativo supone por lo menos tres cosas a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación, como un proceso interactivo entre el investigador y sus participantes, que es descriptiva y analítica y privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

Los tres aspectos mencionados anteriormente se cumplen para el desarrollo de esta investigación, dado que: se hace una inmersión en la vida cotidiana del docente como protagonista, en la medida en que se pretende analizar el uso real del discurso a la hora de darle un manejo a los conflictos en su práctica diaria en el aula de clase; igualmente comprender las motivaciones, visiones de mundo, las representaciones sociales, los juicios y pre-juicios que generan las interacciones entre docentes y estudiantes en situaciones de conflicto³, y, por último, se da un proceso interactivo de la investigación, porque se confrontan los resultados del análisis de clases con la encuesta docente, para, desde allí, elaborar una reflexión pedagógica sobre la práctica docente.

³ Nota. Se entiende el conflicto como un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes (Jares, 1999).

De igual manera, como se mencionó con anterioridad, la investigación se direcciona a partir de los enfoques descriptivo y explicativo. Descriptivo, en tanto que pretende por un detallar la forma como conducen los docentes lingüísticamente los conflictos presentados en el aula de clase en el marco de la interacción social teniendo en cuenta concepciones que tienen los docentes sobre conflicto y manejo de los mismos.

Así mismo, la investigación utiliza el enfoque explicativo, ya que a partir de la confrontación entre análisis del discurso oral en actos de habla y una encuesta, se presenta la reflexión pedagógica que tiene como fin comprender la práctica, y adicionalmente ofrecer a los docentes algunos elementos para producir cambios en la manera de ver y de actuar en su labor diaria en el aula de clase, e incluso fuera de ella.

Como se mencionó anteriormente, esta investigación tiene como técnica para el abordaje del corpus, el análisis del discurso, definido por Calsamiglia y Tusón (2001) como “(...) una práctica social, (...) forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 15).

Dicho corpus es recogido a través de grabaciones de audio y video de cinco sesiones de clase, de cinco docentes de distintas asignaturas de ciclo IV, teniendo en cuenta que se ha escogido a este ciclo por las características particulares que presentan los estudiantes en esta etapa evolutiva: cambios corporales, emocionales, aceptación de grupo, etc., todo lo cual puede llevar a la presencia de conflictos en el aula de clase.

De esta manera, se observan los videos de forma detallada, buscando una comprensión del contexto general de clase y de las interacciones docente-estudiante, a través transcripciones, prestando fundamental atención a los fragmentos de aquellas clases donde se evidencian situaciones de conflicto.

3.1. Recolección de Corpus

Teniendo en cuenta que el corpus está conformado en su totalidad por grabaciones en audio y video de las clases de 5 docentes, se comienza solicitando los permisos correspondientes en la institución a partir de una carta emitida por la Universidad Pedagógica

Sem 4	804					805					806					904					905					906				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Sem 1										3																				
Sem 2									2			1																		
Sem 3									2																					
Sem 4									3																					
D3	804					805					806					904					905					906				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	6	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Sem 1			2																	3										
Sem 2			2																											3
Sem 3														1																

4																									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Los números que corresponde con un día de la semana, se refiere al bloque de clase en el cual se hace la filmación. En este colegio generalmente se realizan 3 bloques de clase a diario: el primero de 12:30 a 2:20 pm (1:50 minutos); el segundo de 2:20 a 4:10 (1 hora, 50 minutos) y el tercero de 4:40 a 6:10 pm (1 hora 30 minutos).

Cabe anotar, que el tiempo real de cada bloque de clase se disminuye teniendo en cuenta diversos factores como: llegada de los estudiantes a cada salón, organización del espacio donde se desarrolla la clase, llamado a lista y demás indicaciones antes de comenzar como tal el trabajo de clase. El primer bloque por ejemplo, se acorta demasiado, debido a que el colegio cuenta con el servicio de comedor escolar. Por tanto los alumnos deben desplazarse por turnos hacia el restaurante del colegio, en lo cual se pueden demorar hasta 40 minutos, contando: tiempo de bajada, de hacer fila, de comer y de devolverse al salón. En general se procura realizar filmaciones de una hora como máximo.

3.2. Matriz para organización de datos basada en actos de habla

Para el abordaje de los datos, se hace necesaria la creación de una matriz que permita identificar qué fragmento del discurso oral grabado es de interés para realizar la transcripción y posterior análisis.

Se presta mayor interés a los fragmentos cuya secuencia de actos de habla correspondan algún conflicto, identificando su inicio cuando se presenten “metas opuestas, valores antagónicos o intereses opuestos” (Jares, 1999, p. 45) y su finalización cuando se hace un cambio de tema no relacionado con el conflicto.

Esta matriz, está basada en los presupuestos brindados por la pragmática, específicamente la teoría de los actos de habla desarrollada por Austin (1991) y Searle (1994), en torno a los actos de habla: locutivos, ilocutivos y perlocutivos.

Esta triada, permite analizar los enunciados de emisor y receptor, interpretados desde un contexto particular. El locutivo, se refiere como tal a la serie de enunciados que se

expresan por parte del emisor y receptor que conforman una interacción verbal, esto quiere decir, que su materia está conformada por cada línea de la conversación que se establece entre docente estudiante o estudiantes.

El ilocutivo, se refiere principalmente a la intencionalidad que está detrás de un enunciado en la emisión de un mensaje: bien sea orden, ruego, ejemplo, etc. y por último el acto perlocutivo que se evalúa dependiendo de las consecuencias del acto ilocutivo expresado, en el caso concreto aquello que refleje un choque de ideas, en muchas ocasiones un acto perlocutivo se convierte en un acto locutivo que da comienzo a otra secuencia de actos de habla.

Tabla 2

Matriz de organización de información: secuencia de actos de habla para cada conflicto⁴

Docente:										
Clase N°:										
Conflicto N°:										
Contexto:										
Interacción (E1-D1)					Interacción (D1-E1)			Interacción (D1-E1)		
Elementos de análisis	Actos de Habla	Locutivo (D1)	Ilocutivo	Perlocutivo (E1)	Locutivo (E1)	Ilocutivo	Perlocutivo (D1)	Locutivo (E1)	Ilocutivo	Perlocutivo (D1)
Enunciados										
Descripción situación										

⁴ Nota. Para ver la matriz de la secuencia de actos de habla de cada uno de los 56 conflictos, ver Anexo A, el cual se encuentra en el CD que hace parte de la presente investigación, ya que dicho anexo no fue impreso debido a su extensión (218 páginas).

al									
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Para realizar esta organización de la información, es importante presentar la situación de “**Contexto**” en la que se presenta la secuencia de actos habla de interés para así describir de manera general bajo qué condiciones surgió el conflicto; transcripción de los diálogos expresados bajo las categorías de “**Locutivo**”, “**Illocutivo**” del emisor y “**Perlocutivo**” en el receptor, lo cual corresponde con una secuencia de actos de habla que aquí se denomina como “**Interacción**” colocando en paréntesis quién inicia la secuencia (emisor) y quién la continua (receptor). Cabe anotar, que para cada uno de las interacciones, dialogadas o no (colocadas en la categoría de locutivo y perlocutivo), se hace una “**Descripción de la situación**” que retoma aspectos como miradas, posturas, gestos, ubicación espacial, todo lo cual ofrece un panorama más amplio de la situación presentada.

En esta matriz se utilizan unas convenciones que tienen un significado particular. Estas son:

D#: Docente, acompañado de un número que va del 1 al 5 dependiendo de quién se trate. Cada número reemplaza el nombre de un profesor.

E#: Estudiante, igualmente acompañado de un número, cuya secuencia depende de cuántos estudiantes intervengan en el conflicto presentado.

EE: Estudiantes, se coloca cuando intervienen más de dos estudiantes a la vez manifestando un sentir general.

C: Coordinador de convivencia.

Con el fin de realizar las transcripciones, se utilizan signos retomados por Calsamiglia y Tusón (2001) en su Manual de Análisis del Discurso. Los signos utilizados en cada transcripción dependen de la necesidad que exige la situación que se describe. De la lista que se propone en el manual, se escogieron: solo aspectos los prosódicos, relacionados con los “turnos de palabra” y “otros símbolos”, cuya lista está ubicada en el apéndice de la obra de Calsamiglia y Tusón.

Los símbolos empleados en la transcripción son los siguientes:

“3. Símbolos prosódicos:

¿? Entonación interrogativa

¡! Entonación exclamativa

/ tono ascendente

\ tono descendente

...- corte abrupto en medio de una palabra

| pausa breve

|| pausa mediana

<...> pausa larga, también <pausa>, o, <9> indicando segundos

┌ Tono agudo

└ Tono grave

ac Ritmo acelerado

le Ritmo lento

subr Énfasis

MAYÚS. Mayor énfasis

:: Alargamiento de un sonido

p Piano (dicho en voz baja)

pp Pianísimo (dicho en voz muy baja)

f Forte (dicho en voz alta)

ff fortísimo (dicho en voz muy alta)

4. Símbolos relativos a los turnos de palabra.

= al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior.

=...= solapamiento en turnos

(...).

5. otros símbolos.

[] fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p. ej. [Risas], [mirando a B].

(...).

(???) Palabra inteligible o dudosa (...)”. (Calsamiglia y Tuson, 2001, pp. 361-362)

3.3. Matrices correspondientes al análisis y presentación de resultados de información

Con el fin de realizar el análisis, y posterior presentación de los resultados, se realizan diferentes matrices que tienen diversos fines, según el momento de la investigación.

De esta manera hay matrices para: clasificación de conflictos; Organización de conflictos teniendo en cuenta el estilo de manejo; clasificación de conflictos por actos ilocutivos; ejemplos de conflictos organizados desde los actos ilocutivos, según estilo de manejo; frecuencia de actos ilocutivos por cada estilo de manejo; resultados de concepciones sobre aspectos relacionados con el conflicto. Igualmente, hay otras matrices o tablas que permiten conocer datos estadísticos que permiten mirar la frecuencia de determinados datos (como el uso de cierto tipo de manejo de conflictos por los docentes, o los ilocutivos más frecuentes según el tipo de manejo) y, por otra parte, están las tablas que reflejan esta frecuencia en porcentajes (el tipo específico de conflicto que más se presenta en clase).

Todo lo anterior, permite que se logre hacer los análisis discursivos que describen las diversas realidades encontradas en la práctica docente.

3.4. Técnica de la Encuesta: descripción y metodología para aplicación del instrumento utilizado

El uso de la técnica de encuesta es utilizada en esta investigación como un medio eficaz para conocer las concepciones que los docentes tienen acerca de algunos aspectos relacionados con el conflicto.

El instrumento realizado está conformado por cinco puntos de los cuales los 4 primeros, buscan indagar acerca de las concepciones generales que tienen los docentes muestra acerca de la definición de conflicto, identificación del mismo, consecuencias sobre la no resolución y manejo general de los conflictos.

Por su parte, el punto 5 presenta la descripción de tres casos reales de los surgidos en las sesiones de clase de sus mismos compañeros, con el fin que el docente analice: origen del conflicto, evaluación sobre su manejo y una propuesta de manejo, esto último, es con el fin que el docente diga cómo manejaría el conflicto si lo descrito sucediera en su clase.

Las primeras 4 preguntas se hicieron para todos los docentes, y en el caso del planteamiento de los conflictos del punto 5, se manejan de la siguiente manera: conflictos 34, 41 y 42 para D1 y D2; conflictos 2, 3 y 13 para D3, D4 y D5. Ello con el fin de poder comparar resultados entre D1 y D2, y, D3, D4 y D5.

Cabe anotar que no se manejan los mismos conflictos para todos, porque la intención de la encuesta está en que sean casos sucedidos en las clases de estos mismos docentes.

El instrumento diseñado para realizar la encuesta es el siguiente:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN****DOCENTE: MAURICIO ALEXANDER ORTIZ QUINTERO****ENCUESTA SOBRE ANÁLISIS DEL CONFLICTO EN EL AULA DE CLASE, COLEGIO
CIUDAD DE VILLAVICENCIO IED**

NOMBRE: _____

ÁREA: _____

De antemano le agradezco su participación en el desarrollo de este proyecto de investigación. Le invito a continuación a responder cada una de las siguientes preguntas de la forma más sincera posible. Recuerde que al igual que las videgrabaciones, esta encuesta es de carácter confidencial.

1. ¿Qué es para usted un conflicto?
2. ¿Cómo se da cuenta que hay conflicto en su clase?
3. ¿Qué cree usted que puede suceder si no se resuelven los conflictos en el aula de clase?
4. ¿Cómo soluciona los conflictos en su aula de clase?
5. Lea los siguientes casos y responda las preguntas :

CASO 1⁵

La profesora está haciendo una lectura oral propia de una de las temáticas de su área. Todos los estudiantes están en silencio. En el momento en que está leyendo, entra un estudiante al salón sin tocar a la

⁵ Nota. Los casos específicos de este formato de encuesta fueron analizados por los docentes D3, D4 y D5.

puerta y al parecer muy tarde. Cuando el estudiante se sienta, la profesora le informa que el coordinador había dicho que las personas que llegaran tarde a un salón de clase, tendrían que pedir un permiso especial con él para entrar. Ella le pide que salga y que le pida la orden al coordinador para ingresar a su salón. El Estudiante hace caso omiso ante cada intervención de la profesora para persuadirlo a que salga. Este responde en cada caso con comentarios inaudibles. Finalmente, la docente se cansa, le dice que va a hacer la anotación en el observador del curso, que ya que no quiere pelear más con él (ya que ha tenido varios inconvenientes antes con este estudiante) y finalmente lo deja en clase. Ella continúa con su clase un poco ofuscada.

¿En qué radica el conflicto presentado?

¿Considera usted que el docente solucionó el conflicto? ¿Por qué?

¿Si fuera usted el docente que está dirigiendo esta clase, cómo manejaría el conflicto presentado?

CASO 2

En el salón se encuentran presentes 27 estudiantes. El docente necesita conformar cuatro grupos. Decide enumerar de 1 a 6 señalando a cada alumno el número que le corresponde según el orden consecutivo. No obstante, al terminar la enumeración, los estudiantes no saben bien qué número les corresponde, tal vez por estar distraídos. Los estudiantes se demoran cierta cantidad de tiempo para organizar los grupos. Se presenta un ambiente de confusión donde la gran mayoría grita el número que le tocó. En medio del ruido, un estudiante le hace un comentario al docente sobre la organización de los grupos, diciéndole que algunos no quieren hacerse en el grupo que les correspondió, y otros no saben a qué grupo corresponden. Finalmente, el docente vuelve a dar otra instrucción: que conformen 4 grupos sin importar quienes lo conformen.

¿En qué radica el conflicto presentado?

¿Considera usted que el docente solucionó el conflicto? ¿Por qué?

¿Si fuera usted el docente que está dirigiendo esta clase, cómo manejaría el conflicto presentado?

CASO 3

El docente pide a sus estudiantes que se organicen en grupo de tres personas. A cada grupo le da un juego de dos copias. Luego dice que, por turnos, cada uno de los estudiantes va a leer un fragmento del texto de manera oral. Para dar comienzo a la lectura le indica a un estudiante que lea. Este estudiante se queda en silencio indicando que no quiere leer. El docente le dice “oiga, lea, lea” el estudiante le contesta un poco ofuscado “y yo ¿por qué?”. Los demás compañeros le instan a leer. El docente lo mira fijamente y le dice: “¡hágale!” El estudiante, ante la presión, comienza a leer pero no lo hace bien, pues confunde las palabras. Los compañeros se ríen. Ante esto el docente, ante la situación presentada, hace una observación general al grupo sobre el hecho de leer en público en la cual les enseña que la idea es que si se equivocan al pronunciar una palabra, la corrijan, y sigan con la lectura. Además les señala que nadie tiene por qué burlarse de los demás porque todos están aprendiendo, y además, que cada uno de ellos va a leer. Se restablece el orden y el estudiante continúa leyendo.

¿En qué radica el conflicto presentado?

¿Considera usted que el docente solucionó el conflicto? ¿Por qué?

¿Si fuera usted el docente que está dirigiendo esta clase, cómo manejaría el conflicto presentado?

Los resultados de la encuesta realizada permiten confrontar lo que el docente piensa “en frío”, desde su **ser**, acerca de la práctica docente sobre el tema del conflicto, frente a los resultados de los análisis como tal de la práctica docente analizado a través del análisis del discurso, es decir, en cuanto a su **hacer** docente.

Ahora bien, la confrontación de los resultados obtenidos en el análisis del discurso docente desde la labor práctica en cuanto a: tipos de conflictos, manejo de conflictos (estrategias discursivas), frecuencia de actos ilocutivos, y los resultados de las encuestas que reflejan el ser del docente, dan origen a la reflexión pedagógica del quehacer docente en el aula de clase con proyección a lo que se podría realizar dentro de la práctica del educador.

Para terminar, y para dar mayor claridad acerca del desarrollo del marco metodológico de esta investigación, se enumeran los momentos que se han expresado con anterioridad:

1. Recolección de corpus basado en grabaciones de clases en audio y video.

2. Organización del corpus basado en matriz desde elementos lingüísticos del discurso (actos de habla).
3. Análisis de información y presentación de resultados a partir de matrices.
4. Realización y análisis de encuestas.
5. Triangulación entre resultados del análisis del discurso de la práctica docente y encuestas.
6. Planteamiento de la reflexión pedagógica en torno al manejo de conflictos en el aula.

