

**Estilo docente, creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional en el rol del
docente como mediador y orientador de conflictos**

Autores

Liz Oriana Perdomo y Julio César Acosta

Director

Andrés Molano

Universidad de Los Andes

Facultad de Educación (CIFE)

Bogotá, D.C.

Mayo, 2016

Resumen

Esta investigación describe algunas de las creencias de un grupo de docentes oficiales frente a su rol como mediadores y orientadores de conflictos entre estudiantes. Adicionalmente, explora posibles asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan estos docentes, la existencia de creencias irracionales frente a su profesión y la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, democrático y permisivo/negligente). Se emplea una estrategia de análisis multinivel. Los resultados sugieren que desarrollar un rol de mediador y orientador de conflictos entre estudiantes implica, no sólo tener el conocimiento para intervenir, sino contar con recursos personales para hacerlo, como por ejemplo el bienestar psicológico.

Palabras clave: Conflictos, mediación, estilo docente, síndrome de desgaste profesional, creencias irracionales.

Abstract

This study describes the beliefs a group of public teachers have about their role as conflict mediator and counselor on student's conflicts. It also explores the associations between levels of teacher burnout, irrational beliefs and teaching styles. It conducts multilevel analyses. Results suggest that from the perspective of teachers, a mediation and counseling role not only implies the knowledge to peacefully intervene in student's conflicts, but requires a set of personal resources associated with psychological wellbeing.

Keywords: interpersonal conflicts, conflict mediation, teaching style, teacher burnout, teacher irrational beliefs.

Estilo docente, creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional en el rol del docente como mediador y orientador de conflictos

La política educativa en nuestro país se ha enfocado, además de otros aspectos, en la consolidación del programa de competencias ciudadanas (Mejía y Perafán, 2006). Con este programa nacional se ha pretendido “desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia” en los niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012, párr. 3). Como aporte al fortalecimiento de esta formación ciudadana, el Congreso de la República establece en el año 2013 la Ley 1620, en la cual se prioriza la necesidad de crear un sistema nacional de convivencia orientado a prevenir y mitigar la violencia escolar. Sumado a esto, en el mismo año entra en vigencia el Decreto 1965, en el cual se ofrece una clasificación para las situaciones que afectan la convivencia escolar, especificando que existen situaciones tipo I o conflictos manejados inadecuadamente; tipo II agresión y/o acoso escolar y tipo III correspondiente a presuntos delitos.

Adicionalmente, se propone realizar modificaciones, ajustes y re-significaciones a los manuales de convivencia institucionales, en los cuales no sólo se clasifiquen los tipos de situaciones, sino también se creen protocolos diferenciados de atención, que describan las acciones específicas que se deben realizar para intervenir de manera oportuna, así como las personas o entidades responsables de cada acción. Incluso, se hace énfasis en la responsabilidad de los docentes para: “construir ambientes democráticos de aprendizaje, que potencien... la resolución de conflictos” (Ley 1620, 2013, p.13), y desempeñar “el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar” (Decreto 1965, 2013, p.14).

No obstante, a pesar de estos lineamientos legales, en la realidad la mayoría de los docentes no han sido formados en habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que les indiquen cómo intervenir de manera específica y efectiva en las diversas situaciones que afectan la convivencia escolar (Fernández, Palomero Pescador & Teruel, 2009; Jones, 2006), y generalmente actúan a partir de las experiencias personales, o de las “buenas intenciones y la intuición que les da la experiencia docente” (Alcaldía de Itagüí, p. 10).

En el caso de la institución educativa departamental Ricardo Hinestrosa Daza¹, las modificaciones al manual de convivencia se han desarrollado desde el año 2013 y han sido lideradas por las dependencias de orientación escolar y coordinación de convivencia, (dependencias en las cuales nos desempeñamos). Durante este proceso de re-significación del manual, se ha realizado la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar, y se han creado los respectivos protocolos de atención, enfatizando que en el caso de los conflictos la intervención que realizan los docentes es prioritaria, ya que generalmente, este tipo de situaciones ocurren en el aula y son ellos quienes tienen mayor posibilidad de actuación, sin necesidad de recurrir a entidades o dependencias adicionales. Asimismo, con las acciones de mediación o conciliación que desde el aula se desarrollen, se puede evitar que estos casos finalicen en agresión e, idealmente, puedan contribuir al aprendizaje de maneras asertivas para responder ante ofensas -reales o percibidas- que desemboquen en una resolución pacífica de conflictos (Chaux, 2002; 2003). En el Apéndice se presenta la figura A1 con propósitos ilustrativos, referida al protocolo de atención institucional para situaciones de conflicto escolar entre estudiantes.

¹ La Institución educativa departamental Ricardo Hinestrosa Daza (RHIDA), se encuentra ubicada en el municipio de La Vega-Cundinamarca y está compuesta por una comunidad de 93 docentes y 2500 estudiantes aproximadamente, distribuidos en 17 sedes: dos sedes principales en zona urbana y quince sedes rurales unitarias.

Una vez entra en funcionamiento el manual re-significado, se logra identificar que las situaciones tipo I, son las realidades que se presentan con mayor frecuencia en la institución, es decir, los conflictos escolares definidos como “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” y los conflictos manejados inadecuadamente: “situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa” (Decreto 1965, 2013, p.14). Por ejemplo: en el año 2014, de los 240 casos atendidos en orientación escolar, el primer motivo de atención (20%), estuvo referido a conflictos manejados inadecuadamente; distribuidos en conflictos entre estudiante-estudiante (14%) y estudiante-docente (6%). Paralelamente, durante el año 2015, de 316 casos registrados en coordinación de convivencia de secundaria, el 91.45% correspondieron a situaciones tipo I (Institución Educativa Departamental Ricardo Hinestrosa Daza [RHIDA], 29 de enero de 2015; RHIDA, enero a diciembre de 2015) .

Por otro lado, se ha identificado que, a pesar de contar con el protocolo de atención institucional para situaciones de conflicto entre estudiantes, la totalidad de los casos atendidos y registrados en el año 2014 y 2015 fueron remitidos por los docentes a las dependencias de orientación escolar y/o coordinación de convivencia, sin que en el aula se desarrollaran acciones mediadoras o conciliadoras efectivas, que favorecieran el manejo constructivo del conflicto. E incluso, estos casos de conflicto escolar, terminaron en situaciones tipo II o más específicamente en agresiones reactivas, donde los estudiantes reaccionaron como “respuesta defensiva ante una agresión percibida o real” (Chaux, 2003. p. 47) por parte de sus compañeros, incrementando así los niveles de violencia escolar

Llegados a este punto, y con el propósito de comprender el rol del docente como mediador y orientador de conflictos escolares entre estudiantes, a continuación realizamos

una revisión de la teoría del conflicto escolar, la mediación escolar y los factores que intervienen para que esta mediación sea efectiva, centrándonos en el estilo docente y el bienestar psicológico.

Los Conflictos escolares

Es imposible pretender que los conflictos no sucedan o que sean evadidos cuando ocurren, pues son inevitables y propios de las relaciones humanas; se presentan en todos los ámbitos de la vida, y el punto central radica en saberlos resolver (Torrego 2001). En el caso de los conflictos escolares, estos pueden ser asumidos como situaciones en las cuales dos o más personas perciben que están en juego los intereses personales, y se ve al compañero como una amenaza, un rival y no como un par. Esto estimula la agresividad, que puede desencadenar en violencia verbal y/o física, y dificultar la interacción social dentro de un ambiente pacífico (Fisas, 2001; Torrego, 2001; Vinyamata, 2001).

En cuanto a los componentes por los cuales los conflictos escalan, Ury (2000) destaca que existen principalmente tres factores: “necesidades frustradas, habilidades pobres y relaciones débiles” (p. 129). A partir de estos factores, plantea diferentes roles que los terceros asumen a la hora de resolver un conflicto, por ejemplo: el rol mediador que pretende conciliar los intereses en conflicto; el árbitro, para determinar los derechos de cada parte en conflicto; el equilibrador, para ayudar a equilibrar el poder dentro de la relación conflictiva; y/o el curador para contribuir a reparar las relaciones deterioradas.

Sumado a esto, y específicamente para el ámbito escolar, Abarca, Marzo y Sala (2002 citado en Barcelar, 2009) destacan siete roles de actuación que los profesores adoptan al intervenir en los conflictos: el rol sumiso, caracterizado porque el docente presenta dificultades para controlar la conducta de sus estudiantes y cede ante ellos; el rol pasivo, en el cual el docente reacciona ignorando el conflicto; el rol autoritario, le dice a sus estudiantes lo que deben hacer; el rol juez, donde determina quién tiene razón; el rol moralizante, centra

su discurso en lo que está bien o mal; y el rol mediador en el que asume un papel neutral y orienta a los involucrados en la resolución del conflicto. Cabe resaltar que el rol que propicia la resolución constructiva del conflicto es el de mediador.

Mediación de conflictos escolares

Mediar en un conflicto, implica de acuerdo con lo propuesto por Chauv (2012) buscar acuerdos, y considera que esta “es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva, porque permite que las partes reconozcan sus intereses legítimos, pero siendo cuidadosos con las relaciones” (p. 96), lo cual nos hace pensar en que la intervención del docente es deseable, porque su gestión formativa ayuda a los estudiantes a solucionar sus diferencias, y a restablecer sus relaciones de compañerismo o camaradería.

