

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado

MAESTRÍA EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**COMPETENCIAS SOCIALES DE LOS DOCENTES Y LA
GESTIÓN DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO
BARRETO - NIVEL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA, TACNA, 2017**

TESIS

PRESENTADA POR:

EDGARDO SULLCA LLAMOCCA

Para optar el Grado Académico de:

**MAESTRO EN CIENCIAS (*MAGISTER SCIENTIAE*) CON MENCIÓN
EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

TACNA - PERÚ

2019

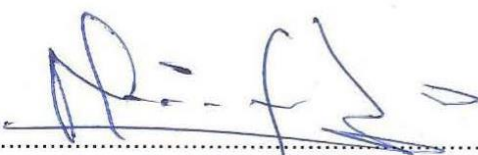
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado


MAESTRÍA EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

COMPETENCIAS SOCIALES DE LOS DOCENTES Y LA
GESTIÓN DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO
BARRETO - NIVEL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA, TACNA, 2017

Tesis sustentada y aprobada el 27 de Diciembre del 2018; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE : 

Dr. Alberto Patricio Lanchipa Ale

SECRETARIO : 

Mgr. Isaías Rey Pérez Alférez

MIEMBRO : 

Dr. Víctor Carmen Echegaray Munenaka

ASESOR : 

Dr. Víctor Carmen Echegaray Munenaka

DEDICATORIA

A Dios, por él existimos, por él perseveramos.

Gracias a mis padres, quienes me han inculcado la relevancia del esfuerzo, la constancia y la perseverancia, los que me han dado valores como humildad y la sencillez, los que me han proporcionado una educación. Las circunstancias impiden que no disfrutemos más, pero considero que se compensa la cantidad de tiempo con la calidad cuando estamos juntos y es así como siempre están presentes en cada momento transcendental de mi vida.

A mi esposa Vanessa, por su invaluable apoyo para finalizar el presente trabajo.

A mis dos tesoros Samantha y Fernanda, quienes son el motor y motivo para seguir adelante.

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	01

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema	3
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Justificación e importancia	5
1.4 Alcances y limitaciones	6
1.5 Objetivos	6
1.5.1 Objetivo general	6
1.5.2 Objetivos específicos	6
1.6 Hipótesis	7

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación	8
2.1.1 A nivel internacional	8
2.1.2 A nivel nacional	10
2.2. Bases teóricas	13
2.2.1 Competencia social	13
2.2.2 Resolución de conflictos	31
2.3. Definición de términos básicos	49

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación	52
3.2. Población y muestra	52

3.3. Operacionalización de variables	53
3.4. Técnicas e instrumentos para recolección de datos	54
3.5. Procesamiento y análisis de datos	55
CAPÍTULO IV: MARCO FILOSÓFICO	
Marco Filosófico	56
CAPÍTULO V: RESULTADOS	
5.1. Resultados de la variable independiente.....	59
5.2. Resultados de la variable dependiente	96
5.3. contrastación de la hipótesis	144
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	
Discusión	154
CONCLUSIONES	162
RECOMENDACIONES	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	171

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Determinación de la población	53
Tabla 2.	Determinación de la muestra	53
Tabla 3.	Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes hacia las metas comunes	60
Tabla 4.	Capacidad de los docentes para coordinar actividades con los estudiantes	62
Tabla 5.	Capacidad de los docentes para tomar decisiones adecuadas	64
Tabla 6.	Capacidad de los docentes para hacer valer su autoridad	66
Tabla 7.	Capacida de los docentes para conducir a los estudiantes al logro de aprendizajes	68
Tabla 8.	Capacidad de los docentes para motivar a los estudiantes a superar dificultades	70
Tabla 9.	Capacidad de los docentes para realizar trabajos en equipo	72
Tabla 10.	Capacidad de los docentes para interactuar con compañeros y en sociedad	74
Tabla 11.	Capacidad de los docentes para valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad	76
Tabla 12.	Capacidad de los docentes para defender sus ideas sin imponerlas	78
Tabla 13.	Capacidad de los docentes para mediar en conflictos interpersonales	80
Tabla 14.	Capacidad de los docentes para formular autocríticas y críticas constructivas	82
Tabla 15.	Capacidad de los docentes para hacerse entender con los demás	84
Tabla 16.	Capacidad de los docentes para saber escuchar a los demás	86

Fabla 17.	Capacidad de los docentes para defender sus ideas con argumentos sólidos	88
Fabla 18.	Capacidad de los docentes para comunicarse con asertividad y empatía	90
Fabla 19.	Capacidad de los docentes para persuadir a los demás	92
Fabla 20.	Capacidad de los docentes para interactuar aceptando diferentes opiniones	94
Fabla 21.	Los docentes tienen la capacidad para enfrentar problemas desagradables propiciados por los estudiantes	96
Fabla 22.	Los docentes tienen la capacidad para controlarse frente a situaciones de conflicto entre estudiantes	98
Fabla 23.	Los docentes tienen la capacidad para manejar incidencias críticas de los estudiantes sin ponerse nervioso	100
Fabla 24.	Los docentes tienen la capacidad para mantener la calma entre los estudiantes frente a una situación problemática	102
Fabla 25.	Los docentes tienen la capacidad para no herir los sentimientos de los estudiantes al corregir su comportamiento	104
Fabla 26.	Los docentes tienen la capacidad para comprender los sentimientos de sus estudiantes	106
Fabla 27.	Los docentes tienen la capacidad para comprender el por qué actúan mal los estudiantes cuando discuten	108
Fabla 28.	Los docentes tienen la capacidad para confiar sobre el cambio de actitud de los estudiantes	110
Fabla 29.	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus emociones cuando algo le disgusta	112
Fabla 30.	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones en situaciones de conflicto de estudiantes	114
Fabla 31.	Los docentes tienen la capacidad para controlar su fastidio y enojo frente a un problema	116

Tabla 32.	Los docentes tiene la capacidad para controlar sus reacciones frente a un problema de conflicto entre estudiantes	118
Tabla 33.	Los docentes tienen la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, después de un conflicto	120
Tabla 34.	Los docentes tiene la capacidad para entender diferentes puntos de vista de los alumnos en conflicto	122
Tabla 35.	Los docentes tienen la capacidad para adecuarse constantemente a comportamientos diversos	124
Tabla 36.	Los docentes tienen la capacidad para evaluar la solución que dio a un conflicto entre estudiantes	126
Tabla 37.	Dimensión liderazgo	128
Tabla 38.	Dimensión interacción social	130
Tabla 39.	Dimensión comunicación	132
Tabla 40.	Competencias sociales	134
Tabla 41.	Conflicto interpersonal	136
Tabla 42.	Conflicto intergrupar	138
Tabla 43.	Gestión de resolución de conflictos	140
Tabla 44.	Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos	142

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes hacia las metas comunes	61
Figura 2	Capacidad de los docentes para coordinar actividades con los estudiantes	63
Figura 3	Capacidad de los docentes para tomar decisiones adecuadas	65
Figura 4	Capacidad de los docentes para hacer valer su autoridad	67
Figura 5	Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes al logro de aprendizajes	69
Figura 6	Capacidad de los docentes para motivar a los estudiantes a superar dificultades	71
Figura 7	Capacidad de los docentes para realizar trabajos en equipo	73
Figura 8	Capacidad de los docentes para interactuar con compañeros y en sociedad	75
Figura 9	Capacidad de los docentes para valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad	77
Figura 10	Capacidad de los docentes para defender sus ideas sin imponerlas	79
Figura 11	Capacidad de los docentes para mediar en conflictos interpersonales	81
Figura 12	Capacidad de los docentes para formular autocríticas y críticas constructivas	83
Figura 13	Capacidad de los docentes para hacerse entender con los demás	85
Figura 14	Capacidad de los docentes para saber escuchar a los demás	87
Figura 15	Capacidad de los docentes para defender sus ideas con argumentos sólidos	89