4. Clasificación de conflictos

Con el fin de realizar la caracterización de los 56 conflictos que hacen parte del corpus de la investigación, que permite determinar la clase de conflicto a la que pertenece cada uno, bien sea Disciplinar (D), Procedimental (P) o Actitudinal (A), es necesario reconocer cuáles son los criterios que hacen que un conflicto sea de una clase u otra.

Por ello se crea una rejilla que condensa cada uno de los rasgos de comportamiento que poseen los docentes y/o estudiantes en determinado momento de la sesión de clase, que hacen que un conflicto sea considerado de una clase u otra. Es de aclarar, que para definir un conflicto como disciplinar, procedimental o actitudinal, no necesariamente debe cumplir con todos los ítems expresados aquí, pero sí presentar alguno(s) de ellos para ser considerado como tal.

4.1. Rasgos en protagonistas que definen el tipo de conflicto

Los siguientes rasgos ofrecen una pauta para determinar el tipo de conflicto:

Tabla 3

Criterios visibles en docentes y estudiantes que determinan clase de conflictos

Conflicto Disciplinar	Conflicto Procedimental	Conflicto Actitudinal
<p style="text-align: center;">Ítems</p> <p>1. Surge en el marco de la práctica dedicada al contenido disciplinar (hechos, datos y conceptos).</p> <p>Docente:</p>	<p style="text-align: center;">Ítems</p> <p>1. Surge en el marco de la práctica dedicada al contenido procedimental, es decir, todo aquello que implica las diferentes actuaciones que el docente guía para que el estudiante alcance determinados objetivos en el aprendizaje.</p>	<p style="text-align: center;">Ítems</p> <p>1. Surge en el marco de la práctica de enseñanza-aprendizaje en la cual el interés se fija en aspectos actitudinales, identificada a partir de una reacción manifiesta sobre un comportamiento verbal o no verbal que denota una actitud (valoración de agrado o desagrado)</p>

<p>2. No tiene en cuenta el nivel del proceso de comprensión en el que está el estudiante, pues elabora propuestas demasiado simples o elevadas.</p> <p>3. El material de aprendizaje implica únicamente aspectos memorísticos dejando de lado la elaboración de conceptos.</p> <p>4. No relaciona el material de aprendizaje con las experiencias previas de los estudiantes.</p> <p>5. El material de aprendizaje no está organizado, es decir, no presenta una conexión lógica y coherencia entre sus partes.</p> <p>Estudiante:</p> <p>6. Posee interrogantes y vacíos sobre algunos aspectos del material de aprendizaje expresado.</p> <p>7. No logra comprender el material de aprendizaje luego de</p>	<p>Docente:</p> <p>2. No ofrece instrucciones procedimentales para el desarrollo de una tarea.</p> <p>3. No da instrucciones claras de tal manera que el estudiante no logra cumplir un objetivo para un determinado aprendizaje.</p> <p>4. No tiene objetivos claros al momento de dar pautas procedimentales, o, no da a conocer los objetivos o metas a los estudiantes.</p> <p>5. No tiene en cuenta las destrezas o habilidades reales de los estudiantes para desarrollar determinados procedimientos.</p> <p>6. Las técnicas o métodos (de laboratorio, de lectura, de escritura) no son suficientemente claras, o están explicadas sin tener en cuenta los niveles particulares de comprensión.</p> <p>7. Se explican procedimientos</p>	<p>hacia un objeto o situación).</p> <p>Docente:</p> <p>2. Manifiesta una actitud sobre algún aspecto o persona que indisponen el ambiente de clase.</p> <p>3. Expresa una valoración sobre algún aspecto que es interpretada en forma negativa.</p> <p>4. Utiliza su poder coersitivo de tal forma que se interpreta como un uso injusto.</p> <p>5. Utiliza su poder de recompensa de manera inequitativa.</p> <p>6. Usa su poder coersitivo o de recompensa como advertencia, con el fin de cambiar una actitud.</p> <p>7. Reacciona de forma negativa frente a algún comportamiento o expresión verbal ejercida por algún/algunos estudiante(s).</p> <p>8. No cede con facilidad frente a</p>
---	---	---

<p>varias exposiciones del mismo.</p>	<p>pero no se ponen en práctica (explicar cómo se hace un esquema, por ejemplo, pero los estudiantes no hacen un ejemplo de esquema).</p> <p>Estudiante:</p> <p>8. Se le dificulta seguir instrucciones procedimentales correctamente.</p> <p>9. Requiere que se le dé la misma instrucción explicada de distintas maneras para comprender el sentido de la instrucción.</p> <p>10. No posee las habilidades y destrezas necesarias para cumplir con una instrucción procedimental.</p>	<p>una decisión tomada con antelación.</p> <p>9. Cede con facilidad ante una decisión tomada con antelación.</p> <p>Estudiante:</p> <p>10. Manifiesta una actitud sobre algún aspecto o persona que indispone el ambiente de clase.</p> <p>11. Expresa una valoración sobre algún aspecto que es interpretada en forma negativa.</p> <p>12. Reacciona de forma negativa frente a algún comportamiento o expresión verbal ejercida por el docente.</p> <p>13. No reconoce el poder de referencia que representa el docente, es decir, no se identifica con el docente como aquel que le forma.</p> <p>14. Pasa por alto el poder legítimo que representa el docente y el</p>
---------------------------------------	--	--

		<p>espacio en que se encuentra, es decir, no acata normas internas de comportamiento dentro del salón de clase.</p> <p>15. Expresa alguna actitud que no está relacionada con la clase pero indispone sea al docente o a sus compañeros.</p> <p>16. Manifiesta poca responsabilidad frente a compromisos adquiridos con el docente, compañeros y en general la clase.</p>
--	--	---

4.2. Análisis general de conflictos según tipo de contenidos

A continuación se presenta un cuadro descriptivo de los aspectos generales de los conflictos analizados, provenientes de las clases de los cinco docentes que hacen parte de la muestra. Se presenta el número del conflicto señalando a qué docente pertenece (D1, D2, D3, D4 o D5); el nombre que se le dio al conflicto (señalado en la matriz de organización de datos) con la descripción del conflicto para ubicar al lector; la clasificación del conflicto Disciplinar (D), Procedimental (P) o Actitudinal (A), y por último, el número de los ítems que aplican para cada conflicto, que le da una identidad propia al conflicto y que permite completar la caracterización de cada uno de los 56 conflictos presentados en las aulas de clase.

Tabla 4

Caracterización de conflictos según su clase

Conflicto	Nombre del conflicto	Clase	Ítems
-----------	----------------------	-------	-------

			cumplidos
D1			
C1	pérdida de un cuaderno	A, P ⁶	A: 1, 7(D), 14(E) P: 1, 9 (E)
C2	llegada tarde de estudiante a la clase	A	1, 14(E) 7(D), 6(D)
C3	lectura en público de cada estudiante	P, A	P: 1, 5(D) A: 11(E), 7(D)
C4	ruego de estudiantes a docente por entrega de actividad fuera del tiempo asignado	A	1, 8(D), 7(D)
C5	llamado de atención por no escuchar bien lo dictado	A P	A: 1, 7(D) P: 1, 9 (E)
C6	distracción de grupo por ingreso de una estudiante que da una información	A	1, 15 (E), 7(D)
C7	distracción de curso por ingreso de estudiante que da información, pregunta de estudiante	A	1, 10 (E), 7(D), 6(D)
C8	“se me quedó el cuaderno que está calificando usted”	A	1, 8(D), 16 (E)
C9	un punto menos al curso por botar papeles	A	1, 14(E), 7(D), 4(D)
C10	terminar evaluación de inglés y seguir con taller de español	A	1, 10(E), 7(D), 6(D)
C11	No entiendo esta parte de la guía de trabajo, profe	D	1, 6(E)

⁶ Nota. Se destaca que a algunos conflictos se le asignaron dos letras al mismo tiempo, P,D; A,P; P,A, por ejemplo. No obstante, para efectos de tabulación, solamente se tiene en cuenta la primera letra, pues significa que dicho conflicto tiene más rasgos en esa clase que en la otra.

C12	grupo de estudiantes que se ríen constantemente mientras trabajan guía	A	1, 15(E), 7(D), 6(D)
D2			
C13	confusión de estudiantes en instrucción para organización de grupos	P	1, 3(D)
C14	asignación de cuatro elementos (tierra, mar, aire y fuego) a cada grupo	P A	P: 1, 2(D) A: 1, 9(D)
C15	petición de abandonar clase por parte de dos estudiantes por constantes llamados de atención	A	A: 1, 2(D), 6(D), 15(E), 14(E)
C16	ingreso de estudiante de otro curso encargado de hacer una lista, estudiante exponiendo	A	A: 1, 2(D), 15(E)
C17	interrupción de estudiantes que terminan evaluación para aquellos que aún no terminan	P A	P: 1, 8(E) A: 1, 2(D), 10 (E)
C18	una estudiante afirma que sí entregó el trabajo, ante lo cual el docente dice que no.	P, A	P: 1, 3(D), A: 1, 7(E)
C19	grupo de trabajo que aún no se prepara para la presentación ante el salón	P, A	P: 1, 9(D) A: 1, 16 (E)
C20	estudiantes que se enteran que pierden la asignatura al averiguar cuáles son sus notas definitivas	A	A: 1, 11(E)
C21	evaluación de un grupo de trabajo al interior de la clase	P	P: 1, 8(E)
C22	evaluación de casos individuales de estudiantes de otros cursos	P	P: 1, 4(D)

C23	estudiante alega injusticia porque el docente no le recibió un trabajo y a una compañera de ella sí	P A	P: 1, 3(D) A: 1, 5(D), 12(E)
C24	llamado de atención por preguntar cosas que ya había explicado	P, D	P: 1, 5(D), 7(D) D: 1, 2(D), 6(E)
C25	aclaración por grupos de trabajo sobre cómo dibujar rostro	P	1, 5(D)
C26	estudiante hace mal el ejercicio de dibujar un rostro	D	1, 2(D)
D3			
C27	pregunta inesperada sobre el tema a estudiante que está hablando con otra	A	1, 7(D), 15(E), 6(D)
C28	queja del grupo ante la petición de transcribir algunos apartes proyectados en el tablero por medio de video beam	P A	P: 1, 3(D) A: 1, 12(E)
C29	pregunta sobre si este el tema trabajado lo verá el otro curso de octavo	A	1, 11(E)
C30	¿El trabajo es para realizarlo en la casa o para hacerlo en la clase?	P A	P: 1, 3(D) A: 2(E), 11(E)
C31	¿Tenemos clase de a o de b?	P	1, 3(D)
C32	“se están pegando los novios”	A	1, 15(E), 2(D)
C33	admiración expresada con palabras grotescas sobre la habilidad para el dibujo	A	1, 10(E), 7(D)
C34	instrucción no clara sobre la realización de dibujos sobre sí mismo	P	1, 3(D), 9(E)

C35	cambio de puesto a algunos estudiantes antes de comenzar la clase	A	1, 6(D)
C36	suspensión de la clase para llamar la atención sobre el comportamiento que deben tener los estudiantes en la misma	A	1, 13(E), 14(E), 15(E), 2(D), 7(D)
C37	pregunta sobre un video visto hacia una estudiante que está mal sentada sobre el puesto	A	1, 2(D), 4(D), 10(E), 14(E)
C38	corrección de actividad, organización de grupos para hacerla de nuevo	P, D	P: 8(E), 9(E), 10(E) D: 1, 2(D), 4(D), 6(E)
C39	“no hice el taller porque usted me dejó fuera del salón la clase anterior”	A	1, 2(D), 3(D), 7(D), 12(E), 13(E), 14(E)
C40	pérdida de un libro del colegio por parte de un estudiante	A	1, 16(E)
C41	estudiante que amenaza pegarle a otro delante del curso en ausencia del docente	A	1, 10(D), 13(E), 3(D), 6(D),
C42	la imagen proyectada en el tablero está borrosa	D	1, 5 (D)
D4			
C43	estudiante le quita un esfero a otro, justificación para no trabajar en clase	A	1, 15(E)
C44	llamados de atención a dos subgrupos de la clase por distraer a sus compañeros	A	1, 14(E), 15(E), 16(E), 7(D)
C45	pregunta inesperada a estudiante que está de espaldas hablando mientras el docente explica	A	1, 15(E), 16(E),
C46	pregunta inesperada a la monitora de curso	A	A: 1, 15(E),

			16(E), 7(D)
C47	dos estudiantes en extraedad juegan a pegarse mientras estudiantes desarrollan la guía	A	1, 14(E), 15(E), 16(E), 7(D), 3(D)
C48	llamado de atención a estudiante que está aburrido en la clase y manifiesta su deseo de salir rápido al descanso	A	1, 11(E), 6(D), 7(D)
D5			
C49	estudiantes sabotean clase: hablan y se ríen	A	1, 14(E), 15(E), 16(E)
C50	estudiante se sienta en un puesto muy cerca de la docente sin pedir permiso (saboteo en clase)	A	1, 14(E), 15(E), 16(E), 10(E), 11(E)
C51	burla general hacia un ejemplo dado por la docente	A	1, 3(D), 13(E), 7(D)
C52	llamado de atención por no traer trabajo, estudiantes que no responden ante el hecho de llegar tarde	P, A	P: 1, 3(D) A: 4(D), 11(E), 7(D)
C53	interrupción de la clase porque tocan la puerta, concientización de que están siendo filmados	A	1, 2(D), 13(E), 7(D).
C54	docente pregunta al curso porque no fueron todos los estudiantes a un evento programado por el colegio	A	1, 10(E), 3(D), 11(E)
C55	caída de balines al piso, comentarios de algunos estudiantes	A	1, 15(E)
C56	estudiante que no quiere trabajar en grupo	P, A	P: 1, 8(E), A: 1, 8(D)

4.3. Análisis de los conflictos presentados de manera general.

Con el fin de organizar e interpretar la información presentada en la anterior matriz, se presenta una primera tabulación que muestra el número de conflictos que hay de cada clase a nivel general:

Tabla 5

Tabulación general de conflictos por clase según cantidad

Clase de conflicto	Número de conflictos
D	3
P	6
PA	10
PD	2
A	33
AP	2

Como se observa, algunos conflictos tienen como clasificación dos letras (PA, PD o AP) que corresponde a dos clases de conflicto a la vez. Como se mencionó atrás, algunos conflictos tienen los rasgos de dos clases de conflicto. Sin embargo, para la tabulación general de conflictos a nivel de porcentajes, se retoma en estos conflictos solamente la primera clase, esto es que en PA, se cuenta solo como P, en PD como P y en AP como A, con el fin de dar un resultado más homogéneo. De esta manera los resultados se reflejan de la siguiente manera:

Tabla 6

Tabulación general de conflictos por clase según cantidad y porcentajes

Clase	Número de conflictos	Porcentaje
-------	----------------------	------------

5						X										X	
6						X								X			X
7					X	X			X								X
8								X								X	X
9			X					X					X				X
10					X	X			X								X
12					X	X								X			X
15	X				X								X	X			X
16	X													X			X
20										X							X
27					X	X								X		X	
29										X							X
32	X															X	
33					X				X								X
35					X											X	
36		X				X						X	X	X			X
37		X		X					X				X			X	
39		X	X			X					X	X	X				X
40																X	X
41		X			X				X			X					X
43														X			X
44													X	X	X		X
45														X	X		X
46														X	X		X
47		X				X							X	X	X		X
48					X	X			X							X	
49													X	X	X		X

50									X	X			X	X	X		X
51		X				X						X					X
53		X				X						X				X	
54		X							X	X							X
55													X				X
Total	3	8	2	1	10	15	2	1	7	5	1	5	11	14	8	8	27

De acuerdo con lo anterior, el aspecto que más se destaca dentro de las actitudes que son conflictivas es la número 7 para los docentes, que consiste en reaccionar de forma negativa frente a algún comportamiento o expresión verbal ejercida por algún/algunos estudiante(s). En esa forma negativa de reaccionar, puede estar el hecho de contestar mal, regañar, decir malas palabras, o manifestar una posición con un gesto que indica desacuerdo o inconformismo frente a una situación determinada. Cabe anotar, que no incluye la amenaza hecha a través del poder de coerción, pues es la segunda más utilizada entre docentes y aparece expresada en el ítem 6.

La menos frecuente en esta tabla, es la número 5 que está relacionada con utilizar el poder de coerción de manera injusta, lo cual indica que los docentes en general buscan ser justos y equilibrados en sus maneras de responder a un conflicto.

Por otra parte, se tiene que en el caso de los estudiantes, el ítem 15 que con un puntaje de 15 (Casi la mitad de los conflictos actitudinales) se convierte en el más frecuente en cuanto al inicio de un conflicto, el cual tiene que ver con “expresar alguna actitud que no está relacionada con la clase, pero que indispone sea al docente o a sus compañeros”. Esto muestra por tanto, la distracción de los estudiantes producida por diversos factores como la charla entre estudiantes sobre temáticas personales mientras se desarrollan actividades propias de la asignatura; el reír por comentarios que se hacen al interior de subgrupos de compañeros, entre otros, son aspectos que generan choque, ante lo cual el docente estaría reaccionando de forma negativa.

24				X		X				X	
25				X						X	
28		X								X	
30		X								X	
31		X								X	
34		X						X		X	
38	X		X		X		X				X
52		X								X	
56							X				X
Total	2	8	2	2	1	1	4	2	0	13	5

De acuerdo con el cuadro anterior, se puede destacar que el aspecto más problemático en cuanto al manejo procedimental que le da un docente a su clase, está referido en el ítem 3, con un puntaje de 8, que tiene que ver con “No dar instrucciones claras de tal manera que el estudiante no logra cumplir un objetivo para un determinado aprendizaje”. Se percibe que las instrucciones en muchas ocasiones no son procesadas de forma correcta por parte de los estudiantes.