En cuanto a los pasos que se requieren para desarrollar un proceso de mediación Chauv (2012) destaca cinco pasos: primero acordar las reglas del proceso; segundo presentar cada una de las perspectivas o versiones de los involucrados en el conflicto; tercero considerar alternativas de posibles soluciones al conflicto; cuarto analizar y evaluar las opciones propuestas y quinto definir los compromisos y firmar un acuerdo. Adicionalmente, propone cinco competencias ciudadanas que facilitan el manejo constructivo de conflictos, que son requeridas tanto por los involucrados como por los terceros: manejo de la ira; toma de perspectiva; escucha activa; generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.

La mediación del docente en situaciones de conflicto escolar

La mediación del docente en situaciones de conflicto escolar entre estudiantes, es un asunto que no ocurre tan frecuentemente como se esperaría, por ejemplo Chauv (2002; 2005) afirma que gran parte de los conflictos ocurren sin que los adultos se enteren. En una investigación realizada sobre conflictos entre niños, niñas y adolescentes, analizó 128 historias de conflicto, e identificó que sólo en el 18% de los casos los docentes son testigos.

Asimismo determinó que generalmente, las intervenciones que realizaban los docentes eran percibidas por los estudiantes como respuestas autoritarias para solucionar el conflicto: regaños, amenazas o castigos. Por su parte, Bayer, Whaley y May (1995) indagaron acerca de las estrategias de resolución de conflictos empleadas por un grupo de 13 docentes, para intervenir en situaciones de conflicto entre estudiantes. Para ello, los autores analizaron 135 historias de conflictos narradas por los docentes, e identificaron tres estrategias de intervención: llamada de atención a los estudiantes (CALL); restricción física (STOP) y preguntar a los involucrados para identificar el problema (ASK). La más estrategia más empleada fue (STOP), en la cual los docentes ejercían mayor control, seguida por (CALL); ambas estrategias impidieron la mediación en el conflicto. En cuanto a la estrategia (ASK), fue la menos empleada (10.4%), pero fue la que más se asoció a un modelo de mediación. La investigación concluye afirmando que las técnicas empleadas por los docentes, varían de acuerdo a las prácticas docentes cotidianas, y al modelo curricular para manejar los conflictos de los estudiantes en el aula de clase.

Por la misma línea, Barcelar (2009) encontró que la estrategia más usada por los profesores para prevenir y resolver los conflictos es el diálogo. Pero éste se limita a dictar la solución, hacer uso del castigo e informar a la familia de los involucrados, sin desarrollar estrategias de mediación.

Ante este panorama, es importante enfatizar que la mediación escolar para los docentes no es un asunto fácil de realizar, y por el contrario tiene una serie de limitaciones referidas a cuestiones de tiempo, espacio y formación; ya que intervenir en un conflicto –en medio de una clase- es muy complejo, pues para los profesores significaría descuidar al resto de estudiantes (Barcelar, 2009; Chaux, 2002; 2005). Por tanto, comprender la manera en la cual los docentes están ejerciendo su rol como mediadores y orientadores de conflictos entre estudiantes, implica no sólo contar con el conocimiento para mediar en los conflictos, sino

también, tener las competencias emocionales y capacidades adecuadas para tratar a los estudiantes, de manera que es preciso poner en consideración la interacción de diversos factores individuales, sociales y de contexto que intervienen en este proceso de mediación (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Jones y Molano, 2010).

Condiciones psicológicas y sociales del docente

En el año 2009 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], declaró que “la transmisión de conocimientos no es más que una parte de la labor de los docentes, pues estos también contribuyen de modo decisivo al desarrollo emocional y cognoscitivo del niño y desempeñan una función esencial en el desarrollo y las transformaciones sociales” (p. 7). Sin embargo, para que el docente cumpla esta labor, se hace necesario conocer las condiciones psicológicas y sociales en las cuales ejerce la docencia (Esteve, 1987).

Por ejemplo, Barcelar (2009) desarrolló una investigación con 62 profesores de primer, segundo y tercer grado, en la cual intentó establecer la relación existente entre: 1) las competencias emocionales del profesor; 2) estado general afectivo y 3) su estilo educativo con respecto al rol de actuación en la resolución de los conflictos del alumnado. Dentro de los principales resultados destaca que no existen diferencias entre las competencias emocionales entre docentes de colegios públicos y privados, pero que si existe diferencia entre hombres y mujeres, puntuando favorablemente estas últimas en las competencias de evaluación de la realidad y empatía. En cuanto al estilo educativo, identificó que el estilo asertivo obtuvo el mayor puntaje, pero especifica que no fue contrastado con la realidad de la práctica docente; sugiriendo que existe discrepancia entre lo que dicen y/o esperan hacer, y lo que hacen. Con respecto al rol de actuación, el rol indefinido fue el más reportado por los docentes (34%), concluyendo que el docente cambia su actuar en función del momento y no cuenta con un rol de actuación determinado a la hora de intervenir en los conflictos.

Adicional a los factores mencionados en el apartado anterior, existe un interés creciente en la literatura por el abordaje del papel de las creencias en la labor docente (Flores y Fernández-Castro, 2014). Así como por la prevalencia del síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional en las profesiones asistenciales, específicamente en la de los docentes (Moriana y Herruzo, 2004). De manera que a continuación nos enfocamos en estos aspectos, así como en el estilo docente ya mencionado.

Estilo docente. Uno de los factores de la labor docente que Chaux (2012) propone y que se asocia con la prevención de los conflictos escolares, se refiere al rol de docentes y de padres, a quienes recomienda la no permisividad ni el autoritarismo, sino por el contrario manejar un estilo democrático con normas y límites aplicados sin agresión.

Sobre este aspecto, varios autores han hecho aportes a través de algunos trabajos de investigación y ha concluido que se pueden apreciar estilos educativos diferenciados. Por ejemplo, Barcelar (2009) señaló cuatro modelos de estilos docentes a saber: a) autoritario, el cual se basa en el castigo como estrategia para obligar al cumplimiento de las normas; b) democrático, en el que se ajusta la exigencia a la madurez del niño, se brinda afecto, lo escucha y lo guía para la toma de decisiones; c) permisivo, no impone normas y espera que el niño tome decisiones autónomamente, y d) no implicado, ni impone normas ni escucha al niño. Esta clasificación, se asemeja a la propuesta por Chaux (2012), quien menciona la existencia de cuatro estilos, con base en la interacción que se desarrolla entre estudiantes y profesores en el aula: autoritario, democrático, permisivo y negligente. En el autoritario, el docente centra su relación con el estudiante en el orden de la clase, el seguimiento de sus instrucciones, el cumplimiento de normas y órdenes, pero no suele brindarles afecto. Así los estudiantes durante su estadía en la escuela desarrollan sus actividades académicas, pero la mayoría temen ser reprimidos ante cualquier muestra de indisciplina. En el democrático, el profesor prioriza el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase, se preocupa por la

buena comunicación y el afecto, sin embargo, colectiva y democráticamente, se definen y aplican normas para el funcionamiento de la clase. El estilo permisivo, se distingue porque el docente se muestra afectuoso con los estudiantes pero que no define normas ni establece límites. Y el estilo negligente, podría decirse que es una exageración del permisivo donde se evidencian bajos niveles de cuidado y de estructura; hay ausencia de normas, límites, y muestras de afecto, es decir, un alejamiento entre docente y estudiantes.

Consideramos este factor como una variable de interés, debido a que el estilo docente hace parte del clima de aula, y de acuerdo a lo mencionado por Chau (2012) este clima en el aula puede favorecer o impedir el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, incluyendo las habilidades para resolver problemas.

Creencias. Las emociones y las conductas son producto de las creencias de una persona, es decir, de la interpretación que realiza de los acontecimientos que ocurren a su alrededor (Gómez-Escalonilla, Plans, Sánchez-Guerra y Sánchez, 2003; Lega, 1998). En el ámbito educativo, las creencias de los docentes, según Pajares (1992) afectan su percepción y juicio, lo cual se manifiesta en lo que los profesores dicen y hacen en sus clases. Así mismo, plantea que la identificación y la comprensión de las creencias de los docentes, constituyen una labor fundamental para mejorar la práctica de la docencia.

En cuanto a las investigaciones desarrolladas con respecto a las creencias de los docentes, se identifica gran diversidad de temas, entre los que se incluyen las creencias hacia el sentido de autoeficacia, el rol del docente, el contexto educativo, el quehacer de sus prácticas de enseñanza y acerca de sus conocimientos (Fives y Buehl, 2012). Sin embargo, en cuanto al rol docente y la mediación de conflictos escolares, las investigaciones se han enfocado, principalmente a indagar acerca de la intervención de terceros en los casos de acoso escolar, más no en el manejo de conflictos (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Heinsohn, Chau y Molano, 2010).

Abordar las creencias que tienen los docentes acerca de su rol como mediadores de conflictos entre estudiantes, permite identificar si existen diferencias entre lo que los docentes hacen, y lo que dicen o preferirían hacer. Tal y como lo describió Chau (2002; 2005), en la investigación mencionada anteriormente, en la cual los docentes aunque reportaban intervenciones que pretendían promover la reflexión entre los involucrados, estas acciones fueron percibidas por los estudiantes, como autoritarias, evidenciando una diferencia entre lo que piensan que hacen y lo que realmente hacen.