Figura 16	Capacidad de los docentes para comunicarse con asertividad y empatía	91
Figura 17	Capacidad de los docentes para persuadir a los demás	93
Figura 18	Capacidad de los docentes para interactuar aceptando diferentes opiniones	95
Figura 19	Los docentes tienen la capacidad para enfrentar problemas desagradables propiciados por los estudiantes	97
Figura 20	Los docentes tienen la capacidad para controlarse frente a situaciones de conflicto entre estudiantes	99
Figura 21	Los docentes tienen la capacidad para manejar incidencias críticas de los estudiantes sin ponerse nervioso	101
Figura 22	Los docentes tienen la capacidad para mantener la calma entre los estudiantes frente a una situación problemática	103
Figura 23	Los docentes tienen la capacidad para no herir los sentimientos de los estudiantes al corregir su comportamiento	105
Figura 24	Los docentes tienen la capacidad para comprender los sentimientos de sus estudiantes	107
Figura 25	Los docentes tienen la capacidad para comprender el por qué actúan mal los estudiantes cuando discuten	109
Figura 26	Los docentes tienen la capacidad para confiar sobre el cambio de actitud de los estudiantes	111
Figura 27	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus emociones cuando algo les disgusta	113
Figura 28	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones en situaciones de conflicto de estudiantes	115
Figura 29	Los docentes tienen la capacidad para controlar su fastidio y enojo frente a un problema	117
Figura 30	Los docentes tiene la capacidad para controlar sus reacciones frente a un problema de conflicto entre estudiantes	119

Figura 31	Los docentes tienen la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, después de un conflicto	121
Figura 32	Los docentes tiene la capacidad para entender diferentes puntos de vista de los alumnos en conflicto	123
Figura 33	Los docentes tienen la capacidad para adecuarse constantemente a comportamientos diversos	125
Figura 34	Los docentes tienen la capacidad para evaluar la solución que dio a un conflicto entre estudiantes	127
Figura 35	Dimensión liderazgo	129
Figura 36	Dimensión interacción social	131
Figura 37	Dimensión comunicación	133
Figura 38	Competencias sociales	135
Figura 39	Conflicto interpersonal	137
Figura 40	Conflicto intergrupales	139
Figura 41	Gestión de resolución de conflictos	141
Figura 42	Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos	143

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar de qué manera las competencias sociales de los docentes influyen en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017. La presente investigación es de tipo básica, diseño no experimental. El nivel de investigación es: explicativo - causal correlacional-transaccional. La muestra estuvo constituida por los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria, siendo un total de 61. El instrumento utilizado fue el cuestionario, previamente validado y aplicado a los estudiantes de la muestra. Los resultados establecieron que las competencias sociales de los docentes influyen significativamente en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.

Palabras Clave: Competencia social, gestión de resolución de conflictos, interacción social, relaciones interpersonales, inteligencia interpersonal,

ABSTRACT

The purpose of this research work was to determine how the social competences of teachers influence the management of conflict resolution in the Federico Barreto educational institution - secondary education level, Tacna, 2017. The present investigation is of a basic type, non-experimental design. The level of investigation is: Explanatory - causal correlational-transactional. The sample was constituted by the students of fourth and fifth year of secondary school, a total of 61. The instrument used was the questionnaire, previously validated and applied to the students of the sample. The results established that teachers' social competences significantly influence the management of conflict resolution in the Federico Barreto educational institution - secondary education level, Tacna, 2017.

Keywords: Social competence, conflict resolution management, social interaction, interpersonal relationships, interpersonal intelligence.

INTRODUCCIÓN

En el contexto mundial, cada vez es más evidente la necesidad de lograr la calidad educativa; sin embargo, muchas instituciones educativas no lo logran; porque no fortalecen la competencia social, que incluye la interacción social, las relaciones interpersonales, la inteligencia interpersonal y las habilidades interpersonales; que trae como consecuencia que no haya una buena gestión de resolución de conflictos.

En Tacna, en la institución educativa Federico Barreto, nivel de Educación Secundaria, Tacna, en ocasiones los docentes no demuestran suficientes competencias sociales, reflejado en la interacción social, relaciones interpersonales, inteligencia interpersonal en el ambiente socioeducativo, lo que en alguna medida no le permiten desarrollar una adecuada gestión de resolución de conflictos, que garantice el saber convivir. Por tanto, el presente estudio, considera el siguiente objetivo general: Determinar de qué manera las competencias sociales de los docentes influyen en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017, cuyos objetivos específicos son: Identificar las competencias sociales que presentan los docentes de la institución educativa Federico Barreto, nivel de Educación Secundaria, Tacna, 2017; determinar cómo los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017. Por lo que se hace indispensable desarrollar la presente investigación mediante los siguientes capítulos:

En el Capítulo I, planteamiento del problema, se desarrolla la formulación del problema, justificación e importancia, alcances y limitaciones, objetivos, objetivo general, objetivos específicos e hipótesis.

El Capítulo II presenta el marco teórico, que considera los antecedentes del estudio, las bases teóricas y la definición de términos.

El Capítulo III presenta el marco metodológico, considera el tipo y diseño de investigación, la población y muestra; así como la operacionalización de variables; las técnicas e instrumentos para recolección de datos, así como el procesamiento y análisis de datos.

El Capítulo IV presenta el marco filosófico, de acuerdo al paradigma de la investigación.

El Capítulo V presenta los resultados de acuerdo a las variables de estudio.

El Capítulo VI presenta la discusión de acuerdo a las variables de estudio.

Para finalizar, se presenta las conclusiones y recomendaciones; así como las referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN EL PROBLEMA

En Perú, en las diferentes instituciones educativas el ambiente se torna a veces un poco negativo, probablemente porque los docentes no tienen suficiente capacidad de la resolución de conflictos, ya que tal vez no conocen acerca de los estilos y mecanismos de resolución de conflictos que permitan convertir a las instituciones educativas en espacios que ofrezcan oportunidades para fortalecer las relaciones interpersonales, el desarrollo de las personas y de los grupos, dejando de lado las prácticas autoritarias basadas en la violencia y la imposición como respuesta al conflicto.

Reyes (2016) refiere que es un hecho que la organización, como todo grupo social, tiene conflictos dentro de ella, entre los integrantes que la conforman. Es una realidad difícil de evitar, que se presenta debido a un choque entre el poder ejercido por los superiores y aquellos que se encuentran en la base de la jerarquía, o a raíz de la competencia entre trabajadores pertenecientes a la misma jerarquía o área. Estos conflictos pueden ser una oportunidad para el desarrollo, si son abordados correctamente. Es preocupante que, las organizaciones no saben aprovechar estas oportunidades, debido a que no afrontan los conflictos de forma apropiada, y las partes involucradas prefieren desviar el tema hacia las diferencias individuales entre ellos, en lugar de darse cuenta de que la organización se hace más sólida en la medida que es diversa.

En la institución educativa Federico Barreto se observa que a veces suceden conflictos entre docentes, lo que determina que no tienen suficientes competencias sociales, en cuanto a sus habilidades sociales, por lo que no

permite gestionar óptimamente la resolución de conflictos, a nivel grupal e intergrupalo, y en sus relaciones interpersonales, de continuar tal escollo, los docentes no podrán desarrollar un buen trabajo colaborativo, y por ende, la institución educativa no podrá concretizar su visión.