Con respecto a esto, hablando de uno de los casos concretos de los conflictos presentados, el número 38, en el cual el docente tiene que repetir la actividad de la anterior sesión porque, como lo menciona, el resultado nefasto de la actividad se produjo por no procesar bien las instrucciones dadas para el desarrollo de la actividad.

Por ende, esto lleva a pensar que los docentes deben cerciorarse que la instrucción está bien interpretada por los estudiantes antes de desarrollar cualquier actividad, pues de lo contrario se pierde tiempo y, además, dificulta el trabajo de aula. Es por todo esto que hay una frecuencia de 4 en el ítem 8 relacionado con que al estudiante “se le dificulta seguir instrucciones procedimentales correctamente”.

Ahora bien, hablando nuevamente del conflicto 38, se encuentra que el docente se da cuenta en la clase siguiente, que la actividad realizada la clase anterior no cumple con los

objetivos propuestos. Lo cual lleva a pensar si hubo un proceso de retroalimentación de las instrucciones durante la clase anterior a esta, o si hubo una revisión periódica del trabajo realizado durante la clase.

Por otra parte, los ítems que menos frecuencia tienen son: el 7 (docente), el cual tiene que ver con explicar procedimientos pero no exponer ejemplos prácticos que grafiquen lo visto, esto en el caso en que los docentes den una buena instrucción, se tenga en cuenta su nivel de comprensión y además se logre explicitar el objetivo de alguna actividad a realizar. Y, por parte de los estudiantes, el ítem 10 que tiene que ver con “no poseer las habilidades y destrezas necesarias para cumplir con una instrucción procedimental”, pues en general los estudiantes tienen las capacidades para desarrollar una actividad que se proponga.

Así mismo, según los resultados que arroja la tabulación expresada en el cuadro anterior, en la gran mayoría de los casos (13 contra 5 veces) el docente es quien comienza el conflicto de carácter procedimental, pues es él quien direcciona el conocimiento y ofrece todas las instrucciones y herramientas para desarrollar las actividades intelectuales de los alumnos, y los conflictos que son comenzados por los estudiantes, generalmente se dan cuando, por casos particulares, cognitivos o de atención, el estudiante no comprende una misma instrucción que otros sí la han comprendido de manera general.

Esto se sustenta en conflicto 34, en el cual el estudiante realiza dos dibujos como producto del trabajo realizado en clase, y al comparar su trabajo con el de los demás compañeros se da cuenta que solo tenía que realizar un dibujo, porque interpretó mal la instrucción ofrecida por el docente.

En lo referente al conflicto de tipo disciplinar, se obtiene la siguiente tabulación:

Tabla 9

Tabulación de criterios de conflictos disciplinares e inicio de conflicto

Conflicto N°	Docente				Estudiante		Inicio del Conflicto	
	2	3	4	5	6	7	D	E
11					X			X
26	X						X	
42				X			X	
Total	1	0	0	1	1	0	2	1

Como se observa, los conflictos disciplinares se presentaron, por un lado, por “no tener en cuenta el nivel del proceso de comprensión en el que está el estudiante, pues elabora propuestas demasiado simples o elevadas” que corresponde con el ítem 2 y, por otro, está relacionado con el material de aprendizaje, esto es, aquello que es objeto de enseñanza en el cual “el material de aprendizaje no está organizado, es decir, no presenta una conexión lógica y coherencia entre sus partes”.

Se convierten entonces en dos aspectos que pueden generar conflicto, pues, en el primer caso, se debe entender que la población de una institución educativa es única y que las estrategias de enseñanza que se ajustan para una institución, no compaginan en la misma medida para otra; por eso, la importancia de realizar procesos de caracterización que permitan ajustar de manera coherente los procesos didácticos y evaluativos de la asignatura que se tiene a cargo con los estudiantes, teniendo en cuenta que se parte de un nivel general, para de ahí en adelante hacer planteamientos que vayan elevando el nivel cognitivo de ellos.

En el caso del conflicto 26, se refleja el ítem 2, pues al explicar el docente cómo se deben dibujar rostros, muchos estudiantes piden su ayuda por separado para que les indique cómo desarrollar el dibujo de cada uno. Se percibe que el problema no está en una buena o mala explicación (de otro lado sería procedimental) sino en las habilidades tan variadas que tienen las personas para dibujar. El mismo docente hace un llamado de atención general aduciendo que no le pregunten cosas que ya había explicado, pero que él mismo se da cuenta

que no todos tienen las mismas habilidades, y por eso decide atender casos particulares. Según el ítem el docente pone estándares muy altos según las capacidades de los estudiantes, lo cual podría mejorar haciendo las pruebas diagnósticas en las cuales, por ejemplo, se realicen subgrupos de trabajo según cómo sean las capacidades encontradas si altas o bajas.

En cuanto al aspecto del ítem relacionado con que el material de aprendizaje no está organizado, se percibe en el conflicto 42. En este caso el docente hace una proyección en el tablero desde un video beam de un mapa conceptual que es ilegible. Se convierte en problema de organización ya que el docente no puede estar plenamente seguro que los estudiantes están copiando bien la información, lo cual puede generar problemas futuros de interpretación, es decir, una construcción errónea del conocimiento. Esto se confirma en que el docente no toma el tiempo para corroborar toda la información.

Para el conflicto 11 se asigna un ítem que surge desde el estudiante, el cual consiste en que este “posee interrogantes y vacíos sobre algunos aspectos del material de aprendizaje expresado”. Es un conflicto de tipo cognitivo que se da de manera natural y que es propicio para que se dé el aprendizaje. El estudiante busca orientación en la docente para entender un fragmento de la lectura, ella le da una instrucción a través de la cual puede construir un conocimiento desde una lectura.

Como se observa, al presentarse solo tres conflictos disciplinares, no se puede hacer una tabulación de manera general pues no hay frecuencia de ítems, ya que cada uno presentó el conflicto por un ítem diferente. Por ello se presentó una explicación de cada uno de manera particular. Lo que sí se podría decir es que de los tres, dos son conflictos iniciados por los docentes y uno por el estudiante. Lo que lleva a pensar que es el docente el principal responsable de lo que pase en la construcción del conocimiento, pues es quien debe facilitar el proceso de aprendizaje. En el caso del estudiante existe el proceso natural de conflicto (no entender, tener interrogantes y dudas) lo cual le lleva a superar sus propios niveles de comprensión.

5. El manejo del conflicto en el aula de clase.

En lo que respecta al análisis particular de la forma como se enfrentan cada uno de los conflictos presentados en el vivir cotidiano del aula de clase y la evaluación de su efectividad, se presenta una clasificación de los 56 conflictos a nivel general.

Con el fin de determinar la clase de manejo que se le da a cada conflicto, se realiza un análisis desde la secuencia de los actos ilocutivos presentados entre los docentes y los estudiantes. Ello permite comprender cómo se dio el proceso de manejo o resolución (si se llega a dar) de cada conflicto, ya que un conflicto puede asumirse en un comienzo desde una posición de “competir” y terminar siendo una de “colaborar”, e igualmente, comenzar con “colaborar” y terminar en “acomodar”. Esto muestra la complejidad que implica cada conflicto.

De esta manera, se escoge, como categoría de análisis, los actos **ilocutivos**, presentados en las situaciones consideradas como conflictivas que hacen partes de las clases impartidas por los cinco docentes que constituyen la muestra de la investigación, debido a que dichos actos se determinan a través de verbos que son asignados a las intenciones que se tienen con una locución verbal, lo cual hace que sea más claro hacer un seguimiento de una conversación que se sostiene entre docentes y estudiantes.

Teniendo en cuenta que hay varias clases de actos ilocutivos (representativos, directivos, expresivos, de compromiso y declarativos), en el numeral 5.2 se hace un análisis general de cuáles fueron los más usados por los docentes en el manejo de conflictos y qué implicaciones tiene esto a nivel discursivo y pedagógico.

En el siguiente apartado se presentan los resultados generales por cada tipo de conflicto y algunos ejemplos con su respectivo análisis que dan sustento a los tipos de conflicto.

5.1. Resultados del análisis general del conflicto a partir de actos ilocutivos

Luego de realizado el análisis de cada uno de los conflictos, los cuales fueron organizados a partir de los actos ilocutivos de docentes y estudiantes, se obtiene la siguiente tabulación.

Tabla 10

Tabulación general según tipos de manejo de conflicto

	Manejo del conflicto				
	Competir	Convenir	Colaborar	Evitar	Acomodar
N° de Conflicto ⁷	4, 5, 6, 8, 10, 12, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51	1, 3, 7, 9, 16, 18, 25, 26, 38, 40, 52, 53, 55, 56	11, 13, 21, 22, 24, 33, 39, 42, 54	15, 23, 50	2, 14, 17, 19, 34, 49
Total de conflictos por tipo de manejo	24	14	9	3	6

Como se puede observar, se puede decir que los docentes, de manera general, utilizan los tipos de manejo de conflicto en los siguientes porcentajes:

Tabla 11

Porcentajes generales de conflicto según tipo de manejo

Competir	42,8%
Convenir	25%
Colaborar	16%
Evitar	5,3%
Acomodar	10,7%

⁷ Nota. Hay que recordar que cada conflicto está enumerado, tiene un título y una descripción dentro de la matriz de organización de datos. Remitirse al Anexo A, si es necesario, con el fin de reconocer de qué trata cada conflicto.

5.1.2. Manejo por “Competir”.

De los 56 conflictos que se analizaron, se encuentra que 24 de ellos (casi la mitad) fueron clasificados bajo el estilo de manejo de “competir”, teniendo como indicador de clasificación aquellos momentos en los cuales el docente no negocia con el estudiante, no le pregunta si le parece o no su opinión, sino que ejerce su autoridad a fin de defender unos objetivos, reglas o intereses particulares, es decir, que hay un mayor grado de asertividad⁸.

Luego de realizar el análisis de cada conflicto, y habiendo hecho una comparación entre estos, se encuentra que tienen en común que el uso de este tipo de manejo se da por parte del docente generalmente en tres casos: cuando el docente quiere hacer cumplir con los acuerdos que se han hecho previamente, de manera explícita; cuando el docente considera que se están incumpliendo normas de comportamiento dentro del aula de clase; y cuando determinadas situaciones impiden que se cumpla con objetivos procedimentales que el docente ha determinado, según planeaciones académicas.

Los siguientes conflictos dejan ver cada uno de los casos expresados con anterioridad.

Caso 1: Defender reglas o condiciones internas.

Ejemplo1.

Conflicto 4 “Ruego de estudiantes a docente por entrega de actividad fuera del tiempo asignado”

Actos ilocutivos	
Estudiante	Docente
Petición (hacia el docente de acercarse al puesto)	Hacer esperar
Corroborar (una información sobre una actividad)	Afirmar
Petición (¿podemos entregar el trabajo?)	negar entrega de trabajo
Rogar	Negar (entrega de trabajo)
Suplicar	Argumentar, criticar, castigar (se la pasan hablando y

⁸ Nota. Este concepto es utilizado por Jares (2001, p. 127) para referirse “al grado en que el protagonista busca satisfacer sus propios intereses”.

	maquillándose)
Desistir	

En esta secuencia de actos de habla, se observa que las estudiantes preguntan a la docente si está bien el trabajo que están realizando. La docente les indica que era para la clase anterior. A la petición de poder entregar el trabajo fuera de tiempo, la docente se niega a recibirlo y por más que las estudiantes le rueguen, la docente no cambia su decisión. Dicha decisión tiene que ver con proteger las reglas de la clase en cuanto a entrega de trabajos y no se recibe el trabajo como una forma de castigo por unas actitudes realizadas por las estudiantes.

Ejemplo 2.

Conflicto 8 “Se me quedó el cuaderno que está calificando usted”

Actos ilocutivos	
Estudiante	Docente
Manifestar preocupación	Despreocupación
Reafirmar	Recordar una condición (el cuaderno entregar ese día)
Pedir (Plazo para entregar el cuaderno)	Denegar
Ignorar	Desistir

En este conflicto la docente no permite que se negocie sobre un asunto que ya había mencionado en cuanto a la fecha de entrega de un cuaderno para ser calificado. Aunque el estudiante le pide un plazo de entrega para el otro día, la docente se mantiene en su posición. El estudiante, al ver la posición vertical de la docente, no entra a rogar sino que desiste en la situación.

Caso 2: Incumplimiento de normas de comportamiento en el aula

Ejemplo 1.

Conflicto 27 “Pregunta inesperada sobre el tema a estudiante que está hablando con otra compañera”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiante
	Comentar sobre asuntos diferentes a la clase
Preguntar (Hace pregunta del comienzo de la clase)	Atender
Ordenar (Pregunte a la niña con la que está hablando)	Atender
	Interrogar
Denegar, Reformular pregunta	Manifestar inquietud
Especificar pregunta	Hacer silencio
Ordenar (Pregunte a la niña con la que está hablando)	Hacer silencio
Concientizar (sobre la importancia de estar concentrado)	

En esta situación el docente busca centrar la atención de dos estudiantes que están hablando durante el desarrollo de la clase. Para ello, hace una pregunta a una de las estudiantes. Dicha pregunta tiene que ver con un interrogante planteado al comienzo de la clase. El docente hace mención a esta pregunta conociendo que la posibilidad de recordación es mínima. De esta manera, la estudiante manifiesta no entender la pregunta, el docente la reformula y le ordena que le pregunte a la compañera con la que ha estado hablando para ver si ella le ayuda a responderla. Finalmente, al ver que la estudiante no responde, hace la reflexión sobre la importancia de mantener una actitud de concentración durante las clases.

Se percibe en todo momento un estilo ganar-perder, correspondiente al manejo de “competir”, ya que el docente pregunta algo que tal vez nadie recuerde, como una estrategia

para hacer quedar mal a la estudiante, defender las reglas de silencio y atención que deben haber en una explicación que da el docente, y, así mismo, reforzar estas actitudes en los demás estudiantes.

Ejemplo 2.

Conflicto 36 “Suspensión de la clase para llamar la atención sobre el comportamiento que deben tener los estudiantes en la misma”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
Introducir un discurso relacionado con la dinámica de la clase.	Hacer silencio (de manera paulatina)
Remarcar que viene un discurso diferente al tema	Detener actividades
Advertir (En mi clase no va a pasar lo mismo que en las clases de otros profesores), concientizar (ustedes ya están grandecitos), ridiculizar (los trata de bebés)	Reír
Ordenar (Hacer silencio), ridiculizar (“Profesor tengo ganas de molestar”), exagerar (Profesor no me puedo quedar callado)	Escuchar atentamente, reír
Retomar (el discurso temático de la clase)	

En este caso se percibe que el docente busca lograr un buen ambiente de clase. Para ello, antes de comenzar como tal el tema, detiene la clase y habla con los estudiantes, mencionando de manera concreta, quiénes son las personas que fomentan la indisciplina que hay en el salón, utilizando la ridiculización y exageración en su discurso. Ello genera algunas risas, pero, en general, el docente busca poner orden, ya que considera que el ambiente que se está presentado no es el adecuado para desarrollar una clase.

Ejemplo 3.**Conflicto 41 “Estudiante amenaza pegarle a otro delante del curso, en ausencia del docente”**

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	E1
Indagar (¿Qué pasó?)	Responder, justificar (Iván me quiere pegar)
Indagar (Por qué)	No saber
	E2
Indagar (Qué pasó)	Mencionar hecho (Salió a correr como una loca)
Indagar	Mencionar culpable (Fue Iván)
Indagar sobre la ubicación del culpable	Hacer seña, indicar lugar (Dentro del salón)
	E3
Indagar, señalar	Responder mal, Retar, demostrar que no le intimida la pregunta del docente
	E1
Indagar en E3	E1: Mencionar un hecho para justificar un comportamiento o reacción aun no mencionada
	Amenazar con golpear (La madre que lo prendo), asegurar
Retar (Hágale de una vez)	Asegurar cumplimiento de la amenaza
	Hacer silencio, manifestar rabia
	E1

Provocar	Dudar
Ordenar hacer una denuncia ante el coordinador	
Persuadir (que se dirija hacia un lugar)	Obedecer orden con inseguridad
Justificar	Comentar, manifestar que el acto es una exageración
	C
Llamar, solicitar apoyo de una autoridad	Asentir
	Centrar atención, enviar mensaje indirecto al docente, concientizar a los estudiantes.
Plantear la situación de un conflicto señalando el mal comportamiento del amenazador.	
	E3
	Defender su punto de vista
C	E3
Persuadir a que otro proponga soluciones	Justificar actitudes
	E1
	Cuestionar (¿Yo lo traté mal?)
(...)	

En el conflicto presentado el docente sale de su salón por un momento y cuando regresa encuentra que se ha generado una discusión acalorada entre dos estudiantes. Antes de ingresar al salón encuentra que dos estudiantes están por fuera y al preguntar las razones uno de ellos menciona que el estudiante X, que está adentro, le quiere pegar a uno de los que está afuera.

El docente ingresa preguntando directamente a X con una actitud agresiva. El estudiante le contesta mal porque está exaltado. El docente se enfrenta a él, lo provoca para que le pegue ahí delante de todos si eso es lo que quiere, y finalmente, llama al coordinador para que se lleve al estudiante.

El docente quiere traer el orden a su salón a través de la violencia. Finalmente se logra el objetivo de restablecer el orden, pero el docente no soluciona el conflicto, sino que persuade a que el otro estudiante (el agredido) denuncie ante el coordinador su situación. El coordinador se lleva al estudiante a su oficina para solucionar el conflicto.