Creencias irracionales. Adicionalmente Lega (1998) propone que en la labor docente, algunos profesores, pueden llegar a percibir las demandas de su labor de una manera más estresante, lo cual les impediría actuar de manera eficaz. Estas creencias, son descritas como creencias irracionales y se caracterizadas por basarse en supuestos, describir la realidad de manera distorsionada y dificultar la obtención de las metas y objetivos.

Concretamente en el ámbito de la docencia, Bernard (1990) desarrolló una investigación referida a las creencias irracionales de los profesores, e identificó que altos niveles de irracionalidad, impedían que el docente desarrollara estrategias de manejo apropiadas para afrontar las situaciones de clase. Asimismo, Flores y Fernández-Castro (2014) investigaron la relación entre las creencias de los profesores hacia su profesión, involucrando la eficacia docente y la competencia personal; el síndrome de burnout y la relación existente con las diferencias de edad. Al respecto, encontraron que “el burnout fue relacionado con la creencia en la eficacia de la docencia, con una percepción pobre de la propia competencia personal y con ver las condiciones laborales como una fuente importante de estrés” (p 2).

De manera que involucrar las creencias irracionales como un factor que incide en las acciones que realizan los docentes, puede explicar las intervenciones de mediación y orientación que desarrollan los docentes con sus estudiantes.

Síndrome de desgaste profesional. El síndrome de *burnout* es definido por Maslach (1982; 1999), como “una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal”. Este síndrome se evidencia en la profesión docente, por la incapacidad para ponerse en el lugar del estudiante, es decir, ser empático con él, además por la dificultad para establecer una comunicación asertiva, lo cual establece un distanciamiento entre el maestro y el estudiante (Moriani y Herruzo, 2004). Tales condiciones personales, contrastan con las acciones necesarias a la hora de intervenir como mediador en situaciones de conflicto escolar, como son la empatía, la asertividad y la cercanía con los involucrados.

A partir de la revisión teórica realizada, identificamos que existen factores de interés asociados con la mediación de conflictos escolares, como lo son: las creencias, el estilo docente, las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional. De manera que nuestro interés investigativo se orienta a: describir las creencias que tienen los docentes frente al rol de mediador y orientador de conflictos entre estudiantes, y a explorar posibles asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes, la existencia de creencias irracionales frente a su profesión y la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, democrático y permisivo/negligente), como factores determinantes a la hora de intervenir en los conflictos.

Por ende, en nuestra investigación consideramos como preguntas de investigación: ¿cuáles son las creencias de los docentes de la Institución Educativa Departamental Ricardo Hinestrosa Daza acerca de su rol como mediadores y orientadores de conflictos entre sus estudiantes? Y ¿existe relación entre los factores síndrome de desgaste profesional y creencias irracionales, con respecto al estilo docente? Al dar respuesta a estos interrogantes pretendemos comprender la manera en la cual se desarrolla el rol de mediador y orientador de conflictos en nuestra institución, lo cual nos permitirá pensar en posibles componentes de un

programa de formación o intervención educativa, que favorezca a la comunidad de docentes en la adquisición de habilidades para manejar eficazmente las situaciones de conflicto que afectan la convivencia escolar.

Método

Diseño

Las decisiones metodológicas en esta investigación se tomaron a partir del paradigma investigativo; lo cual nos permitió combinar métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas para dar respuesta a preguntas y a propósitos específicos (Guba y Lincoln, 2012; Morgan 2007). De manera que inicialmente describimos las creencias que tienen los docentes frente al rol de mediador y orientador de conflictos entre estudiantes, a partir de categorías de análisis pre establecidas. Y posteriormente identificamos tendencias en la población, a partir de la exploración de asociaciones (Cohen y Manion, 1990), entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes, la existencia de creencias irracionales frente a su profesión y la identificación del estilo docente que los caracteriza: autoritario, permisivo, negligente, incluyendo la dimensión de cuidado en las relaciones.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación, se contó con la participación de 6 docentes y 107 estudiantes; para lo cual realizamos un muestreo en dos etapas, en donde buscamos identificar docentes y luego estudiantes con los que estos trabajan (Mandeville, 2010).

En la primera etapa seleccionamos a los profesores a partir de un muestreo aleatorio estratificado, de acuerdo a cada uno de los niveles de formación escolar que se ofrecen en la institución: básica primaria (2 docentes), básica secundaria (2 docentes), educación media (1 docente) y adicionalmente, contamos con la participación de educación rural (1 docente). En

consecuencia este muestro primario estuvo constituido por 6 observaciones, de las cuales el 66.6% correspondió a los hombres (n=4) y 33.3% a mujeres (n=2), con edades comprendidas entre los 28 y los 45 años y con un promedio de 36 años. En cuanto a su experiencia en el ámbito de la docencia, contaban 12.16 años en promedio, (min 7 años hasta máximo 21 años). Adicionalmente, identificamos que en promedio los docentes contaban con 7 grados escolares a cargo.

En la segunda etapa, se seleccionaron estudiantes dentro de cada uno de los docentes que conformaron el muestreo primario. De manera que se seleccionaron, a partir de un muestreo aleatorio estratificado, de acuerdo al grado escolar al que pertenecían, obteniendo así la participación de 107 estudiantes desde grado segundo de básica primaria a grado once de secundaria, distribuidos así: 14 estudiantes de zona rural, 45 de primaria y 48 de secundaria.

En ambas etapas los participantes fueron informados acerca de los propósitos de la investigación y se garantizó su anonimato en la participación. En el caso de los docentes, se realizó la firma del consentimiento informado

Variables e Instrumentos

Para los propósitos de esta investigación empleamos cuatro instrumentos de recolección de información:

Creencias de los docentes frente a su rol. A partir del protocolo de entrevista empleado por Chaux (2005) para preguntar a los docentes sobre su rol en los conflictos de los estudiantes, diseñamos una entrevista semiestructurada (Bryman, 2004), en la cual establecimos 4 categorías de análisis para indagar las creencias de los docentes acerca de su rol como mediador y orientador de conflictos. Las categorías estuvieron referidas a:

caracterización del conflicto, dinámica del conflicto, actuación del docente frente al conflicto y formación en el manejo del conflicto.

Estilos docentes. Este factor se evaluó mediante el cuestionario de estilos docentes, diseñado por Chaux y Barrera (2015) en el cual los estudiantes valoran el estilo educativo del docente a través de una escala tipo Lickert de 27 ítems, que cuenta con tres opciones de respuesta. El cuestionario está compuesto por 4 sub-escalas que evalúan las dimensiones de estilo educativo: autoritario, democrático y permisivo/negligente, adicionalmente se puntúa el aspecto de cuidado en las relaciones.

El puntaje mínimo alcanzado en cada sub escala es cero; mientras que los puntajes máximos varían para cada escala: autoritario 14, democrático 12, permisivo/negligente 16 y dimensión de cuidado de las relaciones 12 puntos.

Síndrome de desgaste profesional. Se emplea el Cuestionario de Burnout del Profesorado CBP-R, propuesto por Moreno, Garrosa y González (2000), el cual pretende evaluar los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente, así como los antecedentes organizacionales y laborales que pueden desencadenar estos procesos. El cuestionario está compuesto por 66 ítems en una escala Lickert de 5 puntos, la cual se encuentra organizada en tres factores (estrés y burnout, desorganización y problemática administrativa). Para fines de la investigación, nos enfocamos en el puntaje total obtenido en el instrumento; de manera que, el puntaje máximo obtenido en la escala es de 330 puntos y el mínimo de 66.

Creencias Irracionales. Se emplea la versión en español de Teacher Irrational Belief Scale TIBS (Bernard, 1990; Bora y Bernard, 2009), la cual ha sido traducida y adaptada por Calvete y Villa (1997). Esta escala está compuesta por 22 ítems, en los cuales se pide a los docentes que indiquen, en una escala Lickert de cinco puntos que tan de acuerdo o en desacuerdo están con respecto a una creencia irracional. El puntaje máximo obtenido en la

escala es de 110 y el mínimo de 22 de manera que puntajes globales altos indican aceptación de las creencias irracionales (Bermejo y Prieto, 2005).

A pesar de que la escala proporciona puntajes específicos en cuatro factores (actitudes de inadecuación, baja tolerancia a la frustración, organización escolar y actitudes autoritarias hacia los alumnos), para los fines de esta investigación obtenemos una puntuación total de la escala.

Variables socio demográficas. Se incluyó un cuestionario breve para recoger información socio- demográfica de los participantes como la edad, género, años de experiencia docente, cantidad de asignaturas y cursos a cargo, tipo de contrato, estado civil, número de hijos.

Procedimiento

En el mes de octubre de 2015, aplicamos los instrumentos de recolección de datos a los docentes participantes, aprovechando la semana de desarrollo institucional, y luego, durante las dos semanas siguientes hicimos la recolección de datos de los estudiantes de la sede principal. Para el caso del sector rural, nos desplazamos hasta esa sede y allí aplicamos los cuestionarios a los participantes rurales.