En algunas ocasiones los docentes no demuestran una buena interacción con sus colegas y alumnos, dejando una impresión referida al mal carácter, sobre todo de los docentes. Asimismo, no desarrollan adecuadas relaciones interpersonales, en cuanto a la comunicación, y actitudes favorables. Así como también, no demuestran una adecuada inteligencia interpersonal, que involucra habilidades sociales, empatía, manejo de las relaciones interpersonales. Además, sus habilidades interpersonales no son tan notorias en cuanto al autoconocimiento y motivación, sensibilización, y autoestima; todo ello tiene como efecto que no se pueda desarrollar la gestión de resolución de conflictos en forma oportuna.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema general

¿Cómo influyen las competencias sociales de los docentes en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Cuál es el nivel de las competencias sociales que presentan los docentes de la institución educativa Federico Barreto, nivel de Educación Secundaria, Tacna, 2017?
- b) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la gestión de la resolución de conflictos de los docentes en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017?

- c) ¿Qué relación existe entre el nivel de competencias sociales y el nivel de desarrollo de la gestión de resolución de conflictos por parte de los docentes, en la I.E. Federico Barreto?

1.3 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

1.3.1 Justificación

La presente investigación se justifica debido a que contribuirá a la reflexión de los directivo y docentes de promover el fortalecimiento de las competencias sociales de los docentes, por lo que se hace imprescindible identificar las debilidades de los docentes con relación a sus competencias. Así como, evaluar la gestión de resolución de conflictos, que permita desarrollar una cultura organizacional educativa favorable, pero solo se logrará si los docentes poseen habilidades sociales positivas. El trabajo se justifica, ya que a veces en la institución educativa existen conflictos a nivel de relaciones humanas entre los docentes, por tanto ellos deben conocer cómo gestionar las resolución de conflictos, en forma sistemática, para desarrollar un trabajo colaborativo permanentemente.

1.3.2 Importancia

El presente estudio es importante porque permite analizar las competencias sociales de los docentes y la gestión de la resolución conflictos, por lo que se estudia las teorías, antecedentes, definiciones al respecto, que contribuirán a desarrollar propuestas de mejora de las indicadas variables, y favorecerá a fortalecer la cultura organizacional educativa.

1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1 Alcances

El presente estudio ha logrado conseguir los objetivos relacionados a las competencias sociales de los docentes influyen en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna.

1.4.2 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que se tuvieron, estas se relacionaron principalmente al aspecto económico. Fue el insuficiente financiamiento para desarrollar la recolección de datos y su procesamiento. Sin embargo, ello no implicó mayor obstáculo para la ejecución de la presente investigación.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo general

Determinar la influencia de las competencias sociales de los docentes en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Identificar el nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.
- b) Determinar el nivel de desarrollo de la gestión de la resolución de conflictos en los docentes de la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.

- c) Establecer la relación que existe entre el nivel de competencias sociales y el nivel de desarrollo de la gestión de resolución de conflictos por parte de los docentes en la I. E. Federico Barreto.

1.6 HIPÓTESIS

1.6.1 Hipótesis general

Las competencias sociales de los docentes influyen significativamente en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.

1.6.2 Hipótesis específicas

- a) Las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017, son de nivel medio.
- b) Los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017, en un nivel medio.
- c) Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto son de nivel medio; entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es de nivel medio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

2.1.1 A nivel internacional

P. Palomero (2009). “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”. Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza España. El estudio concluye que las competencias sociales y emocionales del profesorado tienen una notable influencia sobre el modo en que se ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula. Se hace vital formar docentes en cuestiones de tipo personal en la actualidad. Por tanto, se asume que el estudio indicado se relaciona con el problema planteado, debido a que alude que la manera de ejercer la docencia, está en función de las suficientes competencias sociales de los docentes.

Pérez de Guzmán, Victoria; Amador, Luis V.; Vargas, Montserrat (2011), en el artículo titulado “Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción, concluyen en lo siguiente:

El incremento de comportamientos agresivos y violentos en las escuelas es una realidad en estos últimos años caracterizados por profundas transformaciones sociales. La escuela como institución socializadora debe responder a las demandas de la sociedad. Se presenta en este artículo un estudio cuyos objetivos se centran en conocer los conflictos y conductas violentas que existen en las aulas, formar a los profesores ante esta situación a través de la investigación-acción, aplicar técnicas de grupos para detectar y resolver dichas conductas, elaborar propuestas de

prevención de conductas conflictivas para favorecer un buen clima educativo y realizar propuestas concretas para promover la educación para la convivencia.

Parra y Jiménez (2016). “Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios” Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 8, núm. 1, julio-diciembre, 2016, pp. 3-11 Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. El estudio concluye en lo siguiente:

VARIABLES como deseo, expectativa de afecto, profesores, autoestima, bienestar social, calidad de vida manifiesta en relaciones de respeto, convivencia, ambiente y proyecto de vida relacionado con el plan de desarrollo, se asocian a la solución de conflictos. El género no está asociado a la solución de conflictos. Los conflictos en los jóvenes universitarios se asocian a problemas de malentendidos o contratiempos generados por rumores.

Pérez-Gallardo, Álvarez, Aguilar y Salguero, (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. El autor concluye que existen multitud de conflictos entre los escolares, debido a las diferencias que existen entre ellos. En base a esto, en esta revisión se ha presentado el diálogo como un instrumento para la reducción de conflictividad en los centros escolares. Para ello, se ha extraído la información que han presentado los diversos autores sobre el diálogo como instrumento para reducir la conflictividad en los centros educativos. En esta revisión teórica se han expuesto la importancia que tiene el diálogo entre las personas implicadas en un conflicto para su resolución. Llegando a la conclusión que el problema por el que no se resuelven los conflictos son la falta de comunicación entre las personas implicadas.

2.1.2 A nivel nacional

Flores (2014). Comunicación interpersonal y resolución de conflictos en docentes y directivos de instituciones educativas emblemáticas de la UGEL de Huancayo. Universidad Nacional del Centro del Perú. El autor concluye en lo siguiente:

Existe una correlación directa y significativa entre el estilo de colaboración de la resolución de conflictos con las dimensiones de disposición a la autorrevelación y receptividad a la retroalimentación de la comunicación interpersonal; lo que indica que los docentes y directivos de las instituciones emblemáticas de la UGEL Huancayo son cooperativos dispuestos al diálogo, a mostrarse tal como son sin aparentar por algún interés u objetivo personal en la resolución de conflictos.

Los docentes y directivos de las instituciones emblemáticas de la UGEL Huancayo, buscan satisfacer sus propias preocupaciones (afirmativo o no afirmativo), no son cooperativos; sin embargo, requieren de ambas dimensiones de la comunicación interpersonal porque buscan mostrarse tal como son impositivos o neutrales (autorrevelación) y a la vez informar sus objetivos personales en la resolución del conflicto (retroalimentación) de manera coercitiva (compulsivo) o evitando las controversias pero con actitud neutral (evasivo).

Por tanto, se asume que el estudio indicado se relaciona con el problema planteado, debido a que alude que los docentes no desarrollan adecuada comunicación interpersonal que permita desarrollar una buena gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa indicada.

Reyes (2016). "Percepción de la diversidad y capacidad de resolución de conflictos en docentes de la unidad académica de una universidad privada limeña". Universidad Ricardo Palma". El autor concluye en lo siguiente:

No existe relación significativa entre la percepción de la diversidad y la capacidad de solución de conflictos de los docentes de la Unidad

Académica de una Universidad Privada Limeña. Esto significa que la forma cómo cada docente percibe las características individuales de sus colegas no tiene una relación fuerte con la forma cómo se solucionan los conflictos en el espacio organizacional, lo que evidencia cierta madurez de los integrantes de esta organización al momento de abordar conflictos.