Caso 3: incumplimiento de objetivos procedimentales según planeaciones académicas.

Ejemplo 1.

Conflicto 10 “Terminar evaluación de inglés y seguir con taller de español”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	Comentar (asuntos diferentes a la clase)
Llamar la atención, Amenazar, mantener orden	Escuchar, prestar atención
Preguntar, organizar trabajo de clase	Responder, obedecer
Ordenar limitar tiempo	
Organizar ambiente del salón	Sentarse
Apurar	
Apurar	

En esta situación los estudiantes están terminando una evaluación de otra asignatura en la clase que imparte la docente. Al parecer los estudiantes están hablando entre sí a fin de alargar el tiempo en que se demoran en terminar. La docente llama a atención a quienes están

hablando ya que la evaluación es individual. Para ello, ordena sentarse a algunos estudiantes y habla al grupo de manera general con el fin de apurarlo para que terminen rápido y así culminen la guía de su asignatura. La docente logra a través de la amenaza, de dar órdenes, mejorar el ambiente de grupo.

Ejemplo 2.

Conflicto 28 “Queja del grupo ante la petición de transcribir algunos apartes proyectados en el tablero por medio de video beam”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
Explicar-advertir (no van a copiar nada en sus cuadernos de lo que ven proyectado)	Hacer comentarios
Justificar (porque ven un texto y se asustan)	Hacer comentarios
Ajustar equipos	Esperar
Ordenar (vamos a copiar la siguiente definición)	Reclamar
Apaciguar (tranquilos)	Reclamar
Esperar	Asumir actitud para escribir
	E1
	Escribir, corroborar información (Preguntar)
	EE
Explicar	
Aseverar	Continúan escribiendo

El docente da una instrucción, anticipándose a una actitud que tienen los estudiantes acerca de transcribir, por eso les hace la observación que no van a copiar mucho. Luego de ajustar la imagen del video beam, les da la orden de copiar un texto. De inmediato el grupo completo se queja. El docente se queda en silencio, los tranquiliza, y no discute con ellos. Finalmente los estudiantes terminan copiando e incluso uno de ellos hace una pregunta sobre lo que está escribiendo.

A pesar de que el docente se ha contradicho, no enmienda su error, lo pasa por alto y no discute con los estudiantes quienes continúan escribiendo y haciendo caso a la orden. Se percibe que el docente no tiene la intención de detener su objetivo académico por causa del error cometido por él mismo.

Ejemplo 3.

Conflicto 31 “¿Tenemos clase de ética o sociales?”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
Ordenar (saquen cuaderno de ética)	Manifestar inconformidad
	E1
	Cuestionar decisión, exigir argumentación
Presentar argumentos	
	E2, E3
	Apoyar decisión docente
D3	
Continuar clase	
	E4
	Corroborar (sobre algo escrito en el tablero)
Corregir (explicar qué dice en el tablero)	

El docente dicta dos asignaturas diferentes al mismo curso el mismo día de la semana al primer y último bloque de clase. El docente estando en el primer bloque, pide a los estudiantes que saquen el cuaderno de la asignatura que trabajan habitualmente el último bloque. Ante la petición, los estudiantes se quejan y uno de ellos exige una argumentación. El docente les responde que se puede hacer dicho cambio, ya que él les dicta la misma asignatura.

En este fragmento, el docente defiende sus reglas, sus opiniones y ante los cuestionamientos de los estudiantes persevera en su decisión observándose el deseo de cumplir algunos objetivos de orden académico.

Como se pudo observar con anterioridad, en los tres casos expuestos se utiliza el estilo de “competir”. De manera general, se observa que en la mayoría de los casos cuando el docente utiliza esta forma de afrontamiento, el ambiente de clase cambia, mejora. No se podría afirmar que se solucionan los conflictos que se presentan, pero los estudiantes asumen las cosas de una mejor manera.

Es favorecedor este estilo de afrontamiento para mantener un nivel de exigencia de los desempeños que puedan llegar a tener los estudiantes, esto en cuanto a cumplimiento de acuerdos de clase, en entrega de trabajos, por ejemplo, pero puede ser bastante egoísta cuando en algunos casos se toman determinaciones sin dar explicaciones de fondo, o se toman determinaciones que no llevan a la solución de un conflicto.

5.1.2. Manejo por “Convenir”

Como se ha mencionado cuando el docente hace uso de este tipo de afrontamiento, generalmente tiene en cuenta la opinión del estudiante, lo cual muestra una intención clara de resolver el conflicto. No obstante, en los conflictos analizados y que están clasificados bajo este estilo, se presenta que para resolver el conflicto se debe ceder de parte y parte en algún aspecto al llegar a un consenso.

Es muy diferente al del estilo de “competir” ya que en este último no se tiene en cuenta al otro, y mucho menos, no se percibe un movimiento de la posición en la que se está.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los conflictos analizados como parte del corpus.

Ejemplo 1.

Conflicto 16 “Ingreso de estudiante de otro curso encargado de hacer una lista, estudiante exponiendo”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	EE
Restablecer orden	Comentar (aspectos diferentes a la clase)
Captar la atención	Comentar (aspectos diferentes a la clase)
Captar la atención	Comentar (aspectos diferentes a la clase)
	E1,E2
Señalar causa del desorden, manifestar desagrado	Prestar atención
	EE
Apurar	Agilizar (la construcción de la lista)
Dar instrucción, reanudar clase	Prestar atención
	E3
Ordenar (al estudiante que comience la exposición)	Reanudar exposición
Llamar la atención	Mejorar la exposición
	EE
Centrar la atención en la clase	Prestar atención

En este caso se percibe que por una situación externa, el ambiente de clase se deteriora. El docente constantemente busca llamar la atención de los estudiantes para que estén atentos

frente a una exposición que se está realizando. Sin embargo, los estudiantes están más pendientes de la lista que están sacando que de la misma clase. El docente no impone, no regaña, no amenaza, pero sí toma una actitud firme buscando que los estudiantes de la clase se concienticen de la necesidad de hacer silencio en una actividad que lo requiere.

Cuando le pide al estudiante que está exponiendo que comience, se percibe nuevamente la interrupción. El docente se ve en la necesidad de señalar cuál es la razón de la interrupción y apura a los estudiantes para que terminen la lista. Finalmente el docente centra la atención en la clase haciendo comentarios al estudiante que expone.

En general el docente maneja el conflicto paso a paso, buscando el ambiente de clase propicio a través de la concientización constante. Se percibe un manejo de conveniencia mostrando que es necesario prescindir de aspectos externos para aprovechar el trabajo que hace el estudiante expositor.

Ejemplo 2.

Conflicto 18 “Una estudiante afirma que sí entregó el trabajo, ante lo cual el docente dice que no”.

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
D2	E1
Corroborar	Afirmar
Afirmar	Negar, Justificar, acusar
Indagar, recordar	Esperar
Confirmar	Respirar profundo
Dar mala noticia	Reafirmar
D2	EE
	Comentar (aspectos diferentes a la clase)

Llamar la atención	
	E2
	Indicar culminación de un trabajo
Corroborar	
	Entregar (la evaluación)
	EE
Retomar, Dar inicio de clase	Hacer silencio
	Esperar
	E1
Preguntar	Responder, mostrar preocupación
	EE
Justificar (pérdida de tiempo de clase que han tenido)	
	E1
Denegar (ayuda con la nota)	Resignación, retirar(se)
	EE
Justificar (pérdida de tiempo de clase que han tenido)	Escuchar
Manifestar cansancio, desgano, abrir puerta	
Reanudar clase, justificar pérdida de tiempo (por evaluación de otra asignatura), convencer	Escuchar

En este caso el docente está frente a dos situaciones que plantean situación de conflicto. La primera, el hecho de atender una estudiante de otro curso que llega a su salón

para averiguar una nota definitiva; la segunda, el curso que tiene al frente que está terminando una evaluación perteneciente a otra asignatura.

El conflicto con la joven radica en que ella dice que sí le entregó un trabajo y el docente le manifiesta que no está la nota. Para dar el manejo utiliza el estilo de convenir, ya que el docente acepta la posibilidad que le haya entregado el trabajo y él no lo haya revisado.

Por ello le pregunta por las características del trabajo entregado, ante lo cual el docente termina diciendo que sí se acuerda y le asigna una nota. No obstante, más adelante le menciona que aun así, pierde la asignatura.

La estudiante tiene que esperar en varias ocasiones que el docente interactúe con el curso que tiene en frente de sí, como cediendo de su tiempo para saber qué pasa con su caso. Finalmente la estudiante se va. En cuanto al conflicto que se presenta con el curso, está en que los estudiantes ya están terminando la evaluación, comienzan a hablar.

El docente da inicio a la clase justificando la pérdida del tiempo por causa de la presentación de la evaluación. Igualmente utiliza el estilo de convenir: los estudiantes deben ceder más de su atención y tiempo para lograr el desarrollo de ciertas actividades.

Ejemplo 3.

Conflicto 25 “Aclaración por grupos de trabajo sobre cómo dibujar rostros”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
Instruir (desde la práctica de un ejercicio de dibujo)	Evaluar (sobre el resultado de unos trazos del dibujo, dar opinión)
Exigir explicación (¿Por qué la boca en forma de m?)	Corroborar (boca en en forma de m)
Falsear una opinión (No es una m)	Manifestar una opinión personal (a mí me parece)
Utilizar una analogía utilizada para hacerse entender (vamos hacer una w)	Observar atentamente

Realizar un trazo	Observar atentamente
Enseñar con analogía, amenizar	Observar atentamente
Comentar (sobre el resultado de un trazo), amenizar	Reír
Reflexionar sobre un proceso (¿si ve todo lo que tuvo que hacer para llegar a este dibujo?)	Asentir
	E2
Cuestionar, motivar a la realización de una comparación (compare el dibujo con el modelo)	Escuchar atentamente
Evaluar un trabajo desde el lenguaje coloquial	Escucha atentamente
Reforzar una crítica (su compañero no es cariplancho)	Hacer burla (sí, es igualito)
Describir un modelo de dibujo, reiterar crítica anterior	Manifestar incapacidad para hacer algo
Motivar al uso de una habilidad.	
Preguntar sobre características del trabajo	Presentar seguridad en lo que se hace
Falsear un conocimiento	Defender un conocimiento
Cuestionar sobre los detalles del dibujo	Reflexionar
Instruir	Manifestar decepción
Exigir cambio de actitud, Exhortar	

En esta situación se percibe que el docente asesora personalmente a los estudiantes, enseñándoles las técnicas para realizar bien el dibujo del rostro de algunos compañeros. Los estudiantes tienen ciertas percepciones de cómo hacer un dibujo, ante lo que el docente busca romper esquemas y formas particulares de cómo realizar el dibujo.

En los dos conflictos manejados, el docente les dice sus errores y les motiva a que continúen el dibujo basado en las técnicas que él les ha explicado. Los estudiantes manifiestan

cierta decepción o cansancio al darse cuenta que deben volver a empezar ciertas partes del dibujo. En los dos casos se presenta un manejo de “convenir”, ya que los estudiantes deben ceder más de su tiempo para volver a dibujar.

Ejemplo 4.

Conflicto 40 “Pérdida de un libro del colegio por parte de un estudiante”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	Afirmar
Indagar	Justificar un hecho utilizando argumentaciones de una autoridad (el coordinador)
Motivar una propuesta (¿qué cree usted que debemos hacer?)	Señalar confusión (No sé)
Presionar	Hacer silencio, reflexionar
Presionar, reformular pregunta (¿Qué hacemos hermano?)	Hacer silencio, reflexionar
Concientizar sobre la responsabilidad que se tiene sobre algo	Rememorar situación (en la que se perdió el libro)
Presionar propuesta (¿qué debemos hacer?)	Reflexionar, callar
Concientizar grado de culpabilidad	Manifiestar preocupación
Ordenar, Posponer la resolución del conflicto	

En este caso el docente ha enviado al estudiante a averiguar a otros cursos acerca de un libro que se le perdió al estudiante durante la clase anterior. Cuando regresa, comienza esta conversación mostrando una respuesta negativa acerca de la recuperación del libro por parte

del estudiante. El docente todo el tiempo de la conversación persuade al estudiante que sea él quien proponga lo que se debe hacer, que de seguro estaría en que el estudiante pagara el libro.

Sin embargo, el estudiante se queda callado, manifiesta preocupación y no da ninguna propuesta. Se percibe que el docente espera que el estudiante diga algo para salirse de toda responsabilidad posterior. Al pedirle al estudiante que sea él quien proponga la decisión muestra un estilo de convenir, de negociar, porque está teniendo en cuenta la opinión del estudiante.

Luego le concientiza que al perder ese libro, está generando problema a todos los cursos de grado octavo, ya que era un libro que se utilizaba con esos cursos. Finalmente no se llega a una resolución, se pospone la conversación para mirar qué se va a hacer.

En todos los ejemplos planteados con anterioridad, los docentes tienen en cuenta la postura del estudiante y se asemeja más a la cooperación. Ya no se trata solamente de imponer, de amenazar, de advertir, sino de buscar consensos y además concientizar a los estudiantes para llegar a la resolución de un conflicto así no se logre. Para este manejo los ejemplos presentan una serie de actitudes que se deben resaltar en este tipo de manejo.

En el conflicto 16, el docente no saca al estudiante que genera la distracción a la clase, ni calla al curso de manera imperativa, sino que lo concientiza de la necesidad de concentrarse a pesar de tener focos de distracción; en el 18, el docente acepta que puede haberse equivocado, en contraposición del manejo de competir en el cual se mantiene una posición radical; en el conflicto 25 se plantea la necesidad de volver a realizar un ejercicio, sin importar que ello implique que el docente vuelva a dar una explicación sobre el mismo tema, dejando de lado su planeación académica individual, y en el 40, se plantea que el estudiante sea quien proponga una solución a un problema, que no solo involucra al docente y estudiante particular de la clase, sino a todos los compañeros de grado.

En todos estos casos se percibe que el docente escucha qué opina el estudiante, no da por sentado reglas sino que trata de manejar cada situación de manera diferente indagando cuál será la mejor solución. Algo que es particular en este tipo de conflictos es que se presta para diálogos que buscan que los estudiantes reflexionen cuál es su proceder y cómo pueden manejar ciertas circunstancias que implican los llamados conflictos.

5.1.3. Manejo por “Colaborar”

Para este tipo de manejo se busca que tanto el docente como el estudiante ganen, es la forma en que el docente busca las estrategias para que los intereses del estudiante se suplan y también los de él, así implique el replanteamiento de una situación que genera el conflicto. Se presentan a continuación algunos ejemplos.

Ejemplo 1.

Conflicto 11 “No entiendo esta parte de la guía de trabajo, profe”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	Plantear inquietud (sobre la lectura)
Leer, comprender	Plantear inquietud
Indicar (en qué parte de la lectura está la respuesta)	Leer, comprender
Aseverar (esa es la repuesta)	Corroborar (¿Esta es la respuesta?)
Confirmar (sí señor)	

En este fragmento se presenta un conflicto disciplinar donde el estudiante no entiende un fragmento del texto. Pide la ayuda a la docente, la cual utiliza actos representativos y directivos para mostrar al estudiante en dónde está la respuesta. El estudiante resuelve su inquietud. Se utiliza aquí un estilo de afrontamiento basado en la colaboración, ya que se busca que tanto docente como estudiante ganen algo, el docente, el hecho de utilizar su capacidad para resolver un inconveniente cognitivo, y el estudiante, el obtener una respuesta que supla un vacío en el conocimiento.

Ejemplo 2.**Conflicto 13 “Confusión de estudiantes en instrucción para organización de grupos”**

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
Dar instrucción (sobre organización de grupos)	Manifiestar desagrado
	E2
Enumerar (cada estudiante), organizar	Corroborar (¿cómo así profe?)
Ignorar, sonreír	
	E3
Enumerar	Plantear inquietud (¿qué número soy yo?)
Ignorar (la responsabilidad propia)	
	E4
	Plantear inquietud (¿Qué número soy?)
Ignorar responsabilidad propia	
Organizar, dar indicación	
	E5
	Sugerir, proponer (cambiar metodología de formación de grupos)
Acatar sugerencia, replantear instrucción	Organizar grupos

En este conflicto se percibe que hay una confusión entre los estudiantes con respecto al número individual que el profesor le ha dado, el cual a su vez corresponde con uno de los cinco grupos que el docente está conformando. Esto se puede observar en que varios

estudiantes manifiestan, mientras todos conforman los grupos, que no saben qué número les corresponde.

Se percibe que el docente no les responde o evade su responsabilidad. En esta primera instancia de conformación de grupos, se utiliza el estilo de conveniencia, desde el punto de vista del docente, el cual ve que va a conformar grupos heterogéneos. En este caso los estudiantes deben ceder en cuanto a estar con compañeros que no escogerían voluntariamente.

Sin embargo, surge otro elemento, un estudiante le propone al docente cambiar de metodología, pues los compañeros no se quieren unir a un grupo donde no estén sus amigos y otros no saben qué número les corresponde.

Por lo tanto, el docente decide escuchar al estudiante y replantea la instrucción de conformación grupal: organicense como quieran, solo que sean 5 grupos. Para esta última decisión el docente pasa del estilo de convenir (desde su punto de vista) al de colaborar, pues si va a trabajar con grupos conformados por ellos mismos el trabajo será hecho con más agrado y de esta manera gana el docente y también los estudiantes.

Ejemplo 3.