Una vez obtenidos los datos, procedimos a su sistematización y análisis; por un lado, a través de la categorización para las entrevistas semiestructurada y por el otro, el análisis estadístico de los datos.

Plan de análisis

El análisis de los datos, estuvo dividido en dos secciones: la primera sección referida a la descripción de creencias de los docentes acerca de su rol como mediadores en situaciones de conflicto escolar. Mientras que en la segunda exploramos las asociaciones entre los

niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes, la existencia de creencias irracionales frente a su profesión y la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, permisivo, negligente, incluyendo la dimensión de cuidado en las relaciones).

Para abordar las creencias, analizamos las entrevistas a partir de cuatro categorías pre-establecidas: definición del conflicto, el rol ante un conflicto, la experiencia con los conflictos y la formación en el manejo de conflictos. Para la exploración de las asociaciones entre las variables, se empleó el software de STATA, versión 12.1 SE. Es importante destacar que a pesar de contar con 6 casos de docentes, cada docente, tenía en promedio 17.83 observaciones por parte de sus estudiantes, referidas a su estilo docente y dimensión de cuidado de las relaciones; lo cual permitió obtener agrupaciones de estudiantes por docente. De manera que los datos fueron organizados en un primer nivel de acuerdo a la información obtenida por los docentes, y en un segundo nivel de acuerdo a los reportes obtenidos por parte de los estudiantes, para así contar con 107 observaciones en total a nivel del estudiante, y con 6 casos a nivel docente.

Para cada uno de los docentes participantes, cerca de 18 estudiantes reportaron sobre sus estilos de aula. A partir de esta organización, utilizamos una estrategia de análisis multinivel, en donde los estudiantes se encuentran anidados en sus docentes.

El modelo de regresión propuesto es:

$$Y_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1\text{primariaurbano}ij} + \beta_{2\text{secundariaurbano}ij} + \beta_{3\text{edad}j} + \beta_{4\text{female}j} + \beta_{5\text{creencias o fatiga}j} + \epsilon_{ij}$$

En donde:

- Y_{ij} corresponde a la variable resultado de dimensión de cuidado y estilo educativo (autoritario, permisivo o democrático), reportado por el estudiante con respecto a su docente.
- j se refiere a las características propias del docente
- i corresponde a las características del estudiante.
- ϵ corresponde al error de estimación para cada participante.

Resultados

En este apartado, presentamos en primer lugar, los resultados referidos a las creencias, de los docentes acerca de su rol como mediadores y orientadores de conflictos entre estudiantes. Para posteriormente presentar los resultados de las asociaciones existentes entre las variables de interés y los análisis de regresión.

Creencias de los docentes

El análisis de estos resultados lo realizamos a partir de categorías de análisis pre establecidas, las cuales estuvieron referidas a: la definición del conflicto, el rol ante un conflicto, la experiencia con los conflictos y la formación en el manejo de conflictos. En la tabla 1, se presentan las categorías de análisis empleadas y la descripción de cada categoría.

Tabla 1
Categorías de análisis para identificación de creencias.

Categoría	Descripción
Caracterización del conflicto	Definición de los conflictos escolares, identificación de conflictos cotidianos en la escuela.
Dinámica del conflicto	Fuente de conocimiento del conflicto, respuesta de los estudiantes. Escalamiento del conflicto.
Actuación del docente frente al conflicto	Acciones desarrolladas por los docentes para manejar los conflictos escolares.
Formación en el manejo de conflictos	Participación o intención de participar en procesos de formación.

Caracterización del conflicto. Encontramos una concepción generalizada de que el conflicto consiste en una agresión física o verbal, que se origina por diferencias de pensamiento e intereses, por la interpretación equivocada que algunos estudiantes hacen de los comentarios que circulan sobre determinados compañeros, y también mencionan el acoso escolar como factor desencadenante del conflicto.

Dinámica del conflicto. Con respecto a la dinámica del conflicto y el escalamiento del mismo, los docentes refieren que se enteran de los conflictos por rumores de terceros, por reportes (queja) de los involucrados o porque observan el conflicto directamente. Un

participante registra que rara vez el docente presencia el conflicto y otro afirma que se ha enterado observando los cambios en la conducta del niño o la dinámica de la relación con sus compañeros, por ejemplo cuando lo apartan del grupo o lo ignoran a la hora de realizar actividades de equipo. En cuanto a la reacción de los estudiantes, encontramos que la mayoría de ellos ven a los docentes como figura de autoridad, en consecuencia se calman un poco, bajan el tono agresivo y muestran una actitud conciliadora. Sin embargo, algunos profesores reconocen que la mayoría de los estudiantes les temen a las anotaciones en el observador del alumno y a la citación a sus padres. Un docente puntualizó que en principio notó rebeldía y no aceptación de la acción, pero luego de una reflexión los estudiantes admitieron su responsabilidad y llegaron a un acuerdo que desescaló el conflicto. Finalmente, todos los docentes coincidieron en que en la mayoría de los casos que han intervenido, los estudiantes han aceptado su intervención como una buena opción, pero aclararon que en ocasiones por cuestiones de tiempo, algunos alumnos simplemente se retiran porque no hay espacio para dialogar.

Actuación del docente. A partir de los resultados obtenidos, se identificaron tres acciones desarrolladas por los docentes. La primera es mediar y solicitarles a los involucrados que terminen la situación, para luego tratar de entender si es un conflicto real o un juego, debido a que en ocasiones los muchachos dicen que es sólo una broma y que no hay conflicto. La segunda es retirar a los demás niños y escuchar a los actores involucrados de manera individual para buscar una solución inmediata a través de la sensibilización con argumentos como la amistad, el diálogo, la comprensión o la tolerancia. Sin embargo, si desde la perspectiva del docente, el conflicto reviste alguna complicación se procede a la toma de datos, a hacer descargos, comparar las versiones y tratar de sacar conjeturas de esa información; y en los casos de agresiones físicas o verbales, queda constancia en el observador. Una tercera acción se basa en el trabajo conjunto con los papás de los

estudiantes involucrados a través de talleres que buscan sensibilizar a las familias sobre su papel como orientadores de sus hijos y propiciar la solución pacífica de conflictos.

En definitiva, concluyeron que su principal estrategia se basa en el uso del diálogo, no obstante, aclararon que no en todos los casos resulta efectivo, porque es imposible tener una percepción clara y total del conflicto dada la tergiversación de la información que dificulta la toma de decisiones. De manera que este asunto les preocupa debido a que, según ellos, una acción equivocada podría traerles complicaciones y esta circunstancia en ocasiones impide su intervención.

Ahora bien, indagamos sobre la creencia de los participantes en el sentido de la conveniencia o inconveniencia de su intervención en un conflicto y cómo se perciben en su rol de mediadores, es decir, si ven a sí mismos como tales. Frente a este asunto, encontramos que cinco docentes aseguran categóricamente la conveniencia de su intervención y argumentan razones como el deber ciudadano, el sentirse responsables y garantes de sus estudiantes y su formación integral para mediar. No obstante, un docente condiciona la intervención a las circunstancias del conflicto y aclara que cuando se trate de una agresión física habría que intervenir inmediatamente, pero si se aprecia que es una situación que no va a trascender, bastaría con un llamado de atención, porque más bien el conflicto podría aumentar o formarse uno donde no lo hay. Por último, un docente aclara que en casos muy graves como amenazas o matoneo no debería intervenir, sino remitir la situación a los coordinadores, la rectoría u orientación. En todos los casos, manifestaron que no hubo un seguimiento a la situación para verificar si realmente el conflicto no escaló.

Desde la perspectiva de la mediación, encontramos que todos los profesores se identifican con su rol de mediadores y se ven a sí mismos como profesionales con jerarquía, liderazgo, conocimiento, capacidades éticas, morales, pedagógicas y disciplinares, cultura y

educación; condiciones que los habilitan para actuar y orientar a los estudiantes. En resumen, todos aseguran tener claridad sobre su papel de orientadores y mediadores de conflictos.

Indagamos también acerca de conflictos reales en la escuela y el rol del docente como mediador y orientador, y encontramos que todos los profesores estaban en una actitud desprevenida, pero cada uno actuó de inmediato y la reacción de los estudiantes fue receptiva en la medida en que todos reconocieron su presencia y aceptaron la intervención, porque precisamente esperaban que el docente actuara de la manera en que lo hizo y la intervención no afectó su relación personal con los estudiantes.

Su intervención consistió en detener abruptamente el conflicto y luego propiciar un proceso reflexivo. En dos situaciones se involucró a los padres de familia, otra fue remitida a orientación escolar y los otros tres terminaron sólo con la gestión de los profesores, y ellos creen que todo concluyó bien. Por otra parte, pretendimos indagar qué tipo de sentimientos personales involucraron los docentes en el ejercicio de su mediación en el conflicto escolar y encontramos que todos antes del conflicto estaban tranquilos, sin embargo, un profesor manifestó algo de cansancio y un poco de calor en el ambiente. Ahora, durante el conflicto, los sentimientos estuvieron repartidos entre zozobra, temor, incertidumbre, mal genio y tristeza; adicionalmente revelaron preocupación y miedo por agresiones que pudieran dañar a algún estudiante. Con respecto a las emociones después del conflicto, reportaron rabia, tranquilidad, paz y satisfacción; pero también un docente afirma que se sintió defraudado y otro expresó sentir miedo por lo que pudiera ocurrir afuera, luego de salir de la institución, debido a que su experiencia fue en un contexto violento. Finalmente, al narrar su experiencia, los docentes manifestaron sentimientos de bienestar y satisfacción por el aprendizaje logrado, aunque uno de ellos expresó un sinsabor porque no alcanzó a entender en qué falló y otro manifestó sorpresa por la falta de educación y actitud de los estudiantes para la escucha y para entender qué es el silencio.