Se rechaza la primera hipótesis específica, por lo tanto se concluye que no existe relación significativa entre el nivel de percepción de la diversidad y la caracterización del conflicto en los docentes de la Unidad Académica de una Universidad Privada Limeña. Dicho en otras palabras, la forma cómo cada docente conceptúa un conflicto y actúa frente a él no guarda relación con la valoración que tiene de las características individuales de sus compañeros de trabajo, lo cual representa una ventaja para la organización. No existe relación significativa entre la percepción de la diversidad y el estilo asumido para solucionar conflictos en los docentes de la Unidad Académica de una Universidad Privada Limeña. Es decir, la valoración que cada docente tiene de las características individuales de sus colegas no guarda relación con el estilo que adoptan cuando se enfrentan a un conflicto. Este resultado también es positivo para la organización, pues sus docentes reaccionan ante los conflictos de forma regular, sin importar lo que opinen de sus colegas y sin adaptar sus actos a dicha opinión. Por tanto, se asume que el estudio indicado se relaciona con el problema planteado, debido a que refleja que los docentes tienen una madurez a la hora de enfrentar los conflictos que se pueden suscitar en el contexto educativo.

Reggiardo (2017). "Clima socioafectivo escolar e interacción social en estudiantes del cuarto de secundaria de la Red 21, Ugel 04, Comas 2017". (Tesis de grado). Universidad César Vallejo. Se utilizó la encuesta como técnica de recopilación de datos de las variables clima socioafectivo escolar y la interacción social; se empleó como instrumento el cuestionario para ambas variables. Los instrumentos fueron sometidos a la validez de contenido a través del juicio de tres expertos con un resultado de aplicable y el valor de la confiabilidad fue con

la prueba Alfa de Cronbach con coeficientes de 0,939 para el cuestionario de clima socioafectivo escolar y 0,934 para el cuestionario de interacción social, indicándonos una muy alta confiabilidad. Los resultados de la investigación indicaron que: Existió relación entre el clima socioafectivo escolar y la interacción social en estudiantes del cuarto de secundaria de la Red 21, UGEL 04, Comas 2017 ($r=0,704$ y $\text{Sig.}=0,000$).

Jara (2017). “Inteligencia interpersonal y su relación con el aprendizaje cooperativo en el área de matemática, en los estudiantes de una Institución Educativa en Chachapoyas –Amazonas”. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El estudio concluyó que existe relación significativa entre la inteligencia interpersonal y el aprendizaje cooperativo en el área de matemática de los estudiantes de una Institución Educativa en Chachapoyas –Amazonas.

Tapia-Gutiérrez, Paz, y Cubo-Delgado (2017). “Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos”. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. El estudio concluye en lo siguiente:

Las habilidades sociales, identificadas y discutidas constituyen una herramienta orientadora que permite a los académicos involucrados en la formación del profesorado y a profesores en ejercicio contar con información relevante para el diseño de acciones, estrategias y programas con sus estudiantes, así como también fortalecer sus prácticas de aula. La presente investigación revela que los actores del proceso educativo consideran que las habilidades sociales son centrales para la enseñanza, el aprendizaje y la sana convivencia en el aula. De las múltiples habilidades por ellos identificadas, la empatía, la solidaridad y la comunicación fueron consideradas las más relevantes por todos los participantes. Estas habilidades se inscriben en un espacio relacional y cultural que otorga sentido y funcionalidad en un contexto particular. La construcción de los significados de estas habilidades a partir del análisis de contenido de las respuestas otorgadas por los participantes permitió comprender las

implicancias de estos conceptos y generar un modelo jerárquico con base en el cual sería posible diseñar intervenciones educativas que propendan al desarrollo de las habilidades sociales identificadas como más relevantes.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Competencia social

2.2.1.1 Competencias sociales: conceptualizaciones

A pesar del creciente interés despertado por el tema de la competencia social, los teóricos no se han puesto de acuerdo en cómo conceptualizarla. No existe una definición universalmente aceptada (Monjas, 1999). Algunos la definen en términos de conductas específicas mientras que otros enfatizan la importancia de variables cognitivas y afectivas (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989). Esta falta de acuerdo se debe principalmente a que la conducta socialmente competente no es un rasgo unitario ni generalizado, está determinada situacionalmente (Paula, 2000) y en segundo lugar, a los cambios que ha ido experimentando la investigación y la terminología respecto a lo que es la competencia social.

2.2.1.2 Modelos y teorías de la competencia social

a) Modelo psicosocial básico

Los estudios de Argyle y Kendon (1967) tratan de explicar el funcionamiento de la competencia social teniendo en cuenta esa analogía, en la que el componente trascendental son los procesos cognitivos, las habilidades motoras y los procesos perceptivos. Desarrollan lo que se llama el Modelo Psicosocial Básico de la habilidad social. Se establecieron las bases para la aparición de los modelos interactivos, que explican la conducta social como el resultado de la Interacción de factores personales y ambientales y de esta forma

fortalecer las competencias sociales que favorecerá el buen clima en el aula y por ende contribuirá a la formación holística de los estudiantes.

b) Teoría del aprendizaje social

De acuerdo a Lorente (2014), quien cita a Bandura (1977), es importante la observación del comportamiento humano y la interrelación de las personas con su contexto, que favorece la consolidación o rechazo de determinadas conductas. Consideró en su modelo los factores personales, los factores ambientales y también las expectativas de fracaso o éxito. Por lo tanto, aunque las personas son capaces de controlar sus conductas debido a factores externos, también son capaces de hacerlo bajo su propio refuerzo. La Competencia Social se estructura a partir del refuerzo, el *feedback* interpersonal, la observación directa, y las expectativas cognitivas de la persona en cuanto a la relación social.

c) Modelo de Mcfall (1982)

Desde este modelo, McFall (1982) distingue la competencia social y las habilidades sociales, indicando que la competencia social es un término evaluativo, que se fundamenta en un juicio que permite valorar si una persona ha realizado una conducta adecuada. Estos juicios se pueden fundamentar en las opiniones de las personas significativas para el individuo, o en la comparación con otras experiencias. Asimismo, las habilidades sociales son consideradas como un conjunto de comportamientos de los que la persona dispone y pueden llegar a predecir respuestas sociales. Por tanto, mientras las habilidades sociales constituirían comportamientos concretos, la competencia social será el juicio hecho sobre esas acciones, es la aportación clave de McFall. Por tanto, se asume que McFall, da relevancia a las habilidades sociales para generar comportamientos habilidosos en todas las situaciones y en cualquier momento en los docente; su propuesta es el fundamento crucial para plantear estrategias y de esta forma fortalecer las competencias sociales; y, consecuentemente, las condiciones para realizar la tarea pedagógica con las mejores condiciones.

d) Modelo de Trower (1982)

La propuesta de Trower trata del comportamiento social mediante la Teoría del Procesamiento de la Información. Esta conducta social se ve iniciada por una meta global de la relación interpersonal, para decidir qué acción ejecutará dentro de las posibilidades que tiene.

Este modelo sitúa a la persona como un sujeto activo y racional que dirige su conducta hacia la obtención de metas. Para ello buscará y procesará información para la consecución de dichos objetivos. Esto hace necesario el autocontrol, la ejecución, las representaciones cognitivas y funciones lógicas. La conducta social se produciría cuando la persona dirige su atención hacia el exterior y recibe un estímulo social, este le proporciona información de la situación, esto le permite establecer esquemas de acción para que genere conductas apropiadas y en consonancia con las reglas sociales.

e) Planteamiento teórico de Trianes

Además, hay que tener en cuenta que la competencia social está influida por el contexto y que los comportamientos, las cogniciones y los afectos que permiten desenvolverse adecuadamente a nivel social difieren de una cultura a otra al igual que las demandas de las situaciones sociales difieren dependiendo de la edad, el sexo y la educación recibida entre otros factores (Trianes, 2000). Por lo tanto, la competencia social implica juicios de valor diferentes dependiendo de las normas o valores del contexto en el que se viva.