Conflicto 21 “Evaluación de un grupo de trabajo al interior de la clase”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
Llamar atención (al primer grupo), Impedir organización (del segundo grupo)	Organizar grupos (ignorando indicaciones)
Dar instrucciones, Ordenar (Hagamos evaluación)	Organizar grupos (ignorando indicaciones)
Corroborar (lo que se va a hacer)	Organizar grupos (ignorando indicaciones)
Dar instrucción, ubicar espacialmente (se hacen aquí al frente)	Organizar grupos (ignorando indicaciones)
Centrar la atención, argumentar el porqué	Organizar grupos (ignorando indicaciones)

de organizarse rápidamente	
Resaltar importancia de organizar un grupo	Organizar grupos (ignorando indicaciones)
Amenazar (con acabar actividad)	Organizar grupos (ignorando indicaciones)
Llamado de atención mencionando el curso (a todo el grupo ¡805!), desistir amenaza	Corrección del error (somos 806, no 805)
Dar orden, concientizar	Hacer silencio
Concientizar (sobre el tiempo invertido en llamar la atención), manifestar desagrado	Escuchar con atención

En esta situación se percibe que el docente tiene como objetivo hacer una evaluación general de un subgrupo que ha hecho una presentación delante del curso. Como los otros subgrupos tienen también que hacer su presentación, su actitud en toda esta situación es de organizar lo propio, sin tener en cuenta las recomendaciones del docente que residen en hacer una evaluación posterior a la presentación de cada grupo.

Se percibe que el docente da instrucciones, ordena, ubica espacialmente a cada grupo, con el fin de lograr una disposición para realizar la parte de la actividad que corresponde. Al emplear el factor tiempo, al argumentar sobre el porqué deben organizarse rápidamente, y al concientizarlos que él como docente ya les ha pedido el favor varias veces de organizarse, se percibe un manejo a través del cual busca colaborar, es decir, que todos ganan si se organizan rápido para terminar rápido la actividad y mucho más considerando que esta actividad se dio en el bloque anterior al descanso.

Ejemplo 4.

Conflicto 42: “La imagen proyectada en el tablero está borrosa”.

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	EE

Orientar metodológicamente la clase, preguntar (si observan bien)	Responder negativa y enfáticamente.
Bromear, distensionar	Reír
Arreglar enfoque, leer para facilitar la lectura del mapa.	Copiar
	E1
Dar instrucción	Manifestar dificultad
	E2
Corroborar (¿mejor?)	Afirmar
Mejorar calidad de la imagen (agrandar la imagen)	Copiar, manifestar dificultad de lectura
	E3
Mejorar calidad de la imagen, mover video beam	Manifestar dificultad
Leer aparte del mapa, corroborar (que la información quede bien escrita)	
	E4
	Plantear duda (¿toca copiarlo todo?)
Resolver duda	
	E5
	Apagar y prender luces
	EE
Preguntar (¿mejor?)	Negar
Proponer cambio de puesto (para ver mejor)	
Dar orden	Obedecer

Plantear propuesta (agrandar por partes el cuadro)	Responder negativa y enfáticamente.
Poner a prueba hipótesis	Responder negativa y enfáticamente.
Hacer comentario jocoso, desistir	

En el conflicto anterior, el docente se da cuenta que la imagen proyectada en el tablero a través del video beam, no es del todo clara, ya que los estudiantes se lo manifiestan. Para ello, el docente, que tiene que asegurarse que los estudiantes copien bien la información en sus cuadernos, plantea 8 estrategias para que los estudiantes observen bien.

Entre ellas están: agrandar la imagen, correr la mesa donde está ubicado el video beam, apagar y prender luces, enfocar mejor la imagen, leer el texto, cambiar de puesto a algunos estudiantes, proponer que quien quiera se cambie de lugar y agrandar el cuadro por partes.

Al final, desiste de estas opciones para mejorar el trabajo, pues los estudiantes le manifiestan que lo copian así como está. Este conflicto es manejado desde “colaborar”, ya que el docente busca, a partir de diversas posibilidades, que tanto el estudiante como él mismo logren el cumplimiento de sus requerimientos.

Los cuatro ejemplos presentados, muestran cómo el docente utiliza la opción de “colaborar”, teniendo en cuenta que hay situaciones que lo exigen. En el conflicto 11 por ejemplo, la docente resuelve una duda planteada por el estudiante pero debe buscar una estrategia para que el estudiante encuentre la respuesta sin que ella tenga que decírsela. En el 13, se manifiesta este tipo de manejo en la medida en que el docente, aparte de escuchar lo que le plantea el estudiante y darse cuenta que la organización de grupos que ha hecho no facilita el trabajo, lo que busca es tomar la opción del estudiante y plantear una nueva propuesta de organización de grupos donde todos ganen: para el docente organizarse rápido, para el estudiante hacer parte de un grupo organizado de manera libre.

En el caso del conflicto 21, la actitud principal radica en que el docente muestra al estudiante que es necesario hacer evaluación del trabajo de cada grupo y hay que hacerlo rápido, ya que eso restaría tiempo de descanso; y en el conflicto 42 el docente está empeñado

en mejorar la proyección de la imagen del tablero para que sus estudiantes tengan la información correcta y así la clase se desarrolle bien a cabalidad.

El común denominador de cada conflicto es que los docentes buscan mejorar su trabajo y el de los estudiantes utilizando diversas estrategias que permitan el cumplimiento de un objetivo, así ello implique cambiar diversos diseños que están planteados en la clase.

5.1.4. Manejo por “Evitar”

De los 56 casos estudiados en esta investigación solamente tres de ellos no fueron afrontados o fueron evitados en su manejo. A continuación se presenta un análisis de cada uno.

Conflicto 15 “Petición de abandonar clase por parte de dos estudiantes por constantes llamados de atención”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiante
Solicitar imperativamente (retirarse a coordinación pedir permiso para ingresar a su clase)	Solicitar argumentación, Reclamar
Argumentar	Reclamar, justificar (una mala actitud)
Argumentar sin éxito	Permanecer
Desistir, continuar la clase	

En este caso el docente solicita a un estudiante que se salga de su clase, vaya a la coordinación de convivencia y le traiga un permiso para permanecer en dicha clase de ahí en adelante. La determinación tomada por el docente es una última instancia debido a no saber qué otra estrategia utilizar para manejar la situación con un estudiante que constantemente charla con su compañero, con lo que interrumpe el desarrollo de la clase.

Se percibe que el docente comienza enfrentando desde “competir”, sin embargo, el estudiante contesta mal y pide argumentación frente a la petición que le está haciendo. El

docente le da una argumentación que no logra convencer al estudiante, ante lo cual se queda en el puesto en silencio pero no cumple la orden. En la última parte el docente desiste y continúa con su clase.

La desobediencia del estudiante en este caso es ignorada por el docente, el cual no busca más estrategias para que el estudiante cumpla la orden dada y simplemente le permite continuar en el salón como si no hubiese sucedido nada. En el contexto de la clase se percibe un cierto aburrimiento a enfrentar el problema que se está presentando con este estudiante.

Conflicto 23 “Estudiante alega injusticia porque el docente no le recibió un trabajo y a una compañera de ella sí se lo recibió”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	Buscar una revisión del trabajo
Observar	
	Mejorar nota
Evaluar trabajo	Probar la calidad del candelabro
Alabar el trabajo realizado	Centrar la atención, buscar alabanza
Admirar	Manifiestar orgullo
Manifiestar incredulidad	Corroborar una afirmación
Corroborar incredulidad	Corroborar reiterativamente la afirmación
	Manifiestar enfado, decepción
	E3
	Manifiestar inconformismo
	E4
	Silenciar

	E3
	Responder agresivamente
	E4
D2	Reír
Disminuir niveles de ira	Desistir
	E1
Ignorar evento sucedido	
Dar una valoración numérica al trabajo	Manifestar inconformidad
Cambiar nota	Rogar
Denegar	Exigir cambio de nota de manera jocosa
Denegar	Rogar, Prometer
Ignorar, dar orden	Desistir

En esta situación se presentan varios conflictos. El primero reside en que el docente pone en duda que la estudiante (E1) haya hecho un trabajo. Esto genera en la estudiante algo de decepción. Luego termina asignando una nota que la estudiante considera como baja para el trabajo que tuvo que realizar. Finalmente el docente accede a subir la nota por el ruego, pero la ignora cuando ella de manera jocosa le exige que le suba más la nota.

El segundo conflicto está con una estudiante que está presente en ese momento (E3) y se da cuenta que el docente le está aceptando un trabajo para subir nota el cual no se la había aceptado a ella. Por tal razón la estudiante reacciona agresivamente ante lo cual sus compañeros se ríen o hacen comentarios para bajar los niveles de agresión, ante lo cual el docente se adhiere.

La estudiante termina desistiendo y se retira. En ambos conflictos se percibe un docente que cede pero que termina utilizando el estilo de “evitar”, para no tomar de frente el conflicto. En el primer caso se percibe inseguridad frente a la asignación de la nota, en el

segundo se percibe que no toma partido frente a un error cometido por él y termina ignorándolo.

Conflicto 50 “Estudiante se sienta en un puesto muy cerca de la docente sin pedir permiso (saboteo en clase)”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	E1, E2
Ignorar el conflicto, seguir con la clase.	Comentar sobre aspectos no relacionados con la clase, sabotear la clase.
	E1
Dar la espalda, escribir en el tablero	Hacer reír al compañero, mostrar falsa seriedad.
	E2
Escribir en el tablero, levantar la voz	Burlarse de un acto de saboteo
	E1
	Cambiar de puesto
	E2
	Presentar una falsa preocupación en forma de disuasión
	E1
	Responder a un comentario que justifica un acto
	E2
	Reír
	EE
Ignorar estudiantes del juego, Hablar con los	Responder

demás estudiantes	
	E2
	Responder en forma de burla confirmando una información
	E1
	Hacer burla de lo que dice la docente
	E2
Mirar al estudiante, Ignorar los comentarios, continuar clase	Cambiar de puesto (al lugar original)

En este fragmento se perciben a dos estudiantes que hablan entre sí mientras la docente hace una explicación. La docente reacciona ignorando a los estudiantes. Al darse la espalda para explicar algo, uno de los estudiantes se cambia de puesto y se sienta muy cerca a la docente. Ella continúa explicando y ante los comentarios de los estudiantes ella verbaliza lo que escribe en un tono de voz alto como intentado callarlos.

Al darse la vuelta sabe que el estudiante está allí, pero lo ignora y sigue haciendo preguntas al grupo en general. Luego, ante un comentario del estudiante, lo observa pero no le dice nada. En este caso la docente lo ignora por completo. Sin embargo en el contexto de la clase, se percibe que el ambiente de clase desde el comienzo no es bueno: los estudiantes hablan entre sí, hacen chistes, no toman nota y manifiestan cierta pereza frente a la clase.

Es tanto el desorden, que la docente pide al joven de la cámara que detenga la grabación porque va a regañar al curso, lo cual genera risa general. Finalmente, la docente decide salir de la clase y luego de un tiempo regresa cuando ya está terminando la jornada. La evitación se produce en parte, porque la docente tal vez quiere dar la mejor impresión en la filmación y si tal vez entra a chocar con los estudiantes, reflejaría falta de profesionalismo y destreza en la docencia.

De manera general, en los tres casos analizados, se percibe que la evitación se da por diversos factores que son contextuales en la clase, que tienen que ver con la relación que los docentes establecen con los estudiantes. Específicamente, en los conflictos 15 y 50 se percibe que los estudiantes no reconocen la autoridad del docente, pues deliberadamente continúan con actitudes que no son propicias para el desarrollo de una clase. Como no hay ese reconocimiento de autoridad, los docentes se ven desprotegidos, y no insisten en más llamados de atención o manejo por competencia, porque tal vez fomentaría la burla de los estudiantes.

En este caso sería un estilo pierde-gana, en el cual gana el estudiante. Es mucho más compleja la situación cuando no son dos estudiantes los que están fuera de control. En el conflicto 50 se percibe que a nivel general no hay motivación por la clase y la docente entra en conflicto constantemente con los estudiantes.

En el conflicto 23 se plantea una razón diferente, pues el docente se da cuenta que la estudiante tiene la razón, ya que ante las reclamaciones, se queda callado, y en lugar de asumir su error, ante la rabia de la estudiante, se ríe e ignora lo que ha pasado con ella. En este caso no se manifiesta en ningún momento el deseo de querer asumir el conflicto, tal vez por evitar maltratos verbales u otras actitudes de irrespeto que pueden ocasionar personas en estado de ira.

5.1.5. Manejo por “Acomodar”.

El estilo de acomodar puede estar justificado por varias razones las cuales llevan a que se utilice este estilo. A continuación se presentan algunos ejemplos de este estilo de afrontamiento.

Ejemplo 1.

Conflicto 14 “Asignación de cuatro elementos (tierra, mar, aire y fuego) a cada grupo”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes

	G4
Dar instrucción	Persuadir sobre una decisión
	Persuadir sobre una decisión
Asignar elemento a un grupo	Manifiestar inconformismo, rogar (para que sea asignado otro elemento)
Aprobar	Manifiestar alegría
	G2
	Persuadir, Rogar para que se asignado un elemento específico
Aprobar	
	G3
Asignar (un elemento al grupo)	Manifiestar inconformismo
Ignorar	
	G1
Asignar (el último elemento)	Aceptar

En esta situación el docente tiene que asignar a cada grupo uno de los 4 elementos naturales: agua, tierra, fuego y aire. El grupo 4 insiste que se le asigne uno específico. En principio el docente opta por el estilo de afrontamiento de competencia, escoge uno diferente al que le piden. Sin embargo, el grupo no se rinde y le persuade y le ruegan para que cambie de opinión. El docente accede y los estudiantes manifiestan alegría.

El siguiente grupo, el número 2, también utiliza la estrategia de rogar para que el docente haga lo que ellos quieren. El docente accede y los estudiantes también manifiestan alegría. En el caso del siguiente grupo, manifiestan desacuerdo frente a la asignación otorgada por el docente, pero este les ignora y en el caso del último grupo simplemente les dice que elemento les corresponde y ellos aceptan sin ningún reparo.

Es interesante esta forma de afrontamiento de conflictos, ya que pasa por competencia, luego a acomodación y luego vuelve a competencia. No obstante, hay que resaltar que el docente maneja el estilo de acomodación, aparentemente no argumenta, el por qué asignó una clase de conflicto específica, y no discute con los estudiantes, al contrario, ellos le convencen.

Mirado desde el contexto de la clase el docente utiliza la acomodación, porque para él es más importante la motivación que tienen los estudiantes hacia su área de trabajo, manifestado en la alegría que expresan, que el hecho de asignar un grupo solo porque él lo quiera.

Ejemplo 2.

Conflicto 19 “grupo de trabajo que aún no se prepara para la presentación ante el salón”

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	Comentar (sobre asuntos diferentes a la clase)
Indagar, Apurar (para alistar la presentación)	Escuchar
Persuadir (a prepararse en ese momento)	Justificar, argumentar (porque no se preparan aún, no es el primer grupo)
Convencer, desistir	

En este caso el docente busca que los estudiante de un subgrupo de trabajo, vayan preparándose para hacer la presentación de un trabajo, pues los encuentra charlando entre sí sobre otros asuntos diferentes a la clase. El profesor indaga sobre el trabajo y los persuade a prepararse en ese momento, tal vez estaría dentro del estilo de “convenir” (lo que es mejor para todos, donde todos deben ceder de su tiempo para aprovecharlo mejor). Una de las estudiantes argumenta que no son el primer grupo que por eso no se han preparado. Con esta argumentación el docente se convence y no les llama más la atención. El profesor se “acomoda”, a lo que los estudiantes están diciendo.

Ejemplo 3.**Conflicto 34 “Instrucción no clara sobre la realización de dibujos sobre sí mismo”**

Actos ilocutivos	
Docente	Estudiantes
	E1
	Corroborar a través de una pregunta (analizar si el trabajo era así o no)
Utilizar pregunta ridiculizadora	Responder
Cuestionar la calidad de las preguntas que el estudiante hace.	Justificar la validez de su pregunta.
Indagar	Responder (por medio de señas sobre una instrucción escrita en el tablero), dejar frase incompleta
Aprobar el trabajo	Completar frase

En este fragmento de clase un estudiante quiere asegurarse si su trabajo está bien hecho o no, ya que se da cuenta que es diferente al de sus compañeros. Al preguntarle al docente que cuántos dibujos eran, pues ha hecho dos y los demás solo uno, este le responde de manera grosera que cuántas personas eran él.

Sin embargo, al argumentar el estudiante el porqué de su pregunta, el docente se queda pensando y le aprueba su trabajo como una opción buena de realización del mismo. Esto según el contexto, se debe a que la instrucción dada por el docente era ambigua.

El docente comienza utilizando el estilo “competir”, para pasar a “acomodar”, al darse cuenta que fue él quien propició la confusión del estudiante.

En los tres ejemplos presentados, se manifiestan diversas razones por las cuales los docentes asumen esta forma de afrontamiento. Algunas de ellas son: por “salvar” la relación;

por una falta de afirmación; por la importancia que la decisión tiene para la otra parte; por estar sometido a una relación desigual de poder o bien como estrategia para ceder en el presente a cambio de ganar algo en el futuro” (Jares, 2001, p. 128).