Finalmente quisimos indagar sobre las creencias de los docentes en relación con algunas alternativas de solución al conflicto que podrían emplear en situaciones similares. Frente a esto, todos los profesores coincidieron en que actuarían de la misma forma dado que consideran que su estrategia fue efectiva, sin embargo, algunos condicionarían su acción a las circunstancias porque creen que los conflictos no se dan de la misma forma siempre. Otra constante fue el reconocer que la situación los tomó por sorpresa, y en este orden de ideas, un docente afirmó que le hubiera gustado tener un plan de acción en el que algunos estudiantes trataran de contener la agresión y otros dieran aviso a la coordinación de convivencia; a dos profesores les hubiera gustado entablar un diálogo con los involucrados en el conflicto para tratar de hacer un trabajo formativo; a otro le hubiera gustado brindar más apoyo a un estudiante nuevo quien fue víctima de acoso, y finalmente, una profesora hubiera querido hacer seguimiento posterior a la situación.

Formación en el manejo de conflictos. Esta pregunta se orientó a indagar por las creencias de los docentes frente a las necesidades de capacitación tanto de ellos como de los estudiantes, en el manejo de conflictos, así como sus reacciones y mejores maneras de aprender a solucionar los conflictos. Aquí encontramos que sólo dos docentes han recibido alguna formación en resolución de conflictos. Sin embargo, los demás mencionaron algunas charlas e indicaciones por parte de los coordinadores, el rector y especialmente la orientadora de la institución. No obstante, todos coincidieron en que no hay un programa de capacitación en manejo de conflictos dirigido a los estudiantes, todo se reduce a charlas esporádicas para grupos focalizados que se organizan desde coordinación de convivencia y orientación escolar y algunos ejercicios que una docente de primaria realiza con sus estudiantes ocasionalmente.

Desde esta perspectiva, todos creen que necesitan fundamentalmente capacitación, un sustento teórico y herramientas pedagógicas. Además, conocer el protocolo institucional y analizar las circunstancias. En el ámbito personal, se necesita manejo del discurso para la

paz, habilidades comunicativas tales como saber escuchar, argumentar y consensuar; adicionalmente, amor, responsabilidad, carisma, sensibilidad, compromiso y voluntad para intervenir en el conflicto.

Finalmente, con relación a la mejor manera de aprender a manejar conflictos, encontramos que los profesores consideran que es necesario reconocer la naturaleza del ser humano y aceptarlo como tal, también creen que es preciso empezar a solucionar conflictos para aprender en la praxis, pero consideran valiosa la asesoría de orientación escolar y/o coordinación. Un profesor enfatiza que sería interesante hacer un trabajo pedagógico desde el teatro, el yoga, algunas películas y principalmente, enseñar a dialogar, a escuchar y a manejar la respiración. Una docente afirma que se puede aprender viendo cómo solucionan sus conflictos otras personas y apoyándose en el uso de recursos didácticos que se encuentran en la red, tales como videos y películas relacionados con la temática de los conflictos. Por su parte, otro docente señala que el autoconocimiento, el trabajo colaborativo y la generación de espacios de reflexión, son factores que pueden contribuir al aprendizaje sobre el manejo de conflictos.

Una vez describimos el panorama general acerca de las creencias de los docentes, pasamos a explorar las asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes, la existencia de creencias irracionales frente a su profesión y la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, permisivo, negligente, incluyendo la dimensión de cuidado en las relaciones). Iniciamos con los resultados descriptivos obtenidos y finalizamos con el análisis de regresión multinivel.

Estadísticos descriptivos de las variables

Los valores promedio, las desviaciones estándar y los valores mínimos y máximos obtenidos en la escala de creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional, así como

de los resultados de cada uno de los estilos docentes y el componente de cuidado de las relaciones, se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las variables principales de estudio

Variable	N	M	SD	mínimo	máximo
Creencias irracionales	6	63.83	9.23	51	75
Síndrome de desgaste profesional	6	149.83	26.04	114	183
Estilo docente autoritario	6	4.88	1.70	2.66	6.8
Estilo docente democrático	6	8.22	1.96	5.72	10.40
Estilo docente permisivo	6	3.53	1.45	2.16	5.66
Cuidado de las relaciones	6	7.97	2.32	7.97	10.92

Los resultados de los análisis descriptivos presentados en la tabla 2, indican que en nuestra muestra, el estilo docente predominante de acuerdo a las observaciones de los estudiantes, es el de tipo democrático, con un promedio de 8.22, seguido por el autoritario (promedio 4.88) y el permisivo (3.53). En cuanto a la dimensión de cuidado de las relaciones, se obtuvo un promedio de 7.97 puntos.

Asociaciones entre las variables centrales de estudio

Para evaluar las posibles asociaciones existentes entre las variables de los docentes referidas a: creencias irracionales, síndrome de desgaste profesional y factores socio demográficos, con respecto al estilo docente reportado por los estudiantes (permisivo/negligente, autoritario, democrático y dimensión de cuidado), se llevaron a cabo análisis de correlación, los cuales se presentan en la tabla 3. Cabe resaltar que para cada una de las escalas de estilo docente, se estimó el puntaje promedio reportado por los estudiantes acerca de sus docentes.

Los resultados más relevantes presentados en la tabla 3, indican que existe una asociación de tendencia positiva entre las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional, el mejor estimado de esta asociación es de .85 ($p < .05$). Este resultado sugiere que los docentes que tienen en promedio, mayores puntajes de creencias irracionales,

también obtuvieron en promedio, mayores puntajes en la escala de fatiga laboral.

Tabla 3.

Análisis de correlación de las variables de interés.

VARIABLES DE ESTUDIO	1	2	3	4	5	6
1. Creencias irracionales						
2. Síndrome de desgaste profesional	.85*					
3. Estilo docente autoritario	.21	.17				
4. Estilo docente democrático	-.57	-.15	.07			
5. Estilo docente permisivo	.63	.25	.39	-.87*		
6. Cuidado de las relaciones	-.62	-.31	.07	.95**	-.86*	
7. Edad	.72	.65	.29	-.06	.16	-.008
8. Años de experiencia	.46	.57	.02	.29	-.30	.33
9. Cantidad de cursos a cargo	.30	.12	.11	-.73	.79	-.84*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Con respecto a la existencia de creencias irracionales y estilos educativos, se observa que existe una asociación negativa entre el estilo democrático (-.57) y la dimensión de cuidado de las relaciones (-.62), mientras que se presenta una asociación positiva con el estilo permisivo (.63) y el estilo autoritario (.21); esto sugiere que los docentes que reportan mayores puntajes en irracionalidad acerca de su profesión, obtienen puntajes más altos, en nuestra muestra en el estilo docente permisivo y autoritario, y puntajes más bajos en el estilos democrático y en la dimensión de cuidado de las relaciones.

Ahora bien, en cuanto a los estilos docentes, se destaca que el estilo docente democrático, se asocia de manera negativa con el estilo permisivo, nuestro mejor estimado de esta asociación es -.87 ($p < .05$); lo cual sugiere que puntajes altos en estilo democrático, se asocian en promedio en la población, con disminución en los puntaje de estilo permisivo.

Al revisar las asociaciones entre la dimensión de cuidado y cada uno de los estilos, se destaca la existencia de una asociación negativas estimada de -.87 con el estilos permisivo ($p < .05$), es decir, por cada valor que aumente en la dimensión de cuidado, disminuye el puntaje en el estilo docentes permisivo, esta asociación existe en el promedio de la población. Con respecto al estilo democrático, la dimensión de cuidado se asocia de manera positiva,

con una magnitud de .95 ($p < .01$), es decir puntajes altos en estilo democrático, se asocian en promedio de la población con puntajes altos en la dimensión de cuidado de las relaciones.

Al incluir las variables socio demográficas de los docentes, se destaca que existe una asociación positiva entre la variable edad y los puntajes de las escalas de creencias irracionales y de síndrome de desgaste profesional, de magnitud .72 y .65 respectivamente. Es decir, que una unidad de diferencia en la edad del docente, se asocia con mayores puntajes en las escalas de creencias irracionales y fatiga laboral.

Finalmente, al explorar la asociación entre la cantidad de cursos a cargo con respecto a los estilos docentes. Se evidencia que existe una asociación negativa con el estilo de tipo democrático (-.73) y con la dimensión de cuidado de las relaciones (-.84, $p < .05$). Lo cual sugiere que, cuando el docente tiene más cursos a cargo, obtiene puntuaciones más bajas en el estilo docente democrático y en la dimensión de cuidado de las relaciones. Por el contrario, el número de cursos, se asocia de manera positiva con el estilo docente permisivo, el mejor estimado de esta asociación es de .79.