La competencia social es una expresión que engloba las habilidades que tiene un sujeto para superar situaciones de conflicto tanto en el ámbito profesional como en el personal. A continuación, se presenta diversas definiciones de la competencia social, según varios autores.

Para Topping, Bremner y Holmes (2000), la competencia social radica en tener y utilizar la habilidad para integrar tanto el pensamiento, como el pensamiento y el comportamiento, para obtener el éxito en sus manifestaciones sociales dentro de un contexto cultural determinado. Asimismo, Trianes (2000) habla de una estructura cognitiva y comportamental más amplia, que incluye

habilidades y estrategias concretas, que a su vez están en conexión con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal. Así pues, la competencia social es un término amplio y multidimensional relacionado con otro tipo de competencias, dentro de la cual estarían incluidas las habilidades sociales.

2.2.1.3 Componentes de la competencia social

Al respecto, según The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) traducción al español por Trianes et al. (2002) en su versión de autoinforme permite evaluar las habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos adaptativos y no adaptativos (Ipiña, Molina & Reyna, 2010) y de esta manera identificar las falencias que puedan estar generando los inconvenientes en la interacción de este grupo de niños con el resto de su salón. Se considera los siguientes componentes: agresividad/conducta antisocial, habilidades sociales apropiadas, amistad, sobreconfianza/ celos/soberbia, y soledad/ ansiedad social.

Las habilidades sociales, pueden ser catalogadas de manera general, de la siguiente manera:

a. Habilidades sociales desfavorables

Caballo (1986) afirma que las habilidades sociales desfavorables son la agrupación de comportamientos de un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de manera incorrecta a la situación, no respetando esas conductas en los demás, y que mayormente, crean escollos inmediatos de la situación mientras aumenta la probabilidad de futuros problemas. Por tanto, son habilidades sociales desfavorables la agresividad/conducta antisocial, sobreconfianza/celos/soberbia, y soledad/ansiedad social.

- *Agresividad/Conducta antisocial:* Con respecto al agresividad/conducta antisocial, se considera manifestaciones de conductas que pretenden herir física y o psicológicamente a alguien. Hace referencia básicamente a una

diversidad de actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás.

- *Sobreconfianza/celos y soberbia*: En cuanto a la sobreconfianza/celos y soberbia, considera cuando una persona tiene conducta de sobrevaloración del Yo, es decir la valoración de sí mismo por encima de los demás.
- *Soledad/ansiedad social*: En cuanto a la soledad/ansiedad social, considera cuando una persona explora conductas como sentirse solo o no tener amigos. La soledad implica la falta de contacto con otras personas, en cambio la ansiedad social también conocido como fobia social, es un temor persistente e irracional ante situaciones que puedan involucrar el escrutinio y juicio por parte de los demás.

b. Habilidades sociales favorables

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que manifiesta sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de manera correcta a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que mayormente, soluciona escollos inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1993).

- *Habilidades sociales apropiadas*: Las habilidades sociales apropiadas, como las conductas positivas con relación a los familiares, amigos, escuela, es decir, en un contexto determinado, donde se pueda concretizar la interacción. Incluye conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.
- *Amistad*: En cuanto a la amistad, se considera cuando una persona tiene conductas de afecto, simpatía y confianza y lo establece con otras personas. La amistad es un tipo de unión afectiva que se basa en la comunicación, el apoyo mutuo, la comprensión, el cariño y la absoluta armonía.

En síntesis, la competencia social va más allá de tener una cierta destreza social, esta incluye ser capaz de comprender la situación de relación interpersonal para inferir las prácticas más adecuadas en cada situación. Por

ello, es muy importante que las personas dispongan de contextos facilitadores de poner en práctica estas capacidades.

2.2.1.4 Caracterización de las competencias sociales

a) Interacción social

Según Vygotski (1978), esta construcción conjunta ocurre en los procesos de interacción social en torno a la resolución de una tarea o problema específico. Además asegura que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se sustenta sobre la base de una relación con el objeto, en la cual el sujeto cognoscente aprende y se desarrolla, fundamentalmente, a través del acceso al mundo psíquico de los otros y de la internalización de las asistencias externas (Molina, 2006).

En esta misma línea, diversos son los autores que han puesto de manifiesto la importancia de la interacción en el aprendizaje, asegurando que el rol de los educadores no es producir o reproducir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad (Foucault, 1994) a través del encuentro con otros (Piaget, 1975; Vygostki, 1978; Baquero, 2009).

Al respecto Freire (2008), plantea que el carácter del ejercicio educativo es fundamentalmente formador y que el rol del educador es crear posibilidades para producir o construir conocimiento, siendo consciente del respeto hacia la autonomía del ser del educando. Por lo tanto, desde su perspectiva el buen profesor es quien, a través de las interacciones, convierte el aula en un desafío desde el cual surgen pensamientos, ideas, dudas e incertidumbres, convirtiéndose a sí mismo en un motor de cambio educativo cuya responsabilidad es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y potenciar las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los sujetos con los que interactúa.

Al respecto, cabe destacar la importancia de los aspectos subjetivos de los docentes, ya que la adopción de este rol está en estrecha vinculación con las ideas evolutivo-educativas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las posibles formas y medios de interacción.

Palacios (1987), conjuntamente con los planteamientos de Vygotski, se encuentran los argumentos de Piaget para quien la interacción social, fomenta el desarrollo, ya que le permite a los niños, en su encuentro con otros, discutir sus proposiciones siendo estas discusiones una fuente de conflicto cognitivo, necesario para provocar desequilibrio y avance en el desarrollo. Para ambos autores el aprendizaje no es un atributo de un niño individual, sino que es un atributo de la interacción social en torno a una tarea determinada con un enseñante determinado (Mercer, 1996).

Las propuestas teóricas de Vygotski y Piaget plantean que en este espacio de encuentro con otros es posible distinguir diferentes componentes, modalidades y funciones de la interacción social. Así, por ejemplo, desde la perspectiva de Vygotski, la interacción entre sujetos con diferentes niveles de desarrollo, por ejemplo entre un adulto y un niño, es considerada una potencial fuente de aprendizaje y desarrollo, mientras que desde la perspectiva de Piaget, esta interacción no necesariamente promueve el desarrollo, debido a que es una relación asimétrica en la cual el adulto ostenta el poder para definir e imponer los medios de resolución de una tarea (Fernández y Melero, 1995).

Respecto de sus funciones, Vygotski destaca el rol y la influencia de la interacción sobre el desarrollo cognitivo, mientras tanto Piaget refiere que el encuentro con otros también es una fuente de desarrollo moral, de esta forma diversifica las funciones e intenciones atribuibles a la interacción social (Fernández y Melero, 1995). Por último, en relación a los momentos evolutivos, Vygostki no distingue momentos específicos ni etapas evolutivas argumentando que la interacción social puede impactar en todo momento el aprendizaje y el desarrollo. Al respecto Piaget señala que las interacciones impactan al aprendizaje y al desarrollo sólo cuando disminuye el egocentrismo y aumenta la posibilidad de encontrarse con otros, interactuar y discutir sus proposiciones.