En el conflicto 14, la razón que motiva el manejo de acomodar, es porque el docente ve tanta motivación en el trabajo que van a desempeñar los estudiantes que accede a que organicen sus grupos como quieran, estaría entonces en ceder para ganar en el futuro un buen resultado; En el conflicto 19, se percibe que el docente no insiste más ya que más adelante tendrá que ver el resultado de su trabajo de alguna manera espera confirmar en la puesta en marcha de su presentación si le están diciendo o no la verdad, lo cual se confirma en la video-grabación de la clase, en la que efectivamente sí hacen una buena presentación. Igualmente correspondería con ceder para ganar algo más adelante.

Y, en el caso del conflicto 34, el docente se acomoda a lo que dice el estudiante porque lo convence, y, además se da cuenta que quien ha cometido el error por ambigüedad de instrucciones es el docente, por ello la razón que motiva este manejo está en querer salvar la relación, prefiere acomodarse a perder la autoridad sobre el estudiante.

5.2. Análisis de actos ilocutivos presentes en el discurso oral docente en el marco del manejo del conflicto en el aula

Para comenzar hay que decir, que los actos ilocutivos determinan la forma como fue usada una locución (acto locutivo), esto es, el sentido o la intención que se tenía en un momento determinado y qué función lingüística se usa.

De esta manera, el acto ilocutivo se presenta cuando en la locución puede que se esté “preguntando o respondiendo una pregunta; dando alguna información, o dando seguridad, o formulando una advertencia; anunciando un veredicto o un propósito; dictando una sentencia; concertando una entrevista, o haciendo una exhortación o una crítica; haciendo una identificación o una descripción” (Austin, 1982, 43).

Dicha clase de función lingüística la denomina Austin como “Fuerza ilocucionaria” que Nieto (1995) define como aquella implícita en una expresión, como afirmar, preguntar, prometer, etc.

Este mismo autor menciona que a partir de Austin han surgido diferentes modelos de clasificación de los actos ilocucionarios, ya que es difícil plantear una clasificación única que abarque todas las intenciones posibles expresadas a través de verbos o frases cortas con los cuales se pueden señalar las acciones ilocucionarias que se desprenden de una intervención lingüística.

Nieto, menciona la clasificación de Austin como la primera realizada, y otros autores que se basaron en ella como John Searle, Labov y Fanshel, y por último Bach y Harnish. En esta parte de la investigación se hace mención a los dos primeros modelos, pues los restantes manejan categorías diferentes a la de actos de habla.

Es así como Austin planteó su clasificación teniendo en cuenta la fuerza ilocucionaria. De ahí se desprenden cinco clases de actos ilocucionarios: 1. Veredictivos, consistentes en expresar una idea con respecto a un hecho o un valor sobre el que es muy difícil tener seguridad absoluta, entre los verbos para llevar a cabo tales actos están: comprender, interpretar o describir; 2. Ejercitivos, utilizados para ejercer un poder, un derecho o una influencia. Algunos ejemplos son: votar, nombrar o advertir; 3. Actos de compromiso, en los cuales media una promesa para su realización. Algunos ejemplos: prometer, pretender o estar de acuerdo con; 4. De comportamiento, Expresan reacción a la forma de proceder de otras personas, son ejemplos: agradecer, disculparse, felicitar; y 5. Expositivos, que expresan cómo nuestra contribución al discurso encaja en el mismo, ejemplos de ello son: negar, mencionar o responder.

Por su parte la tipología ofrecida por Searle, se basa en la de Austin, pero intenta ser más razonada y completa que la primera. Presenta entonces: 1. Actos representativos, en la cual se representa un estado de cosas, pasadas, presentes, futuras e incluso hipotéticas, ejemplos de ello: afirmar, describir, narrar; 2. Directivos, con los cuales se busca que el oyente haga algo que el oyente quiere, por ejemplo: pedir, mandar o rogar; 3. De Compromiso, en los cuales con la enunciación el hablante se compromete a realizar un acto: prometer, amenazar o jurar; 4. expresivos, que manifiestan el estado psicológico del hablante: felicitar, agradecer o deplorar; 5. declarativos, con los cuales se expresan el mismo acto que se enuncia: bendecir, bautizar apostar.

De las dos clasificaciones se opta por la segunda, la planteada por Searle ya que, permite de manera más clara ubicar las diferentes ilocuciones no permitiendo que se asigne un verbo o una proposición en más de dos clases y por otro lado, porque posee los actos representativos y directivos que hacen referencia a las formas de conseguir que el oyente haga algo a partir de lo que dice el hablante, lo cual está ausente en la clasificación de Austin y además que son los tipos de actos más frecuentes en la relación docente estudiante.

Ahora bien, basado en la clasificación de Searle, y con el objetivo de organizar qué actos ilocutivos son usados por los docentes en su discurso, se realiza la siguiente matriz que presenta qué tipo de acto ilocutivo se utiliza en cada uno de los 56 conflictos que se retomaron como corpus de investigación. La matriz que se presenta a continuación ofrece algunos ejemplos⁹:

Tabla 12

Matriz general de tabulación de actos ilocutivos

Docente	Conflicto N°	Representativos	Directivos	Compromiso	Expresivos	Declarativos
D1	1	Afirmar	Preguntar indirectamente, ordenar, dar opciones, responder, preguntar retóricamente		Desaprobar, mostrar desagrado, manifestar alivio	Ignorar
	(...)					
D2	13	Dar instrucción, enumerar, indicar	Replantear instrucción		Sonreír	Ignorar, acatar sugerencia
	(...)					

⁹ Nota. Para ver la tabla con el análisis completo véase el anexo C.

D3	27	Reformular pregunta, especificar pregunta	Preguntar, ordenar, denegar, ordenar, concientizar			
	(...)					
D4	43		Señalar límite, ordenar			Ridiculizar
	(...)					
D5	49	Reanudar, aprobar respuesta	Llamar la atención, ordenar, ordenar, centrar atención , responder pregunta			Ignorar, ignorar, ignorar
	(...)					
	56	Aclarar metodología	Enfatizar instrucción dada, denegar, contra argumentar , responder, ratificar decisión			Ignorar

Como se observa en la matriz anterior, se clasifica cada tipo de acto ilocutivo que manifiesta el docente en su discurso en cada uno de los 56 conflictos. Cabe anotar que al docente 1 (D1) pertenecen los conflictos 1-12; al docente 2 (D2) 13-26; al docente 3 (27-42); docente 4 (43-48) y el docente 5 (D5) 49-56.

Con esta información se crea una tabla que permite tabular, según el tipo de manejo, cuáles son los actos ilocutivos más recurrentes. De esta manera se crearon 5 tablas (Competir, convenir, colaborar, evitar y acomodar) colocando la frecuencia de uso de los tipos de actos ilocutivos. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Ejemplo.

Manejo de conflicto de “Evitar”

Conflicto N°	Representativos	Directivos	Compromiso	Expresivos	Declarativos
5	4	1	0	0	0
23	0	4	0	3	6
50	4	1	0	0	4
Total	8	6	0	3	10

Es de recordar que en el apartado 5.1, se presentan los resultados del análisis general del manejo del conflicto en el aula a nivel general. Allí se establece qué conflictos hacen parte de un tipo de manejo específico. En el ejemplo anterior se muestra que los conflictos 5, 23 y 50, se catalogan como parte del manejo de “Evitar”.

Igualmente, se observa que los actos más recurrentes para el estilo de “evitar” son los declarativos, es decir, aquellos con los cuales el docente, en este caso, expresa el mismo acto que enuncia, por ejemplo, fue reiterativo el acto de “ignorar”. Así mismo, que el siguiente en

puntaje es el relacionado con representar, específicamente continuar clase y explicar, ya que los docentes usan como estrategia continuar con la explicación de un tema con el fin de no desenfocar la atención del conflicto que se presenta como si ello ofreciera una solución al mismo. No obstante, se percibe que en lugar de solucionarlo, lo que hace es agravarlo, ya que no se ofrece algún elemento que dé un límite de finalización para la situación presentada.

Los otros resultados son los siguientes:

Tabla 13

Frecuencia general de tipos actos ilocutivos usados por el docente según clases de manejo del conflicto

Manejo	Representativos	Directivos	Compromiso	Expresivos	Declarativos
Competir	39	85	5	9	46
Convenir	29	57	4	11	31
Colaborar	22	25	2	4	16
Evitar	8	6	0	3	10
Acomodar	3	21	0	4	13

De acuerdo con la anterior información, para el estilo de “**competir**”, se utilizan en mayor grado los directivos y declarativos. Dentro de los directivos los más usados son: ordenar, pedir, justificar, llamar la atención, indagar, denegar, corroborar, exigir buen comportamiento. Esto indica que el trato que expresan los docentes a los estudiantes refleja una relación vertical con el estudiante, una marcada relación por el poder, y así mismo una relación donde no hay cabida para opiniones, ni mucho menos tratamientos de confianza.

Si se analiza detenidamente, aquí se busca mantener el orden del salón buscando que no se dé cabida para el surgimiento de conflictos o “tropiezos” que desvíen el sentido de la clase.

Así mismo, dentro de los declarativos más usados están: hacer ironías, burlar, exagerar, ridiculizar, evaluar, que son mecanismos lingüísticos que permiten mantener el control a través de lo que se denomina “violencia verbal”, y por tanto, reforzar el poder que tiene el docente sobre el estudiante como figura de autoridad.

Por otra parte, en el estilo de “**convenir**”, se encuentra que el mayor puntaje también está en los directivos y en segundo lugar, los declarativos. No obstante, hay que señalar que aunque coincide con el resultado de los de competir, se dan en menor medida, casi un 30% menos en cada uno, debido a que hay un poco más intervenciones del estudiante, porque ya se entra a considerar su opinión y de esta manera negociar ciertos aspectos con él.

Es así como, dentro de los directivos más usados están: preguntar, cuestionar, captar atención, argumentar, concientizar, llamar atención, pedir explicación. En este caso, a diferencia de los directivos encontrados en “competir”, se pone énfasis en la reacción del estudiante, en lo que piensa este, se busca más convencer de una situación a que este cumpla, independientemente si está convencido de lo que tiene que hacer. Un claro ejemplo, es el caso del directivo “llamar la atención”, utilizado para que inmediatamente el estudiante cambie su postura, a “captar la atención”, que ya exige por parte del docente sacarlo del estado en que está a través de argumentaciones o estrategias que lleven al estudiante a otro estado. En los declarativos, tal vez el que es más usado es motivar, aunque también están: reclamar y apurar, que exigen que el estudiante se revise y dé algo más de sí para el cumplimiento de un objetivo.

En el caso concreto de “**colaborar**” están casi en un mismo nivel de frecuencia los directivos y representativos, seguido en puntaje de los declarativos. En este caso se percibe también que existe más diálogo, es casi un 60% menos de intervenciones directivas que en el caso de “competir”, lo cual indica que hay más escucha, más mediación por parte de los docentes. Los directivos más usados en este caso son: confirmar, ordenar, replantear instrucción, persuadir, indagar, corroborar, concientizar, confirmar hecho. En el caso de corroborar y confirmar, indica que ha habido un proceso de retroalimentación, igualmente

visible en “replantear la instrucción” que indica que el docente también puede, considerando la situación, cambiar su opinión frente a algo con tal que se beneficie a la mayoría.

Por último, el estilo de “acomodar” aunque el nivel de frecuencia está en los directivos, se percibe que es menor que en los de competir, convenir y colaborar pero mayor que en el de evitar. Se percibe que hay un énfasis en la atención prestada al estudiante, pues no hay mucha intervención del docente. Los directivos más usados son solicitar, ordenar, convencer, aprobar, preguntar, responder, dentro de los cuales llama la atención “aprobar”, que indica una aceptación de la opinión del estudiante, y los declarativos hacer ironía, desistir, apurar, ignorar, en los cuales llaman la atención “desistir” e “ignorar”, que implica que no se sigue insistiendo frente a una postura determinada, ni se busca convencer, para cerrar la situación al darle la razón a un estudiante. Lógicamente hay que tener en cuenta cada caso, recordando que se puede llegar a desistir o ignorar, como una estrategia para ganar algo en el futuro.

5.3. El manejo de conflictos desde la percepción del docente (ser) frente a la realidad encontrada (Hacer)

Son diversos los factores que llevan a que los docentes utilicen ciertas formas de manejo. Ello depende por ejemplo, del tipo de grupo al que se enfrentan, del tipo de relación que se ha establecido con el grupo que se está dirigiendo, de la hora del día en la que se imparte el conocimiento con un grupo. Es así como, por ejemplo, la forma de regular el comportamiento durante una clase, se puede hacer a través de la forma de competir, convenir, colaborar o simplemente acomodar o evitar.

No obstante, hay un aspecto que es muy importante dentro del quehacer docente, y es el plano de las concepciones. Con el fin de reconocer cuáles son estas concepciones, se le pidió a cada docente, luego de un tiempo de realizadas las videograbaciones de clase, que hicieran una encuesta acerca del tema del conflicto. Cabe anotar, que tanto las videograbaciones como la encuestas, se hicieron sin mencionar a los docentes los objetivos de la investigación, teniendo como fin que el material producido se hiciera sin prevenciones ni restricciones por parte de los docentes muestra.

Es así como las video-grabaciones y encuestas permiten ver dos puntos de la realidad de la práctica docente, reflejando la primera, el hacer, y la segunda, el ser. En la confrontación

de estos dos instrumentos se logra la triangulación de la información, lo cual lleva a conclusiones que enriquecen de manera profunda la presente investigación.

Se presentan entonces los resultados de la encuesta analizando de manera general el pensamiento de los docentes en las diferentes preguntas, destacando las similitudes y aspectos diversos que existen entre ellos, para luego proceder a la elaboración de conclusiones posteriores.

Las preguntas de la encuesta fueron las siguientes:

6. ¿Qué es para usted un conflicto?
7. ¿Cómo se da cuenta que hay conflicto en su clase?
8. ¿Qué cree usted que puede suceder si no se resuelven los conflictos en el aula de clase?
9. ¿Cómo soluciona los conflictos en su aula de clase?
10. Lea los siguientes casos y responda las preguntas :

Caso 1, 2 y 3

- a. ¿En qué radica el conflicto presentado?
- b. ¿Considera usted que el docente solucionó el conflicto? ¿Por qué?
- c. ¿Si fuera usted el docente que está dirigiendo esta clase, cómo manejaría el conflicto presentado?

Cada una de las preguntas tiene como objetivo indagar sobre diversas concepciones que poseen los docentes sobre aspectos relacionados con el conflicto. La primera pregunta versa sobre el concepto de “Conflicto”, la segunda sobre “Identificación del conflicto”, la tercera “consecuencias sobre no resolución de conflictos”, la cuarta “manejo del conflicto”.

La rejilla para las cuatro primeras preguntas, según lo contestado por cada docente, es la siguiente:

Tabla 14

Rejilla general de las 4 primeras preguntas de la encuesta según respuestas de los docentes muestra

Docente	Conflicto	Identificación	Consecuencias sobre no resolución	Manejo
D1	Situación que desarmoniza normal desarrollo de relaciones entre partes.	Por cambios de comportamiento.	Se detienen actividades, se promueven enfrentamientos y contiendas.	Tratando de escuchar, dar solución justa y equánime sin rodeo y con prontitud. Algunas veces con sanción pedagógica o punitiva.
D2	Desarmonización de un estado determinado.	Por cambios de actitud.	Constituye en fuente o detonante de problemas más profundos.	Desde el reconocimiento de conflictos, desde el diálogo.
D3	Situación en que una persona o varias generan enfrentamiento físico o verbal, discusiones, exposición de argumentos, las cuales difícilmente pueden ser mediadas o resueltas.	Por: -Agresiones verbales o físicas (por situaciones previas o de momento). -Provocaciones (por comentarios ofensivos) -No hay acuerdo en realización de actividades o uso de materiales.	Situaciones complejas y trascendentales (agresiones físicas con armas, intimidaciones). -Trabajo académico no se potencializa, pues no hay acuerdo de grupo.	-Informarse de la situación. -Hablar con implicados. -Compromisos escritos. -Si el conflicto se agudiza, se avisa a instancias siguientes como coordinación y padres de familia.
D4	Falta de respeto; no tolerancia por la diferencia; contradicción en la mediación por dos o más individuos.	Cuando normas y acuerdos establecidos son vulnerados; desacuerdo entre estudiantes.	Se presenta situación más compleja, la cual involucra a agentes externos que no existían (familiares, amigos, etc). El conflicto puede llegar a delito.	-Hacer diálogo. -Escuchar partes llegar a un punto medio. -Hacer que los agentes respeten la posición del otro.
D5	Situación o problema que surge entre dos o más personas.	Por expresiones como: verbales soeces, miradas, el victimario se levanta a molestar	Si no se resuelven en clase, persisten y pasan a mayores.	Diálogo con victimario y víctima. Seguir tres pasos: diálogo, negociación y conciliación.

		a la víctima.		Recordar importancia de mínimos establecidos.
--	--	---------------	--	---

Los resultados obtenidos de la rejilla anterior son los siguientes: los docentes consideran que el “conflicto” es algo negativo, algo que desarmoniza la relación entre pares, que se da falta de respeto, que incluye enfrentamientos físicos o verbales, e incluso, se menciona, que difícilmente puede llegar a ser mediado.

Al considerarse así al conflicto, se está entrando en la visión tradicional que Jares (2001) menciona como aquella concepción que lleva a pensar que el conflicto es algo que debe desarraigarse. Lo anterior, justifica el por qué la gran mayoría de conflictos retomados aquí, fueron solucionados desde el competir, en los cuales el docente se ve en la necesidad de imponer su autoridad en la resolución.