Análisis de regresión

Establecimos un modelo de regresión simple para indagar si existían diferencias en el estilo docente y nivel de cuidado, reportado por los estudiantes, a partir del grado escolar que cursan. De manera que la variable predictora fue grado escolar, y las variables resultado: estilos docentes (autoritario, permisivo y democrático), incluyendo la dimensión de cuidado.

El modelo planteado para realizar estos análisis de regresión lineal fue:
$$Y (\text{Esilo docente/cuidado}) = \beta_0 + \beta_{1\text{gradorural}} + \beta_{2\text{gradoprimaria}} + \beta_{3\text{gradosecundaria}} + \varepsilon$$

A partir del modelo propuesto, se estimaron modelos independientes, los cuales se presentan en la tabla 4. Cabe resalta, que para favorecer el proceso de interpretación de los modelo de regresión, se realizó el reajuste de las escalas de síndrome de desgaste profesional

y creencias irracionales al valor de cero; en donde este valor equivale al puntaje mínimo obtenido por los participantes en nuestra muestra.

Tabla 4

Taxonomía de modelos de regresión que evalúan la relación entre los estilos educativos, la dimensión de cuidado y los grados escolares

	Dimensión de cuidado	Estilo docente		
		autoritario	democrático	permisivo
Intercepto Rural	10.92***	6.42***	10.21***	2.64***
Urbano Primaria	-1.48	-2.05*	-0.32	-0.37
Urbano Secundaria	-4.82***	-1.53	-3.73***	2.06**
R ²	0.33	0.04	0.35	0.21
N	107	107	107	107

Nota: Parámetros estimados, valores p aproximados, y estadísticas de ajuste del modelo para una taxonomía de modelos de regresión evaluando la relación entre los estilos educativos (autoritario, permisivo y negligente), la dimensión de cuidado y los grados escolares (rural, primaria y secundaria) para una población de estudiantes ($n=107$). Cada columna representa un modelo estimado de manera independiente. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Como se observa en la tabla 3, el modelo que explica en mayor proporción la diferencia en los valores de estilo docente con respecto al grado escolar del estudiante, es el referido al estilo de tipo democrático, el cual explica la variabilidad en un 35%. En este modelo, se identifica que el mejor estimado del valor de estilo democrático reportado por los estudiantes de la zona rural es de 10.21 ($p < .001$). Así mismo, se observa que la diferencia estimada del estilo democrático, con respecto a la zona urbana primaria es de -0.32 y con respecto a la zona urbana secundaria es de -3.73 ($p < .001$).

Con respecto al modelo planteado para la dimensión de cuidado, el valor estimado para los estudiantes de la zona rural es de 10.92 ($p < .001$). La diferencia estimada de esta dimensión con respecto a la zona urbana primaria es de -1.48 y con respecto a la zona urbana secundaria es de -4.82 ($p < .001$). De manera global, el modelo planteado explica un 33% la diferencia de la dimensión de cuidado, de acuerdo a la sección que pertenece el estudiante.

Resaltamos que en el estilo permisivo, el mejor estimado del valor reportado por los estudiantes de la zona rural es de 2.64 ($p < .001$), y las diferencias con respecto a la zona secundaria, están asociadas de manera positiva con un promedio de 2.06 ($p < .01$).

En conclusión, de acuerdo a nuestros modelos, es posible sugerir que el grado que cursan los estudiantes, y más específicamente la sección a la cual pertenecen, se asocia con el estilo educativo y la dimensión de cuidado de las relaciones que reportan de sus docentes.

Análisis multinivel

Para los modelos de análisis multinivel, planteamos como variable resultado, los reportes en el estilo docente y la dimensión de cuidado aportados por los estudiantes. Y empleamos diferentes tipos de predictores en el nivel docente, los cuales se presentan en la tabla 5, especificando el nivel de prioridad otorgado en nuestros análisis.

Tabla 5

Nivel de prioridad de los predictores empleados en el estudio

Predictor	Categoría	Prioridad
Grado académico de los estudiantes	Variables estudiantes	Alta
Puntuación obtenida en escala de creencias irracionales y puntaje síndrome de desgaste profesional	Variables personales del docente	Alta
Edad, género	Variables socio demográficas del docente	Media

Para cada una de las variables resultado, es decir los estilos educativos (autoritario, permisivo/negligente y democrático) y dimensión de cuidado, propusimos una taxonomía de modelos multinivel, en los cual progresivamente incluimos los diferentes predictores a nivel del estudiante y del docente, en la tabla 6 se presentan los modelos estimados de manera independiente para cada estilo educativo y dimensión de cuidado.

Dimensión de cuidado. En el primer modelo estimado, tuvimos en cuenta los predictores referidos a características socio-demográficas del docente como género y edad. El mejor estimado de cuidado de las relaciones, en promedio en la población, para la zona de primaria rural, corresponde a un valor 10.99 ($p < .001$). En el segundo modelo, al incluir el predictor de creencias irracionales, el promedio estimado de cuidado para la zona rural pasa a

ser de 3.21, y en promedio en la población, cada punto de diferencia en el puntaje de creencias irracionales, se asocia negativamente con una diferencia estimada de -0.19 en la dimensión de cuidado ($p < .05$). Finalmente en el tercer modelo, al involucrar los puntajes de síndrome de desgaste profesional, el promedio estimado de cuidado es de 6.43 ($p < .05$). En promedio, cada punto de diferencia en el puntaje de desgaste profesional, corresponde a una diferencia estimada de -0.05 puntos en la dimensión de cuidado, esta asociación es estadísticamente diferente de cero en promedio de la población ($p < .05$).

Tabla 6.

Taxonomía de modelos de regresión multinivel, evaluando la relación entre grado escolar, variables demográficas de los docentes y puntuación obtenida en las escala de creencias irracionales y fatiga laboral, con respecto a cada uno de los estilos docentes y dimensión de cuidado de las relaciones.

	Dimensión de cuidado			Estilo docente								
				autoritario			permisivo			democrático		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Intercepto primaria rural	10.99***	3.21	6.43*	6.04	17.34***	12.97***	2.31	9.87**	6.74*	12.50***	9.40*	10.69***
Primaria urbana	1.15	0.22	2.74	1.22	2.56	-1.32	-0.44	0.44	-2.00	3.30	2.93	3.93
Secundaria urbana	0.31	-1.58	0.64	4.95	7.75	4.30	1.99	3.83	1.66	2.87	2.11	3.00
Edad	-0.13	0.21	0.31	-0.16	-0.70**	-0.42*	0.01	-0.03	-0.15	-0.23	-0.09	-0.17
Female	4.41	0.92	3.50	5.64	10.91**	6.94*	-0.01	3.36	0.86	5.36*	3.97	4.99
Creencias irracionales		-0.19*			0.29***			0.18**			-0.07	
S. desgaste profesional			-0.05*			0.08***			0.05**			-0.02

Nota: M: modelo estimado. Parámetros estimados y estadísticas de ajuste del modelo para una taxonomía de modelos de regresión multinivel, evaluando la relación entre grado escolar de los estudiantes, variables demográficas de los docentes (edad, female) y puntuación obtenida en las escala de creencias irracionales y fatiga laboral, con respecto a cada uno de los estilos docentes y dimensión de cuidado de las relaciones reportada por los estudiantes hacia su docente ($n=107$). * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Estilo docente autoritario. En el primer modelo, el promedio estimado de estilo docente autoritario corresponde a un valor de 6.04, reportado para un docente perteneciente a zona rural, controlando por la edad y el género. En el segundo modelo al involucrar el factor de creencias irracionales, el promedio estimado de este estilo es de 17.34, este valor es estadísticamente significativo a un nivel de $p < .001$. La diferencia estimada del promedio en estilo autoritario por una unidad de diferencia en la edad es de -0.70, esta asociación es

estadísticamente diferente de cero ($p < .01$). Adicionalmente, en promedio en la población, la diferencia entre hombre y mujer docente está asociado de manera positiva con 10.91 puntos de estilo autoritario. Y en promedio, cada punto de diferencia en irracionalidad corresponde a una diferencia estimada de 0.29 puntos en este estilo, esta asociación es estadísticamente significativa a un nivel de $p < .001$. En cuanto al tercer modelo estimado, en el cual se incluye el factor de desgaste profesional, se identifica que el promedio estimado del estilo autoritario para un docente de la zona rural es de 12.97 ($p < .001$), este promedio es estadísticamente diferente de cero en promedio en la población. Cada punto de diferencia en la edad, se asocia de manera negativa con una diferencia estimada de -0.42 puntos en el estilo autoritario. Mientras que la diferencia estimada entre hombre y mujer es de 6.94 ($p < .05$), lo cual sugiere que las mujeres, en promedio en la población son más autoritarias. Finalmente, en promedio de la población, cada punto de diferencia en el síndrome de desgaste profesional, está asociado de manera positiva con el estilo autoritario; el mejor estimado de esta asociación es 0.08 ($p < .001$).