En este sentido, las interacciones no necesariamente tienen influencia sobre el aprendizaje en momentos evolutivos anteriores (Fernández y Melero, 1995). Estas distinciones dan cuenta de las diferencias conceptuales que pueden construirse subjetivamente en relación a los participantes, las condiciones y funciones asociadas a la interacción social. Intersubjetividad e

interacción social Tal como se ha planteado en el apartado anterior, tanto para Piaget como para Vygostki, el aprendizaje y el desarrollo tienen su origen en la interacción social, y más específicamente, lo que ocurre en el encuentro con otros es intersubjetividad.

Desde este principio, Piaget (1975) propone que el desarrollo tiene su origen en la interacción social ya que éstas ponen en marcha la discusión y puntos de vista diferentes respecto a un determinado asunto intelectual o moral, dicha discusión le permite al niño reconocer la presencia de una perspectiva diferente que puede no encajar fácilmente dentro de sus perspectivas ya existentes. En este sentido, la interacción social se constituye en una instancia en la cual los niños discuten sus proposiciones, siendo estas discusiones una fuente de conflicto cognitivo. Para el autor la interacción social tiene un rol preponderante en el desarrollo ya que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente una transferencia desde lo externo hacia lo interno, sino que implica una transformación activa que convierte los aprendizajes de la interacción en algo cualitativamente nuevo (Fernández y Melero, 1995).

Por tanto, desde su perspectiva el desarrollo no puede explicarse desde el dominio de una herramienta cultural, de carácter aditivo, sino que debe comprenderse desde la reorganización de la vida psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas (Baquero, 1997). Para explicar esta transformación, Vygotski (1978) recurre al concepto de “mediación” según el cual, lo que es social no se convierte directamente en individual, ya que la internalización de las herramientas culturales implica la reconstrucción de la actividad psicológica. Esta reconstrucción se realiza sobre la base de las operaciones con signos, de esta forma, el lenguaje externo se internaliza para convertirse en la base del lenguaje interno (Vygostki, 1987).

En relación a este punto, Baquero (1997) afirma que el lenguaje de la interacción parece orientado hacia otro, pero su poderoso efecto en la constitución psicológica y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientarse a su vez hacia el propio sujeto, lo que da cuenta del carácter intersubjetivo e intrasubjetivo de la interacción social. En este mismo sentido, Mercer (1996) asegura que el lenguaje más que la representación del

pensamiento, es un modo social de pensar, un instrumento psicológico que posibilita comprender la experiencia social y los encuentros con otros.

En este sentido, las actividades grupales en torno a una tarea, permiten a los niños desarrollar sus habilidades cognitivas ya que en el proceso de resolver los problemas asignados se relaciona con actividades en las que crean, revisan, inspeccionan, cuestionan, elaboran y controlan sus hipótesis, premisas, argumentos y soluciones al problema de manera conjunta.

Además, la verbalización y el intercambio lingüístico que se establece en las actividades colaborativas permiten al niño autorregular su propia actividad. Desde los argumentos expuestos, se propone que la teoría de Piaget y Vygotski ponen en el centro del aprendizaje y el desarrollo a la intersubjetividad, es decir, aquello que sucede en la interacción social que posibilita una comprensión conjunta de un problema, contemplando los diferentes puntos de vista y diversas formas posibles de resolverlo (Fernández y Melero, 1995).

b) Relaciones Interpersonales

Según Morales, Gaviria, Moya y Cuadrado (2007); como aquella que incluyen las relaciones de amistad, pareja, entre padres e hijos, entre compañeros, y otras por el estilo, forman parte esencial de la vida social. Sin ellas, los humanos no podrían sobrevivir, en el más estricto sentido biológico, pero las relaciones son más que eso, las relaciones íntimas satisfactorias constituyen lo mejor de la vida. Morales, et al. (2007) afirman que las funciones de las relaciones son: la asociación con otros humanos, o necesidad de compañía, conocida habitualmente como afiliación, es algo fundamental para garantizar la supervivencia del individuo y de la especie. Los beneficios más señalados de la afiliación, no excluyentes entre sí, son: la comunicación social, la reducción de la ansiedad y la búsqueda de información.

Según Bisquerra (2004), una relación interpersonal “es una interacción recíproca entre dos o más personas”. Se trata de relaciones sociales que, como tales, se encuentran reguladas por las leyes e instituciones de la interacción social. Trabajar en un ambiente laboral óptimo es sumamente importante para

los empleados, ya que un entorno saludable incide directamente en el desempeño que estos tengan y su bienestar emocional”.

Las relaciones interpersonales se pueden dar de diferentes formas. Muchas veces el ambiente laboral se hace insostenible para los empleados, pero hay otras en que el clima es bastante óptimo e incluso se llegan a entablar lazos afectivos de amistad que sobrepasan las barreras del trabajo. Se refiere a la interacción del personal al interior del establecimiento de salud, y del personal con los usuarios. Las buenas relaciones interpersonales dan confianza y credibilidad, a través de demostraciones de confidencialidad, responsabilidad y empatía. Es importante una comunicación efectiva en la que sea relevante el entendimiento, la comprensión, el respeto, y la ayuda mutua para superar debilidades, afianzar fortalezas que redunden en la convivencia, el crecimiento de las personas, la calidad de desempeño del beneficio de quienes reciben sus servicios.

2.2.1.5 Teorías de las competencias sociales

Básicamente, el origen del estudio de las habilidades sociales se encuentra en las Teorías del Aprendizaje Social, la Psicología Social y la Terapia de Conducta.

Según la Teoría del **Aprendizaje Social** (Bandura, 1982), la relación entre la persona y el ambiente está mediada por procesos de aprendizaje (procesos de modelado y moldeamiento) que pueden capacitar al sujeto para actuar de un modo socialmente competente. Esta teoría hace especial hincapié en la influencia del aprendizaje en la adquisición de un desempeño social competente. Esta perspectiva debe complementarse con la consideración de factores biológicos como el temperamento (inhibido o desinhibido).

La **Psicología Social** enfatiza la importancia de la percepción, la atracción y la comunicación interpersonal.

La **Terapia de Conducta** señaló aquellos comportamientos e intervenciones psicológicas relacionadas con el concepto de desempeño

socialmente habilidoso. En este sentido, destacan las estrategias de role-playing, ensayo de conducta, refuerzo positivo y moldeamiento.

Con respecto a la definición de habilidad social, Caballo (1991) señala lo extremadamente complicado que es definir una conducta socialmente habilidosa. Al parecer, existen diferencias culturales, individuales y contextuales que hacen imposible la definición absoluta y universal de habilidad social.

Hablamos de diferencias culturales en cuanto a que lo que en una cultura puede ser visto como una puesta en marcha adecuada de relación en otra puede ser visto como todo lo contrario. Según un estudio comparativo del Instituto Max Planck para la Antropología Evolutiva en Leipzig (Alemania) las habilidades para la cognición social tales como entender las comunicaciones no verbales son propias del ser humano, siendo comunes a distintas culturas. Es decir, las habilidades en sí son algo propio del ser humano, pero el uso, las consecuencias sociales y la interpretación que se derive de este uso dependen de cada cultura. Las normas culturales marcan los patrones de comunicación adecuados e inadecuados en cada contexto y el uso esperable de dichas habilidades. Es lógico pensar que aquellas personas que sean capaces de adaptarse rápidamente a las normas de comunicación y relación propias de cada cultura hagan un mejor uso de las habilidades sociales.

El contexto en el que se mueva el sujeto también impide que se pueda establecer un criterio prefijado de lo que se entiende por habilidad social. El comportamiento esperable o socialmente aceptable está marcado por modas, tendencias y situaciones sociales muchas veces cambiantes.

A nivel individual, variables sociodemográficas como la edad, el sexo o el nivel educativo, pueden jugar un papel fundamental como mediadoras en el uso de este tipo de habilidades. Además, como señala Caballo (1991) no existe un único uso correcto de las habilidades sociales, sino que distintos individuos, ejerciendo pautas comportamentales distintas, pueden conseguir sus objetivos siendo socialmente competentes.