Por otro lado, los conflictos son identificados por parte de los docentes por dos factores principales: los desacuerdos (lo que se llamaría el choque de metas) y por los cambios de actitud, todo lo cual lleva a que los estudiantes expresen malas miradas, malas palabras e incluso agresiones físicas. Esto indica que los docentes son capaces de identificar cuándo hay un buen ambiente de clase y cuándo no lo hay, lo que lleva a tomar alguna medida para estabilizar dicho ambiente.

En lo referente a las consecuencias de no manejar el conflicto, todos los docentes expresan que se pueden convertir en problemas más profundos, en situaciones más complejas o trascendentales, que involucra a otras personas. Es por esto que, a nivel general, el grado de manejo por evitación es mínimo, ya que la gran mayoría de docentes tratan de asumir el conflicto en clase, y mucho más considerando que esto afecta la autoridad del docente.

No obstante, hay algunos casos como el C2 en el cual la docente termina desistiendo ante la petición reiterada al estudiante de retirarse de clase por haber llegado tarde y no tener permiso para ingresar a clase; o el C15 en el cual el docente, al ver la reiterada situación de dos estudiantes que hacen caso omiso a los llamados de atención, les ordena que se salgan de clase, pero esto no sucede; o el C41 en el cual el docente persuade a que el amenazado llame

al coordinador para que este retire de su clase al amenazador, son ejemplos de situaciones no resueltas entre docentes y estudiantes que pueden llegar a agravarse si no se les da una solución acertada, teniendo en cuenta que también pueden ser situaciones producto de no haber solucionado el conflicto con anterioridad.

En cuanto a la forma adecuada de manejar un conflicto, todos incluyen el uso del diálogo, de escuchar a las partes, de realizar compromisos e incluso de la presencia de entes superiores en rango para llevar a cabo la resolución de un conflicto. Sin embargo, en la práctica se observa que las partes del proceso para un buen manejo, generalmente no se dan de manera completa cuando el docente está frente a un curso completo, pues no se escucha al estudiante y, si se escucha, se utiliza el estilo de convenir.

Se percibe mejor este manejo en los casos de conflictos que son abordados de manera personal docente-estudiante implicado, o por lo menos se escucha al estudiante y se dan procesos de argumentación para llegar a ciertos acuerdos, como el C20, en el cual se justifica la pérdida de una asignatura; y el C40 en el cual el docente busca que la solución de la pérdida de un libro por parte del estudiante, provenga del mismo estudiante.

En el caso de la quinta pregunta, se le plantea a cada docente tres casos que son de diferente clase: uno teórico, otro procedimental y uno actitudinal, con el fin de analizar qué tipo de manejo le darían ellos a cada caso.

La parte a, del quinto punto, indaga sobre el “origen del conflicto”; la parte b pretende brindar una “evaluación del manejo” que se le da al conflicto; y la parte c exige una “propuesta de solución del conflicto”, es decir, qué harían ellos si se les presentara una situación similar a la expresada en el caso. Cabe anotar, que todos los casos son extraídos de conflictos reales, recogidos en el corpus. Igualmente, a cada docente se le asignan conflictos que se dieron en el marco de la sesión de clase de otro compañero.

Tabla 15

Rejilla general de resolución de casos planteados en el quinto punto de la encuesta.

Docente	Caso 1			Caso 2			Caso 3		
	“Estudiante que amenaza pegarle a otro delante del curso en ausencia del docente” (C41- Actitudinal)			“La imagen proyectada en el tablero está borrosa” (C42- Disciplinar)			“Instrucción no clara sobre la realización de dibujos sobre sí mismo” (C34-Procedimental)		
	Origen	Evaluación sobre el manejo	Propuesta de manejo	Origen	Evaluación sobre el manejo	Propuesta de manejo	Origen	Evaluación sobre el manejo	Propuesta de manejo
D1	El docente reta al amenazador a que le pegue al compañero, y luego le pasa el problema a otro (coordinador).	No solucionó. Incentivó la agresión y le pasó el problema a otro.	Preguntar a cada parte lo que sucedió en un lugar apartado para saber por qué se tomó esta acción para así dar solución.	Falta de acceso a la información.	No solucionó. No dio estrategias para que todos obtuvieran información.	Hacer resumen un mapa conceptual utilizando el tablero basado en la información proyectada.	La información no fue clara.	Sí solucionó. Vio una oportunidad de trabajo con lo que hizo el estudiante.	Explicar al grupo las diversas interpretaciones de los estudiantes.
D2	En supuestos y versiones unilaterales.	No generó soluciones.	Pidiendo respeto, escuchando las versiones y generando acuerdos.	No mantener directrices, pactos, metodología.	No solucionó. Falta de planificación y prevención.	Mantener derrotero planteado, material listo y las mejores posibilidades.	Falta de claridad en las instrucciones.	Sí solucionó. Da otra opción para el trabajo.	Dar mejor la instrucción, a su vez de brindar más opciones para el mismo.

Docente	Caso 1			Caso 2			Caso 3		
	“Llegada tarde de estudiante a la clase” (C2- Actitudinal)			“Confusión de estudiantes en instrucción para organización de grupos” (C13- Procedimental)			“Lectura en público de cada estudiante” (C3-Procedimental)		
	Origen	Evaluación sobre el manejo	Propuesta de manejo	Origen	Evaluación sobre el manejo	Propuesta de manejo	Origen	Evaluación sobre el manejo	Propuesta de manejo
D3	Se interrumpe la clase de forma inadecuada por una falta que al parecer era recurrente por el estudiante y que aparte de su retardo no siguió las indicaciones dadas.	No se solucionó, porque se siguió la clase y el conflicto tenía antecedentes que no se solucionan en ese momento.	Llamar la atención por la forma inadecuada del ingreso. Llamarle aparte.	No se dan indicaciones claras, forma de dirigir y en que se dan indicaciones.	Si el objetivo era cambiar los grupos que siempre se hacían e integrar el salón, no se solucionó el conflicto, además que las indicaciones no se aclararon.	Organizar al grupo otra vez, asignar 6 lugares específicos para grupo e ir llamando a los estudiantes e irlos ubicando.	La forma como se dirigió al estudiante fue desafiante; además generó temor e inseguridad en el estudiante.	Sí se solucionó de manera general, pues hizo la reflexión con el curso sobre cómo leer. Pero el que tuvo con el estudiante en particular no se solucionó.	Si el estudiante se niega a leer le indicaría a otro estudiante que voluntariamente lo hiciera para mostrar que no hay nada que temer y posteriormente a solas le preguntaría el motivo del por qué no quiso leer.
D4	No haber solucionado el primer conflicto con el	No se solucionó. La situación es persistente	Hacer llegar al coordinador a la clase y se explica	No hay orden al comienzo de la instrucción.	No se solucionó. La instrucción no se siguió por desorganización.	Organizar de nuevo al curso y hacer los grupos	La inseguridad que siente de leer en	Sí se solucionó. Dio pautas de mejoramiento,	Realizar reflexión sobre importancia de leer en público,

	estudiante.	e.	la situación según el acuerdo continuo ..		zación de estudiantes y que no se organizaron para que tuvieran la actitud de recibir la instrucción.	en un lugar específico del salón cuando se fueran enumerando.	público.	hizo la reflexión y dio confianza a al estudiante y grupo en general.	dar confianza de cómo mejorar a partir de la experiencia del docente.
D5	El estudiante llega tarde, dispersa la atención y no trae orden para ingreso.	Sí solucionó, pues ante la actitud despreocupación del estudiante lo solucionó de momento.	Dialogar con el estudiante; hacerle caer en cuenta sobre la importancia del cumplimiento, colocar retardo en la lista y bajar nota.	Falta de atención en los estudiantes, falta de concentración. Además el hecho de que no les gusta conformar grupos con personas diferentes a sus amigos.	No solucionó el conflicto.	Trabajar la pedagogía del afecto para que trabajen con quienes les agrada a los estudiantes. El afecto permite fluidez de acciones pedagógicas.	El estudiante se niega a leer.	No se solucionó el conflicto pues ridiculizó al estudiante que sufre de pánico escénico. No se tuvo en cuenta que toda dinámica es un proceso.	No obligarlo a leer, pero se debe dedicar tiempo para escucharlo; ayudarlo a corregir debilidades en comprensión lectora.

En la rejilla número 2, la cual presenta las perspectivas de los docentes frente al análisis de casos reales, los docentes D1 y D2 analizaron unos casos comunes, al igual que D3, D4 y D5 otros casos también comunes entre ellos. Es así como a continuación se presenta una valoración separada para cada grupo de docentes.

Para D1 y D2 se encuentra que coinciden en señalar el origen de los conflictos presentados en cada caso, que en particular se refiere al docente como la fuente del conflicto; en la evaluación del manejo del conflicto, coinciden señalando si el docente solucionó o no el conflicto presentado señalando las fallas y aciertos en su proceder.

En la parte de la propuesta señalan reflexiones similares que son de gran importancia en el manejo de conflictos. Es así como en el conflicto actitudinal, señalan la importancia de escuchar a las partes, indagando por qué los estudiantes reaccionaron de una manera u otra para así llegar a acuerdos, aspectos que aunque claros y concretos, no se evidencian en la mayoría de conflictos actitudinales asumidos por dichos docentes en la práctica.

Por otra parte, en el conflicto disciplinar se enfatiza en la necesidad de organizar mejor la información de tal manera que quede clara para los estudiantes. En cuanto al conflicto procedimental, la propuesta está en ofrecer instrucciones claras y dar a conocer a los estudiantes diversas posibilidades de realizar una misma actividad.

En este punto, es importante resaltar las propuestas, ya que estas indican las conclusiones a las que llega el docente, y también permiten tener mayores herramientas a la hora de solucionar un conflicto de acuerdo a su tipo.

En cuanto a los docentes D3, D4 y D5, hacen diversas reflexiones que permiten tener un conocimiento global y profundo de cada caso. En el caso de los orígenes del conflicto, buscan determinar si es el estudiante o el docente es quién propicia dicho origen, señalando algún acto que refuerza el grado de culpabilidad: cuando el docente obliga al estudiante a hacer algo que no quiere o cuando el estudiante no acata órdenes, por ejemplo.

En cuanto a la evaluación, hay diversas opiniones en las cuales se defiende la posición del docente o donde se cuestiona su actitud. Finalmente en las propuestas, se dan diversos elementos de interés en el manejo de conflicto. En el caso de conflictos actitudinales, se señala el hecho de llamar aparte a algún estudiante con el cual se tenga un conflicto, no obligar, dar confianza y sobre todo mostrar las situaciones que se plantean (en el caso también de conflictos disciplinares) desde la experiencia de vida que se ha tenido en ciertos aspectos.

En cuanto a los conflictos procedimentales proponen que el docente sea el que tenga el control a la hora de organizar grupos, por ejemplo, pero por otro lado que se dé libertad a los estudiantes para escoger con quiénes van a estar trabajando, esto permite realizar procesos de integración y de aceptación más sanos.

6. Reflexión pedagógica sobre el manejo de conflicto en el aula de clase

La forma más usada por los docentes a la hora de manejar los conflictos está en el estilo de competir, en el cual se impone el pensamiento del docente sobre los estudiantes, y en algunas ocasiones, la violencia verbal como forma de canalizar los conflictos.

Lo anterior se sustenta en dos razones: la primera, en que la concepción que tienen los docentes, según los resultados de la encuesta realizada, sobre la definición de conflicto, es sinónimo de problema, desarmonización de una situación y como algo que debe erradicarse.

Desde este punto de vista, no se tiene en cuenta que “toda relación social contiene elementos de conflicto, desacuerdos e intereses opuestos, [y que] la escuela es una organización y como tal su funcionamiento no puede ser entendido sin considerar la significación del conflicto” (Ovejero, 1989).

La segunda razón que sustenta el uso reiterado de la imposición del pensamiento, y de las razones del docente, sin escuchar la posición del estudiante en el manejo de conflictos, está en que el docente encuentra en este estilo de manejo, una forma efectiva para lograr el cumplimiento de sus objetivos personales, mencionados en el capítulo 2, tales como: el cumplimiento de acuerdos que se han hecho previamente, de manera explícita; cumplimiento de normas de comportamiento dentro del aula de clase; y los objetivos procedimentales que el docente ha determinado, según planeaciones académicas.

Ahora bien, si se retoma el conflicto como algo positivo, como fuente de aprendizaje, de desarrollo y mediación personal, como algo necesario para el progreso de la escuela, se pensará en las otras formas de resolución adoptadas: la de “convenir”, pero, sobre todo, la de “colaborar”, pues exigen posturas diferentes frente a las situaciones conflictivas, en las cuales se tiene en cuenta al estudiante y se convierten en formas creativas de dar respuesta a una situación conflictiva.

En este punto, hay que aclarar, que la intención en esta reflexión pedagógica no está en satanizar el uso del estilo de “competir”, y considerarla como una perspectiva disfuncional y equivocada para manejar los conflictos, porque según el análisis que se realizó de los 24 conflictos de esta clase, en muchas ocasiones se hace necesario manejar las situaciones de

manera vertical e imperativa, porque no todo se puede negociar en el aula de clase, como por ejemplo, en el conflicto 3, en el cual la docente se niega a recibir un trabajo que era para entregar clases anteriores, o el conflicto 9 en el cual la docente baja un punto de la nota a nivel general por causa de que un estudiante está arrojando papeles a sus compañeros, con tal mala suerte que le cae a la misma docente.

Igualmente, esta forma de solucionar, también hace parte de un proceder consecuente y firme que contribuye en mostrar la figura de autoridad que debe tener un docente en la clase y la formación que debe propiciar en los estudiantes que en este caso son adolescentes que buscarán cuestionar e incluso desestabilizar al adulto.

Es así, como el conflicto debe ser entendido como “como algo natural, como expresión inevitable de los individuos o de los grupos, visto desde la perspectiva de la opción para cocrear nuevos discursos de convivencia y cohesión social basado en la mutualidad y fundado en la aceptación de diferencia con el otro, constituye asumir un enfoque socioconstruccionista de la comprensión positiva del conflicto” (Suárez, 2008, p. 191).

De este punto de vista, si se busca que el conflicto sea desarrollado de manera positiva, es importante trabajar desde la pedagogía que ponga énfasis en la convivencia. Por ello, se retoman aquí los principios de la pedagogía de la convivencia que plantea Mireia Uranga Arakistain (2007) los cuales deben ser desarrollados en el día a día de la práctica docente a propósito de las situaciones de conflicto:

1. El uso del diálogo, que tiene que ver con el mantener una escucha activa, de empatía hacia el otro y una disposición para cuestionar las ideas del otro sin rebatirlo, a través del cual se construyen nuevas realidades;

2. El aprendizaje cooperativo, el cual consiste en llevar al estudiante a que entienda que el hecho de que tenga sus metas personales, no implica que sus compañeros fracasen, que entienda que cuando se avanza como colectivo se avanza de manera personal;

3. Solución de problemas, que se trata de que cada ente que hace parte de la comunidad educativa genere una recursividad y alternatividad para buscar soluciones propias, a partir de la crítica, explorando un problema para lograr las mejores soluciones;

4. Aceptación, que se basa en el fortalecimiento de las habilidades de las personas para generar comportamientos auto-reguladores, de autoestima y autodisciplina, respetando la validez de la subjetividad y buscando que los valores personales se transfieran y reconozcan en el otro;

5. Gestión democrática en el aula, consistente en involucrar a los estudiantes de forma activa en las decisiones de la vida escolar, conllevando a la aceptación de normas que garantizan convivencia y responsabilidades dentro de la comunidad educativa;

6. Apertura y empatía, la cual trata de que se experimente la manera como cada miembro ve diferentes aspectos de una misma situación y lograr que se comprenda la opinión del otro como algo respetable como la personal;

7. Comprensión y manejo de la agresividad y la violencia, que es lograr que se aprenda a diferenciar entre estos dos conceptos, en lo cual se busca que la agresividad sea manejada para que no se convierta en agresión, es decir, violencia, fomentando una crítica sobre sus consecuencias;

8. Promoción de modos de confrontación no violentos, que se trata de socializar constantemente que la confrontación es uno de los modos necesarios para tratar el conflicto en la interacción humana potenciando la lealtad y la pacificidad;

9. Corresponsabilidad, en la cual el conflicto reside en las partes involucradas pues así se garantiza en que la salida al conflicto sea aceptada, sostenida y desarrollada por las partes dando paso a la mediación y

10. La educación en valores, la cual implica que se forme al estudiante en el reconocimiento de la dignidad de las personas en derecho a la ciudadanía y participación social.

En este punto hay que aclarar que es el docente, como líder de los procesos educativos que se desarrollan dentro del aula, quien potencia dichos principios en sus estudiantes, siendo conscientes que no se van a lograr implantar de un momento para otro haciendo parte del proceder diario del estudiante, ya que en contextos como en los que se desarrolla la presente

investigación, los conflictos se solucionan a través de la agresividad verbal, física y psicológica y no a través de los procesos de mediación.

No obstante, se debe ser consciente que en la medida que se vayan presentando los conflictos, estos se convierten en una oportunidad para trabajar dichos principios. Ahora bien, si el docente no tiene clara la naturaleza del conflicto, es decir, si piensa que es algo negativo, que debe evitarse al máximo, y que solamente debe ser combatido a través de un discurso tajante e impositivo, no se podrán implantar los principios de la pedagogía de la convivencia.

Por ende, es necesario trabajar primero con los docentes para que se logre evidenciar, en la práctica diaria, un manejo de conflictos que redunde en procesos sanos desde el punto de vista convivencial.

En este punto es importante preguntar si se evidencia en la práctica docente de referencia, es decir, la analizada en los capítulos 4 y 5, si se reflejan de alguna manera los principios de la pedagogía convivencial.