Estilo docente permisivo/negligente. El promedio estimado del puntaje de permisividad o negligencia en el estilo docente, corresponde a un valor de 2.31 en la zona rural primaria. Al incluir el predictor de creencias irracionales, este promedio estimado pasa a 9.87 puntos y es estadísticamente diferente de cero en promedio en la población ($p < .01$) controlando por la edad el género del docente y por el grado del estudiante. En promedio en la población, una unidad de diferencia en creencias irracionales, se asocia de manera positiva con el estilo docente permisivo, el mejor estimado de esta magnitud es de 0.18, esta asociación es estadísticamente significativa, a un nivel de $p < .01$. En el tercer modelo, el valor estimado de estilo permisivo es de 6.74 ($p < .05$); este valor es estadísticamente diferente de cero en promedio de la población. En promedio, cada punto de diferencia en el

síndrome de desgaste profesional, está asociado positivamente con 0.05 puntos en el estilo permisivo, esta asociación es estadísticamente significativa, a un nivel de $p < .01$.

Estilo docente democrático. Para el primer modelo estimado, en el cual se incluyen los predictores edad y género, el promedio estimado del estilo docente democrático es de 12.50 ($p < .001$), este promedio es estadísticamente diferente de cero en promedio de la población, por otra parte, la diferencia estimada entre profesores hombres y mujeres es de 5.36 puntos ($p < .05$). Al involucrar el factor de creencias irracionales, el promedio estimado del estilo democrático pasa a 9.40 puntos ($p < .05$), y al involucrar el predictor de síndrome de desgaste profesional, varía la magnitud del promedio a 10.69, este promedio es estadísticamente significativa a un nivel de $p < .001$ controlando por la edad el género del docente y por el grado del estudiante.

Discusión

Los propósitos de esta investigación estuvieron enfocados a dos aspectos: identificar las creencias que tienen los docentes con respecto al rol de mediador y orientador de conflictos entre estudiantes, y a explorar las posibles asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes y la existencia de creencias irracionales frente a su profesión, con respecto a la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, democrático y permisivo/negligente).

La idea de cumplir estos propósitos e integrarlos en una investigación radica en nuestro interés por conocer el punto de vista de los participantes acerca de la mediación, establecer si la consideran o no pertinente y describir las ideas que tienen con respecto al proceso. Para luego centrarnos en el estilo docente como parte fundamental del proceso de mediación.

A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos, iniciando por la descripción de las creencias y la exploración de las asociaciones entre variables, para luego presentar las limitaciones, los alcances del estudio y los aprendizajes obtenidos tras la realización de esta investigación.

En primer lugar, entender qué es un conflicto escolar resulta un asunto clave en el proceso de mediación y la posible intervención que desarrolle el docente. Encontramos que la mayoría de profesores asocian el conflicto, en general como algo negativo y lo perciben como agresiones físicas, verbales, confrontaciones e incluso como situaciones de acoso escolar. De manera que ninguno lo ve como una opción que permita formar en los estudiantes competencias de solución pacífica y negociada. Este primer resultado nos lleva a pensar que es necesario enfocar un posible proceso de intervención educativa en la conceptualización de los tipos de situaciones que afectan la convivencia escolar, y los cuales se establecen en el Decreto 1965 de 2013.

En segundo lugar, encontramos que los docentes tienen interés y voluntad por desarrollar procesos de intervención ante las situaciones de convivencia escolar que se presentan en la institución, sin embargo experimentan cierto temor o incertidumbre frente a la manera de intervenir, y aunque mencionan el diálogo como estrategia de mediación refieren que no siempre resulta efectiva. Posiblemente porque no existe claridad frente al tipo de situación ante la cual se enfrentan; de manera que en muchos casos prefieren no intervenir, y así evitar posibles complicaciones, por lo que optan por reportar a la coordinación de convivencia, orientación escolar o rectoría; este asunto nos permite comprender el alto porcentaje de remisión de situaciones tipo I a la coordinación de convivencia y orientación escolar en la institución.

Con respecto al estilo de intervención de los docentes en nuestra institución, podríamos afirmar que está muy relacionado con lo que encontraron Bayer, Whaley & May

(1995) pues a pesar de que los participantes afirmen que su estrategia principal es el diálogo, todos coincidieron en la detención abrupta del conflicto con un llamado de atención, así luego hubieran propiciado un diálogo, que según ellos mismos, no en todos los casos fue efectivo. Esto podría confirmar la necesidad de capacitación para intervenir de manera asertiva y espacio para la generación de una reflexión que lleve a la solución real del conflicto.

Ahora bien, una vez conocimos las creencias de los docentes acerca de su rol como mediadores y orientadores de conflictos, nos enfocamos en obtener puntuaciones objetivas que nos permitieran ampliar el panorama que ellos describían, en el cual se identificaban con este rol de mediadores y se veían a sí mismos como profesionales con jerarquía, liderazgo, conocimiento, capacidades éticas, morales, pedagógicas y disciplinares.

En términos generales, a partir de los resultados obtenidos y después de realizar los análisis estadísticos de correlación y regresión, es posible establecer que existen relaciones de dependencia lineal entre los diversos estilos docentes y la dimensión de cuidado de las relaciones con respecto a las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional presentes en la labor docente; sin embargo estas relaciones varían en cada uno de los estilos y la dimensión de cuidado. Por ejemplo, logramos identificar que los docentes en los grados superiores, tienden a ser menos cuidadosos en las relaciones con sus estudiantes, menos democráticos y menos autoritarios, en contraste con la sección de primaria urbana y rural. Sin embargo, en los grados superiores, tienen a presentar mayores puntajes en el estilo docente de tipo permisivo-negligente. De acuerdo con lo planteado con Chaux (2012), cuando se presenta un estilo con pocas demostraciones de afecto y con escasas normas de clase, se hace referencia al estilo de tipo negligente, el cual se caracteriza principalmente por desinterés hacia los estudiantes, lo cual impide que el docente intervenga ante situaciones de conflicto escolar.

En relación con los efectos del síndrome de desgaste profesional sobre los estilos

docentes y la dimensión de cuidado de las relaciones, en nuestros resultados se evidencia que estos puntajes se ven afectados cuando se involucra este factor. Por ejemplo, los docentes tienden a ser menos cuidadoso en las relaciones y a presentar en menor medida un estilo educativo democrático, en contraste, tienden a ser más permisivos e incluso más autoritarios cuando interviene este factor.

Así mismo, nuestras variables de interés, se vieron afectadas por los cambios en las creencias irracionales de los docentes hacia su profesión, cuando se presentan este tipo de creencia acerca de su profesión, los docentes tendían a ser más autoritarios, más permisivos y menos cuidadosos en las relaciones.

En conclusión, desarrollar un rol de mediador y orientador de conflictos entre estudiantes implica, no sólo tener el conocimiento para intervenir, sino contar con recursos personales para hacerlo como el bienestar psicológico. Los factores personales del docente, deben ser tenidos en cuenta para favorecer un clima de aula caracterizado por relaciones de cuidado entre los docentes y sus estudiantes, así como establecimiento de normas claras y consistentes. No se debe obviar que el docente es un modelo de conducta para sus estudiantes y que este clima puede incidir en el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes, de quienes se encuentran a cargo (Chaux, 2012).

Limitaciones y delimitaciones

Es importante dar cuenta de las limitaciones de nuestra investigación: en primer lugar, se desataca que la recolección de datos se realizó durante el mes de octubre, iniciando el último periodo escolar, por lo cual las puntuaciones obtenidas en las escalas posiblemente variarían si se obtuvieran en otro momento año escolar.

En segundo lugar, los docentes que participaron en la investigación ingresaron recientemente a laborar en la institución, por lo cual es posible que no conocieran en su

totalidad el manual de convivencia de la institución.

Implicaciones

A pesar de que existan lineamientos legales y políticas educativas que pretenden favorecer la formación en competencias ciudadanas en los estudiantes, esta responsabilidad de “construir ambientes democráticos de aprendizaje, que potencien... la resolución de conflictos” (Ley 1620, 2013, p.13), y desempeñar “el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar” (Decreto 1965, 2013, p.14), recae directamente sobre el docente de aula, y se han determinado sin haber tenido en cuenta las condiciones psicológicas y sociales bajo las cuales ejerce la docencia (Esteve, 1987).

Es decir, retomando las ideas propuestas en el informe de desarrollo del Banco Mundial (2015), se piensa en *qué* intervenciones realizar, pero se deja de lado el *cómo* ponerlas en práctica. Por lo que sugieren la importancia de dedicar mayor tiempo y recursos a la investigación social, para así “rediseñar las políticas de desarrollo a partir de una consideración minuciosa de los factores humanos” (p 2).

Estos hallazgos, no permiten aportar ideas acerca de las condiciones psicológicas que requiere el docente para ejercer su rol como mediador, y son importantes en la medida que nos permite identificar que los estilos docentes se ven afectados por la existencia del síndrome de desgaste profesional y las creencias irracionales.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que existe muchos otros factores que influyen en este rol, por lo cual se sugiere continuar desarrollando procesos investigativos que orienten la comprensión de este fenómeno, y permitan mejorar de manera continua el ejercicio del rol del docente como mediador y orientador de conflictos en las situaciones que afectan la convivencia escolar.

Aprendizajes en el desarrollo de la tesis

La realización de este trabajo de investigación nos ha permitido adquirir y fortalecer diversas habilidades en el ámbito de investigación educativa. En primer lugar, nos ha permitido reflexionar acerca de los paradigmas de investigación en educación, y comprender que existen diversas maneras de abordar la realidad, y que cada postura que se asuma implica una serie de decisiones metodológicas que deben ser argumentadas de manera clara y coherente.