Muchos autores (Bellack, 1985, Kelly, 1955) han hecho especial énfasis en las consecuencias como un factor determinante de lo que puede considerarse como conducta socialmente competente. La idea es que puede entenderse como

socialmente habilidosa toda aquella expresión de emociones e intereses (negativos y positivos) sin que se pierda el refuerzo social. Sin embargo, a menudo, se está frente a conductas patógenas que son reforzadas socialmente. En todo caso, es conveniente, como señala Linehan (1993), tener en cuenta tres tipos de eficacia interpersonal: eficacia del sujeto para lograr los objetivos, eficacia para mantener una buena relación y eficacia para mantener el autorrespeto.

2.2.1.6 Importancia de las competencias sociales

Si se parte con lo que señala Rafael Bisquerra, la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. En consecuencia, las competencias sociales son de interés e importancia porque permite un desarrollo social entre interactuantes e interparticipante.

Bisquerra señala que las principales microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes:

Dominar las habilidades sociales básicas.- La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.

Respeto por los demás.- Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.

Practicar la comunicación receptiva.- Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

Practicar la comunicación expresiva.- Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

Compartir emociones.- Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

Comportamiento prosocial y cooperación.- Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.

Asertividad.- Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

Prevención y solución de conflictos.- Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Capacidad para gestionar situaciones emocionales.- Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

2.2.1.7 Competencias sociales en la escuela

El desarrollo de la competencia social en la escuela. Uno de los contextos privilegiados para llevar a cabo la formación en competencia social es la escuela, ya que, como señala Delors (1996, p. 25): “la educación también es una experiencia social en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos”.

La educación tiene, por tanto, una función social muy importante que busca el pleno desarrollo de la personalidad, tanto mediante “el fortalecimiento de la autonomía personal, como de la construcción de una alteridad solidaria o, dicho de otra manera, del proceso de descubrimiento del otro como actitud moral” (Carneiro, 1996, p. 243); en definitiva, la escuela juega un papel fundamental en la construcción de un mundo humano (Cortina, 1994).

La escuela y las relaciones que en ella tienen lugar se convierten en un ámbito de actividad y comunicación que, cargado de afectividad y de valoración moral, incide decisivamente en el desarrollo de los escolares.

Su influencia puede ejercerse tanto de forma explícita y sistemática (planteando actividades y objetivos encaminados a dicha misión), como de una manera informal (a través de los intercambios sociales que naturalmente tienen lugar en ella).

Durante mucho tiempo y, más si cabe en la actualidad, ante la alarma social creada debido a los dramáticos casos de violencia, los investigadores se han preguntado cómo afrontar y solucionar los problemas de convivencia en los centros educativos. Sin duda, es de vital importancia hacer frente a la violencia cuando ésta hace aparición, pero si se quiere erradicar realmente el problema hay que ser conscientes de que se trata de un proceso largo, que implica una

mayor sensibilización hacia el otro y un claro posicionamiento por la no-violencia y por el diálogo como estrategia básica para solucionar los conflictos.

Esto requiere, como ya se ha planteado en la introducción de este artículo, abrazar planteamientos más positivos y educativos, centrados en la prevención y el desarrollo y no adoptar únicamente una visión remedial y correctiva. No es suficiente, con ser ya bastante, que los alumnos no se comporten de forma agresiva sino que, en aras a favorecer una convivencia de calidad, se hace imprescindible que desarrollen actitudes y comportamientos de preocupación y solidaridad con los demás.

Los actuales planteamientos psicopedagógicos recogen esta necesidad (Bisquerra y Álvarez, 1996) al proponer como objetivo fundamental potenciar el desarrollo humano favoreciendo las cualidades, competencias y virtudes de las personas que posibiliten su crecimiento y mejora y, en consecuencia, el de las comunidades en las que viven (Martínez Clares, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En este sentido, hay un claro empeño por investigar y aportar materiales para la práctica educativa, especialmente para las menos desarrolladas, como es el caso de la educación social, afectiva y moral (Bisquerra, 1998, 2000, 2002, 2005; Rodríguez Espinar, 1993).

Concretamente se ve la relevancia de crear espacios escolares que apuesten por la creatividad, el trabajo en común, las relaciones, el amor, la amistad, los valores cívico-morales, por fomentar climas que no supongan una carga para el profesorado sino una fuente de crecimiento, madurez, conocimiento y ayuda mutua entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Se trata, en definitiva, de ir más allá de la corrección y prevención de factores de riesgo para fomentar un modelo de prevención que reconozca la importancia e influencia que tienen determinadas características positivas de las personas, de los grupos y de los contextos a la hora de promover un desarrollo saludable y de animar a las personas a superar los eventos y circunstancias adversas de la vida (Battistich, 1996).

Dentro de este “microcosmos social” (Santos, 1992), todos los miembros de la comunidad escolar juegan un papel esencial en el proceso de socialización del niño, pero son los iguales y los profesores los principales agentes.

2.2.1.8 El profesor como agente de socialización fundamental

El profesor juega un papel primordial a la hora de fomentar las interacciones dentro del aula con el fin de promover el desarrollo sociopersonal del alumno y su aprendizaje. Para ello, según Cruz Pérez Pérez, (1997), el profesor debe ejercer control y autoridad sobre el alumno (sus relaciones son asimétricas) pero, al mismo tiempo, debe estimular la participación activa, la responsabilidad y el compromiso del estudiante. Así, el profesor se convierte en un agente de socialización esencial para el alumno, como modelo significativo a emular y parte integrante de una relación caracterizada por el afecto entre ellos, por sus intercambios y “encuentros cara a cara” (Gijón, 2004). Además, la violencia en el centro y el clima inadecuado también generan riesgos para el profesorado: desánimo, malestar, desmotivación, bajas expectativas (Trianes, 2006).

De todas formas, considerando la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela, se conocen relativamente poco los efectos que los profesores, la estructura escolar o el currículo tienen en el desarrollo social de los niños.

De hecho, respecto a las relaciones entre los profesores y los alumnos, en general se suelen ofrecer conclusiones relativamente pesimistas, ya que sus interacciones parecen estar plagadas de problemas de comunicación y entendimiento mutuo.

La influencia de los profesores puede verse en un doble sentido: Por un lado, los profesores pueden de forma directa, sistemática y planificada explicar, expresar y opinar abiertamente sobre temas como las emociones, las relaciones interpersonales, la violencia, la amistad y la ayuda, entre otros, así como comunicar valores y expectativas con la intención de promover una determinada actuación en sus alumnos y estimular la toma de perspectiva y la empatía.

Por otro lado, de forma más indirecta también, pueden influir en sus alumnos presentándose como modelos de comportamiento que los estudiantes

observan y convirtiéndose en figuras de apego significativas (especialmente, cuando las relaciones del niño con los padres son pobres).

Por estos motivos, hay que cuidar tanto lo que se dice y hace como la manera de hacerlo y de decirlo. Así, los profesores que proporcionan calor y afecto y modelan comportamientos prosociales, fomentan en sus alumnos conductas de ayuda y cuidado.

“Los niños y adolescentes necesitan entablar una relación normal o buena con sus profesores para garantizar un desarrollo óptimo en todas sus facetas. Si esto no sucede y se produce una relación conflictiva entre ellos, sobre todo en ambientes privados, entonces existen más probabilidades de que el niño muestre un comportamiento inadaptado en relación a la vida en el colegio. Además, el rechazo del profesor, sobre todo en los primeros grados, puede redundar en rechazo por parte del resto de la clase” (Trianes M. V., 1999).