Pues bien, lo que se puede percibir, es que cuando se les pregunta a los docentes muestra, acerca de la manera como ellos solucionan los conflictos, se encuentra que conocen algunos aspectos que harían parte de un proceso convivencial sano. Mencionan entonces: el diálogo (principio 1 “diálogo”), escuchar a las partes (Principio 6 “apertura y empatía”), realización de compromisos con otros entes de la comunidad educativa (Principio 9 “corresponsabilidad”).

No obstante, se analiza que en la práctica son muy pocos los conflictos que se podrían clasificar dentro del estilo “colaborar”, que es el que más se ajusta a la pedagogía de la convivencia. Es así como solo 9 conflictos de los 56 estudiados, se manejan bajo esta perspectiva, también conocida como ganar-ganar. Lo que indica, una aparente distancia entre lo que el docente “en frío” piensa que haría en un caso específico, y lo que hace realmente en clase.

Un ejemplo claro está en el docente D4, quien menciona que resuelve los conflictos utilizando los pasos de dialogar, escuchar las partes para llegar a un punto medio y hacer que los agentes respeten la posición del otro. Sin embargo, en el conflicto 48 (C48), el docente

escucha a dos estudiantes hablar entre sí, cuando uno le manifiesta al otro el querer salir rápido de la clase para salir al descanso (manifestando aburrimiento), y al escuchar esta conversación, el docente no utiliza el proceso de resolución que ha mencionado sino que le dice con rabia que pase a explicar él al frente, que si quiere se vaya de la clase, que la clase de él no es para “todo el mundo”, ante lo cual el estudiante se queda en silencio.

Igualmente el caso de la D1 quien menciona sus propios pasos: escuchar, dar solución justa y ecuánime sin rodeo y con prontitud, y que en el conflicto 2 ante la petición constante que le hace a un estudiante que llega tarde, interrumpe la clase y no trae orden del coordinador para ingresar al salón, desiste y termina dejándolo en su clase.

Hay que aclarar que la intención aquí no es juzgar cuando actuó bien o mal el docente, o cuan contradictoria es su forma de pensar “en frío”, como se mencionó atrás, frente a lo que hace en una situación real, sino que se trata es de analizar el por qué se produce una situación que es cotidiana en los salones de clase de esta aparente contradicción, entre lo que se dice y lo que se hace.

Para ello, se presentan dos razones. La primera, es que el rol del docente, dentro del manejo conflictual, es ser un “mediador”, es decir, aquel que es imparcial, y es lo que se maneja en las teorías de pedagogía de la convivencia que están más enfocadas en el docente como mediador de conflictos entre estudiantes, y no se contempla cuando el mismo docente es un participante del conflicto, e incluso el gestor del mismo, como en el caso de los conflictos procedimentales donde los mismos docentes propician el conflicto. Es allí donde surge el interrogante ¿el docente puede llegar a ser mediador cuando es uno de los protagonistas del conflicto? Desde este punto de vista, puede producirse un manejo parcializado del manejo del conflicto.

La segunda razón, está en que se da dicha inconsistencia entre el ser y el hacer, ya que según las clases analizadas, se manejan más acertadamente los conflictos, en el sentido en que se maneja el proceso mencionado por cada docente, cuando se tiene la oportunidad de tratarlos de manera personal, que hacerlo de manera general, con todos los estudiantes, ya que lo que se quiere generalmente es mantener el control del grupo y reforzar el rol de autoridad que posee el docente.

Basado en este último aspecto podría surgir aquí una tercera razón y es que se percibe que el docente se rehúsa a darle un manejo diferente a competir (e incluso convenir), porque, al no manejar acertadamente un conflicto, por ejemplo teniendo en cuenta los principios de pedagogía de la convivencia, se pueda salir de control el grupo ya que “Cuando el conflicto no es capaz de solucionarse, o al menos de transformarse, genera frustración; [y] por ende, es previsible que se desaten comportamientos agresivos y violentos” (Suárez, 2008, p. 189).

Recapitulado, una de las estrategias que se podría aplicar para entrar en el manejo de la mediación docente desde la pedagogía de la convivencia, es lograr que los docentes cambien su perspectiva con respecto al conflicto y que sean capaces de diferenciarlo de conceptos similares, como: violencia, agresión, agresividad, entre otros.

El siguiente paso, está relacionado con la mediación. Según Lederach el proceso de mediación tiene 5 fases:

“1. Entrada: Se responden las preguntas ¿quién? y ¿cómo? La respuesta a la primera debe ser una persona neutral al conflicto. La segunda se refiere a la forma en que llegan los casos al equipo, que suele ser diversa, al igual que la designación de la figura que hará de mediador.

2. Cuéntame: Cada una de las partes expone su punto de vista. El mediador deberá crear el clima de confianza y respeto que permita la fluidez de las ideas.

3. Situarnos: Consiste en identificar bien cuál fue la causa del conflicto. Deberá hacerlo preferentemente el mediador o contribuir a que ocurra. Las dos personas en conflicto habrán de escucharse atenta mente y enterarse con claridad de la versión que da la otra. Se trata de compartir el problema.

4. Arreglar: No se trata tanto de que el mediador aporte soluciones, sino de que sean los propios implicados los que lleguen a un acuerdo. El mediador facilita la clarificación de las ideas que a veces aparecen enmarañadas.

5. Acuerdo: Es la parte final, el consenso al que se llega y que debe quedar escrito para evitar que luego haya malas interpretaciones”.

Es importante que el docente se convierta en una persona que tenga el perfil requerido para desarrollar este proceso de mediación, porque de alguna manera debe desarrollar cierta intuición sobre cómo practicar los pasos del proceso de mediación, ya que todos los conflictos son diferentes, y algunos son difíciles de tratar, sobre todo aquellos que se resuelven con el grupo en general.

En conclusión, se puede decir, que es necesario que surjan propuestas pedagógicas que busquen cambiar concepciones erradas con respecto al conflicto, brinden caminos para una resolución creativa y que se potencie el liderazgo docente como mediador, para llegar a manejar los conflictos de formas creativas cuando incluso uno de los protagonistas sea el mismo docente.

7. Conclusiones

- En referencia a la clasificación de conflictos, se encuentra que en el aula de clase se presentan más conflictos de tipo actitudinal que procedimental o disciplinar. Esto quiere decir que los choques entre intereses, o metas opuestas, se producen generalmente por comportamientos visibles que manifiestan los docentes y/o estudiantes en la cotidianidad del aula de clase, sean verbales o no verbales.

No obstante, hay que decir que la mayoría de las veces son los estudiantes los que dan inicio al conflicto por actitudes o expresiones discursivas que son consideradas como “inadecuadas” por los docentes. Dentro de estas actitudes están: el hecho de realizar comentarios o reírse en subgrupos mientras el docente está realizando alguna explicación, o simplemente mostrar actitudes no acordes con el espacio del aula de clase como: no estar bien sentado, llegar tarde, jugar en el salón, gritar, tirar papeles, entre otros.

Igualmente, en la generalidad de los conflictos analizados se percibe que el docente reacciona de forma negativa ante estos comportamientos, pero no llegando al punto de cometer actos injustos con los estudiantes.

Por otra parte, los conflictos procedimentales y disciplinarios son generados por los docentes cuando no se dan instrucciones claras, en el primer caso, o cuando no se utiliza un discurso que esté ajustado según el nivel de comprensión del estudiante, en el segundo caso.

El hecho de que hayan más “choques” a nivel actitudinal que procedimental o disciplinar, implica que los estudiantes aceptan con mayor facilidad el rol del docente como aquel que dirige, enseña, e imparte un conocimiento, que como aquel que “forma” o “corrige” en aspectos comportamentales.

En lo procedimental y lo disciplinar, los estudiantes, no entran en choque con el docente ya que son contenidos, que ellos, por su posición de aprendices, no manejan con destreza.

No sucede así con lo actitudinal, pues en cuestión de actitudes, a su parecer, hay más destreza. Allí entran en juego las concepciones que se tienen frente a la vida. En definitiva, es más frecuente que se discuta acerca de “la injusticia que implica que el docente regañe al

estudiante solo porque no se sentó bien en la silla”, a que se presente un choque en el hecho de que “2+2 es igual 4”.

- Con respecto a las formas de afrontamiento (que aquí se han tratado como estrategias discursivas), se observa que casi en la mitad de los conflictos presentados, los docentes utilizan el estilo de competir, es decir, que el docente aparentemente¹⁰ busca satisfacer más sus propios intereses que los del estudiante, no teniendo en cuenta su opinión.

Aunque no es la forma más “adecuada” de manejar conflictos en el sentido en que no existe una negociación, ni en muchas ocasiones una resolución, solo una imposición de poder, es una forma efectiva para manejar situaciones, pues permite: por un lado, que los estudiantes tengan las reglas claras, que aprendan a ser exigentes consigo mismos y que aprendan que no todas las situaciones que se le van a presentar en la vida dan lugar para la concertación, pues hay momentos donde simplemente hay que cumplir.

Por otro lado, permite que el docente cumpla con sus objetivos de mantener el orden y el control, y con ello la concentración que debe existir en un ambiente de clase propicio para “aprender”, pues hay tendencia a pensar que entre menos ruido haya, más se puede avanzar en los procesos de aprendizaje.

No obstante, si este estilo de manejo se emplea como regla para todas las situaciones conflictivas que se presentan, deja ver una concepción bastante retrógrada, muy acorde con la educación tradicional, de otras épocas, en las cuales el docente era el único que tenía en sus manos el conocimiento y los estudiantes simples aprendices silenciosos (al estilo del aprendizaje de la edad media), todo lo cual puede convertirse en una tiranía.

Dicha forma de proceder deja entrever concepciones erradas: donde el docente se considera a sí mismo como el único que tiene el poder, lo cual valida el uso de expresiones que ridiculizan y violentan a los estudiantes; el conocimiento es considerado como un objeto,

¹⁰ Nota. Se utiliza el término aparentemente, ya que en algunos casos el docente, con su actitud vertical, también está favoreciendo los intereses del estudiante. Si se analiza el conflicto 8 titulado “Se me quedó el cuaderno que está calificando usted”, la docente no le recibe el cuaderno al estudiante no solo por un interés propio de mantener regla del cumplimiento sino que con este acto el estudiante entenderá que debe ser puntual a la hora de entregar sus trabajos.

que debe tener el estudiante a toda costa; y el estudiante, como aquel que en estado de sumisión no tiene derecho a hablar.

Ahora bien, el hecho que se utilice el estilo de competir como una de las formas más usuales de manejo conflictual puede significar dos cosas. La primera, que el profesor utiliza este manejo como una forma evitación frente al enfrentamiento de conflictos, pues es más fácil utilizar actos de habla que frenen la situación de momento (ordenar, callar al otro, exigir un cambio de comportamiento) que asumir el conflicto, escuchando al otro, por ejemplo.

Además porque los procesos de resolución de conflictos implican tiempo de la clase e incluso fuera de ella, implica tomar el rol de mediador, ser escucha, proponer soluciones e incluso llevar a que el otro proponga también y, de acuerdo con esto, no todos los docentes están en la disposición de asumir un conflicto mediante otra forma de resolución. Es por esto que en muchas ocasiones, es más sencillo “frenar” la situación de momento, que entrar a resolverla.

La segunda cosa, es que al asumir el estilo de competir, el docente escoge una forma efectiva y tajante, y se está negando la posibilidad de utilizar otra forma de afrontamiento que puede llegar a ser incierta en cuanto a los resultados, y que tal vez conlleve a que el docente tenga que ceder en algunos aspectos de los tratados.

En el caso del conflicto 13, el docente tiene que ceder, pues al darse cuenta que su instrucción para conformar grupos no era efectiva, decide arriesgarse, hacer caso de una sugerencia de organización que le dio un estudiante, y ponerla en práctica para llevar a feliz término el trabajo.

Para algunos docentes el seguir la recomendación que le dio un estudiante implicaría bajarse de su nivel, ceder su autoridad y por tanto, perderla, muy consecuente con el estilo de manejo por “competir”.

Por otra parte, al considerar los resultados porcentuales en cuanto a la forma de manejo conflictual, en la cual 42,8 % de los casos se utiliza la forma de competir, y en un 41% las formas de convenir y colaborar (25% y 16% respectivamente), se interpreta que hay resultados

similares en cuanto a la forma en la cual no se tiene en cuenta la opinión del estudiante (competir), frente a las que sí se tienen en cuenta la opinión de estos (convenir y colaborar).

Esto lleva a pensar que tal vez en otras épocas los resultados hubieran sido diferentes, dando más relevancia a la forma de competir. De esta manera se puede concluir que el docente está utilizando otras formas de manejo del conflicto, en las cuales incluye al estudiante y se arriesga a utilizar ciertos procesos de resolución como el diálogo y el escuchar a las partes, independientemente de sus resultados.

Esto último se confirma en el apartado dedicado a analizar la frecuencia de actos ilocutivos utilizados por los docentes y la cantidad de los mismos, en los cuales se encuentra que en el estilo “convenir” se utilizan 85 actos directivos frente a 25, en el estilo de colaborar, mostrando que en este último, hay mayor escucha y por tanto más intervenciones de los estudiantes.

Es así como, en los procesos de resolución, en los que se escucha al estudiante, y se tiene en cuenta su sentir como parte de la comprensión del conflicto, igualmente se refleja en los casos de manejo por “acomodar”, que aunque los docentes terminaron dando razón a los estudiantes, se percibe que con antelación a su desenlace, en algunos de estos casos, se realizaron procesos de diálogo y se manifestaron intencionalidades de resolución de conflicto, por parte del docente.

Todo lo anterior, confirma uno de los asuntos tratados en la reflexión pedagógica expresados en el capítulo 6 de esta investigación, la cual consiste en lograr que el docente pueda cambiar su percepción sobre el conflicto y asuntos relacionados con él, pues las encuestas realizadas reflejan que de manera general los docentes consideran que los conflictos son situaciones negativas, que entorpecen su labor diaria y no son vistas como situaciones que surgen en la interacción humana desconociendo que son oportunidades para aprender y crecer como personas.

Además que aunque dichas encuestas dejan ver que los docentes tienen nociones sobre cómo solucionar conflictos, en teoría, a la hora de manejarlos en el aula de clase y, mucho más con el grupo de estudiantes en general, se presenta una contradicción con lo que han dicho, ya que no se tienen métodos eficaces para manejar un conflicto en la labor práctica diferente al

estilo de “competir”, aunque, se reitera, que la intención no es eliminar esta forma de manejo, ya que es necesaria y efectiva en muchos casos.

Bibliografía

- Arsenal (1989). La noción de paz y la educación para la paz. En Seminario sobre la formación de monitores de educación para la paz. Cruz Roja Española, Madrid.
- Bojacá, Morales y Bustamante (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. En: Enunciación. Bogotá, 4-5, agosto, p. 109
- Castañeda (2011). La relación entre la violencia verbal descortesía en las interacciones profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto (Tesis de maestría). Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, Colombia.
- Chaux (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar, Universidad de los Andes, Colombia. *Psyche*. 20(2), pp. 79-86
- Coser (1956). The functions of social conflict. Free Press. New York.
- Austin (1991). Cómo hacer cosas con palabras. Paidós Studio 22: Barcelona.
- Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001). Las cosas del decir. Barcelona: Editorial Ariel.
- Coll (1992). Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid, Santillana.
- Córdova (2008). Diseño curricular de un programa de prevención de la violencia a través de la resolución de conflictos en un centro escolar privado para alumnos de primer grado de educación media superior (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Eiser (1989). Psicología Social. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Escandell (1993). Introducción a la Pragmática. Anthropos: Barcelona.
- Escudero (1992). Innovación y desarrollo de los centros educativos escolares. II congreso interuniversitario Escolar. GID- Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Gómez (2005). Violencia e institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*. 10(26). pp. 693-718
- Jaimes (1996). La investigación lingüística: inventario de palabras a la praxis sociocultural. *Revista Enunciación* (1), 38-42.
- Jares (1999). Educación para la paz: Su teoría y su práctica. Popular: Madrid.
- Jares (2001). Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia. Editorial Popular: Madrid.
- Lederach (1985). La regulación del conflicto social: Un enfoque práctico. Dossier fotocopiado, Barcelona.
- López (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Martínez (2011). Manifestaciones y manejo del conflicto desde las aulas de clase (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela.
- Munevar (2012). Representaciones sociales de estudiantes de ciclo 3 sobre violencia en las instituciones educativas en las instituciones educativas Colegio María Cano, jornada mañana y el colegio Gerardo Paredes, jornada tarde (Tesis de Maestría). Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, Colombia.
- Nieto (1995). Introducción al análisis del discurso hablado. Granada: Universidad de Granada.
- Ovejero (1999). Psicología social de la educación. Barcelona: Herde.
- Romero (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó Cundinamarca (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Palomero (2001). La violencia Escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Zaragoza. (41), pp. 19-38

- Searle (1994). *Actos de Habla ensayos de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta de Agostini, S.A.
- Thomas (1976). *Conflcit and management*. En Dunnette: *Handbook of industrial and organizational behavior*. chicao : Rnad and McNally. 889-936.
- Silverman (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres: Sage.
- Suárez (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*. 4(1), pp. 187-199.
- Uranga (1997). *Mediación, negociación, y habilidades para el conflicto en el marco escolar*. [en línea] <http://www.gernikagogoratuz.org/articulolmireiaurangaa.html> [2007, febrero 28].
- Vasilachis (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa: Barcelona.