En segundo lugar, nos ha permitido reconocer la importancia de abordar las realidades educativas de manera sistemática, y optar por la comprensión de los fenómenos antes de realizar intervenciones poco justificadas o incluso inefectivas.

Finalmente ha propiciado, el aprendizaje práctico en el manejo de estrategias de análisis estadístico como la regresión lineal y el análisis multinivel en investigación cuantitativa, así como el aprendizaje en el uso del software STATA.

Referencias

- Alcaldía de Itagüí. (S.F). Para formarnos como ciudadanos y ciudadanas de Itagüí. Material educativo para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Guía para docentes.
Recuperado de:
http://www.semitagui.gov.co/contenidos/competenciasciudadanas/CARTILLA_DOCENTE.pdf
- Banco Mundial. (2015). Informe sobre el desarrollo mundial 2015: Mente, sociedad y conducta, cuadernillo del “Panorama general”. Recuperado de
<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/Overview-Spanish.pdf>
- Barcelar, L. D. S. (2009). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lb/el_papel_del_profesor_mediador.html
- Bayer, C., Whaley, K., & May, S. (1995). Strategic Assistance in Toddler Disputes: II. Sequences and Patterns of Teachers' Message Strategies. *Early Education and Deelopment*, 6, 402-432. Resumen recuperado de
http://www.tandfonline.com.ezproxy.uniandes.edu.co:8080/doi/pdf/10.1207/s15566935eed0604_7
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. (2005). *Clinica y Salud*, 16(1), 45-59.
- Bernard, M. E. (1990). *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, Vic: Collins- Dove.
Terapia racional emotiva

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. and Kaukiainen, A. (1992), Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggr. Behav.*, 18: 117–127.
- Bora C., Bernard, M. E., Trip, S., Decsei-Radu, A., & Chereji, S. (2009). TEACHER IRRATIONAL BELIEF SCALE - PRELIMINARY NORMS FOR ROMANIAN POPULATION. *Journal Of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 211-220.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. *The Handbook of Child Psychology*, 1. 993-1029
- Bryman, A. (2004). Chapter 15: interviewing in qualitative research. En *Social Research Methods*, Oxford: University Press. (pp. 311-333).
- Calvete, E., & Villa, A. (1997). Proyecto Deusto 14-16 : Evaluación e intervención en el estrés docente. Bilbao : Mensajero.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*. 12, 41-51. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/504/indexar.php?c=Revista+No+12>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, no 15, 47-58.
- Chaux, E. (2005). Role of third parties in conflicts among colombian children and early adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 40-45. doi:10.1002/ab.20031
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Chaux, E. y Barrera, M. (28 de agosto de 2015). Re: instrumento para evaluar estilo docente y guía de entrevista [Mensaje en una lista de correos electrónicos]. Recuperado de <https://outlook.office.com/owa/?realm=uniandes.edu.co&path=/mail/search>

Cohen, L. & Manion, L. (1990). Investigación correlacional. En *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla. (pp.197-221).

Decreto 1965 de 2013 (11 de septiembre), por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial n.º 48910 recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=54537>

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

Fernández, M. R., Palomero Pescador, J. E. & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33–50. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>

Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt

Fives, H. Y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us? *Apa Educational Psychology Handbook: Vol. 2* (pp. 471-499) recuperado de http://www.montclair.edu/profilepages/media/1391/user/Fives_%26_Buehl_2012.pdf

Flores, M. & Fernández-Castro, J. (2004) Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 25:3, 343-357

Gómez-Escalonilla, A., Plans, B., Sánchez-Guerra, M., & Sánchez, D. (2003). *Cuadernos de terapia cognitivo conductual. Una orientación pedagógica e integradora*. España: Editorial EOS

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, K. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación*

qualitativa, volumen II: paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa.
(pp. 38-78).

Heinsohn, R., Chaux, E., y Molano, A. (2010). “La chispita que quería encender todos los fósforos”: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces Y Silencios: Revista Latinoamericana De Educación*. recuperado de <http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/24/1>

Institución Educativa Departamental Ricardo Hinestrosa Daza [RHIDA]. (29 de enero de 2015). Informe estadístico de atención individual en orientación escolar. Liz Perdomo. Archivo de orientación escolar.

Institución Educativa Departamental Ricardo Hinestrosa Daza [RHIDA]. (19 de junio de 2015). Manual de convivencia: Vive, convive y aprende. Archivo institucional.

Institución Educativa Departamental Ricardo Hinestrosa Daza [RHIDA]. (enero a diciembre de 2015). Observador del alumno. Archivo institucional coordinación de convivencia.

Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? En Evertson, C. M. y Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 887-907.

Jones, S. y Molano, A. (2010). The Influence of Schools on Adolescent Behavior and Risk-Taking. Manuscrito inédito, Harvard Graduate School of Education.

Lega, L. (1998). La terapia racional-emotiva: una conversación con Albert Ellis. En Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (p. 476).

España: Siglo veintiuno editores.

Ley 1620 de 2013 (15 de marzo), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial n.º

48.733 . Recuperado de

http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999). Teacher *burnout*: A research agenda. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mandeville, P. (2010). Tema 22: Muestreo multietápico. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/402/40211897016.pdf>
- Mejía, A., & Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de estudios sociales*, 23, 23-35.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). Competencias Ciudadanas. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>
- Moreno, B., Garrosa, E., & Gonzáles, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Moriana, E., & Herruzo, C. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology* (4) 3, pp. 597-621
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 48-76.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. 2009. Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307 - 332. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/214115050?accountid=34489>
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Torrego, J. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Ury William L., (1999). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.

Apéndice

Figura A1. Protocolo de atención institucional para situaciones de conflicto escolar entre estudiantes

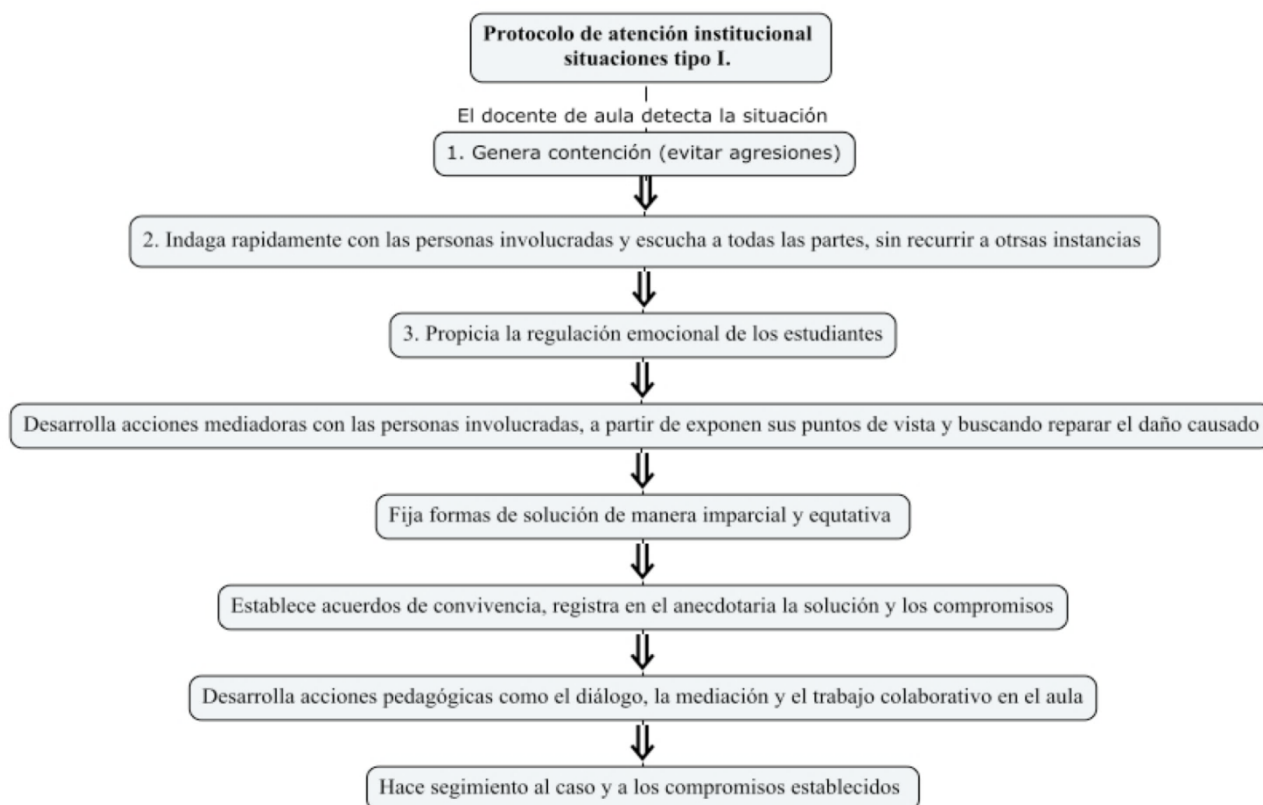


Figura A1. Acciones básicas que el docente desarrolla para intervenir ante situaciones de conflicto escolar entre estudiantes, por Institución Educativa Departamental Ricardo Hiestrosa Daza [RHIDA]. (19 de junio de 2015). Manual de convivencia: Vive, convive y aprende. Archivo institucional.