Asimismo, cuando los alumnos tienen una buena relación con el profesor, están más motivados hacia la materia. Cuando los alumnos perciben el apoyo, preocupación y cuidado en sus maestros suelen motivarse, comprometerse e implicarse en las actividades sociales y académicas de la clase, se esfuerzan y buscan metas prosociales y de responsabilidad social y se convierten en recursos y modelos para otras relaciones sociales (por ejemplo, con los iguales) (Howes, 2000).

En definitiva, según Trianes y Fernández-Figares (2001) ,el profesor debe fomentar un clima de aprendizaje y un sentimiento de pertenencia a una comunidad, en la que los alumnos puedan expresar sus sentimientos, se sientan comprendidos y apreciados, puedan involucrarse en su propio aprendizaje, cooperar y responsabilizarse de su comportamiento y del correcto funcionamiento de todo el grupo, colaborando en el establecimiento de normas, en la resolución pacífica de los conflictos y en el intercambio social positivo. Conseguir este sentimiento de pertenencia a un grupo puede no ser fácil porque los alumnos están en las clases agrupados por edades, no por afinidades, y porque las relaciones interpersonales están influidas por otros factores como el rendimiento académico.

De ahí la importancia del profesor como líder que equilibra su responsabilidad y participación y la de los estudiantes. Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. y Lewis, C. (Solomon, 2000), consideran que si el objetivo es promover el desarrollo sociomoral y el sentido de comunidad a través de la creación de una atmósfera promotora de la preocupación y el cuidado de unos por otros y la participación activa de los estudiantes, la tarea del profesor, podría consistir en lo siguiente:

- Promover la disciplina inductiva y democrática, establecer normas claras en las que los alumnos sean partícipes y “coautores”.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Ayudar a los alumnos a resolver los conflictos de forma constructiva a través del diálogo y la negociación.
- Ser modelo de aquello que pretende enseñar a sus alumnos.

2.2.1.9 El profesor como modelo

B. Del Rincón (2002), precisa que la formación y enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y virtudes propias de la educación para la convivencia, se pueden transmitir eficazmente cuando la enseñanza teórica va acompañada del trato y de las relaciones adecuadas con los demás.

Hay que tener presente que los propios docentes pueden estar fomentando conductas agresivas en sus alumnos cuando, por ejemplo, no refuerzan las conductas adecuadas, castigan de modo inadecuado, actúan de forma distinta según su estado de humor, no aceptan a los estudiantes y rechazan, generalizan, insultan, desprecian o amenazan.

Formar cívicamente exige, en consecuencia, la convivencia de los educandos con buenos ciudadanos que, además de actuar con rectitud, sepan dar razón de su conducta. Los niños, dice M. A. Puig (2001), necesitan libros de texto y asignaturas bien diseñadas, pero también buenos modelos y ejemplos, relaciones cálidas y seguras que impliquen personalmente y acaben por crear lazos recíprocos de afecto. Es decir, este tipo de formación se obtiene como por ósmosis, poniendo como premisa la necesidad del buen ejemplo.

2.2.2 Resolución de conflictos

La resolución de conflictos, conocido también como resolución de problemas. Los problemas forman parte de una filosofía coherente cuyo valor estriba en su verificación empírica. No se trata de lo que debiera ser, sino de lo que es posible o de lo que ha sucedido.

Evidentemente, la resolución de problemas no es ninguna panacea. Pero puede funcionar bien, como atestiguan, por fortuna, múltiples pruebas en contextos muy distintos, entre ellos el internacional y el intercomunitario.

Solo una conceptualización teórica y una explicación suficientes pueden contribuir a que la resolución de problemas dé mejores resultados y, tal vez, a reducir las posibilidades de fracaso.

El contexto teórico puede contribuir también a que se entienda mejor la resolución de problemas como una especie de asesoramiento radicalmente distinto del que Maquiavelo brindaba al Príncipe. Trata de emular el realismo y el sentido práctico de Maquiavelo pero, además, de hallar un nuevo fundamento empírico. El enfoque de resolución de problemas reconoce la dura realidad del conflicto, al igual que Maquiavelo y Hobbes, si bien se basa en premisas distintas.

La resolución de problemas dista mucho de ser un nuevo alegato en favor de la buena voluntad, de la paz a cualquier precio y de la paz con tal de que todo el mundo sea razonable, racional o bien intencionado; no es una cuestión de idealistas ilusos que esperan que brille la luz en el camino de Damasco. La resolución de problemas es una técnica, ensayada por profesionales experimentados y muy sagaces que representaban a partes en conflictos encarnizados en todos los niveles, desde el individual hasta el interestatal, y que no han descubierto una fórmula mágica, pero sí una vía mejor para cada cual desde su propio punto de vista en todas las facetas del conflicto.

En el mundo de hoy, en especial en América Latina, los sistemas educacionales necesitan modernización, decisión y voluntad para el cambio en el sistema educativo, a fin de elevar la calidad por su incidencia en el crecimiento

de la productividad de las economías nacionales y en el desarrollo individual y social del hombre.

De aquí, entonces, la urgente necesidad de realizar grandes esfuerzos para enfrentar los desafíos que la educación tiene ante sí. Las instituciones educativas requieren mejorar la calidad de sus procesos y funciones, su infraestructura, su capacidad de gestión y muy especialmente su competencia en el mejoramiento pedagógico para ser cada día más eficaces.

Para alcanzar tal propósito es necesario contar con profesionales competentes, que posean un alto nivel de formación científica, de compromiso social, de motivación para el cambio y de autoestima. Además, deberá contar con capacidades que les permitan realizar profundas reflexiones metacognitivas, autotransformarse y buscar soluciones científicas a los problemas de la práctica profesional. Para tal efecto, es evidente la necesidad de aunar esfuerzos, inteligencia y liderazgo especialmente en los directivos, profesores y que la escuela se convierta en una institución donde se proyecte hacia el futuro para enfrentar los nuevos retos.

2.2.2.1 Teorías

En cuanto a las teorías se considera a Hellriegel (2004), refiere: “Existe cuatro niveles básicos de conflicto en las organizaciones: intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupala. Los cuales son acumulativos y se encuentra interrelacionados”.

De acuerdo a Hellriegel (2004), considera los siguientes componentes:

- a) Nivel intrapersonal,** este nivel se desarrolla dentro del individuo, consiste en el conflicto de metas cognitivo o afectivo, se desata cuando la conducta de una persona expresa tensiones y frustraciones internas por la insatisfacción de sus necesidades fisiológicas y de seguridad.

Al tratar de tomar una decisión el individuo deberá de tomar uno de las tres tipos básicos de conflicto interpersonal de metas:

- Conflicto enfoque – enfoque, que se refiere cuando la persona tiene que elegir entre dos o más alternativas, las cuales presentan un resultado positivo o atrayente.
 - Conflicto evasión – evasión, significa que las persona debe de elegir entre dos o más alternativas, las cuales presentan un resultado negativo o no atrayente.
 - Conflicto enfoque – evasión, se refiere cuando la persona debe de elegir una alternativa la cual tiene resultados positivos como negativos.
- b) Nivel interpersonal**, este nivel ocurre cuando dos o más personas perciben que sus actitudes y conductas preferidas o sus metas son antagónicas. Este nivel se basa en el conflicto de funciones o en la ambigüedad de estas en las organizaciones. Existe cuatro tipos de conflicto de funciones: intraemisores, interemisores, interfuncionales y persona-función.
- c) Nivel intragrupal**, este nivel se evidencia cuando se presentan diferencias entre algunos o todos los integrantes del grupo afectando su dinámica y efectividad. Aunque las consecuencias de este nivel de conflicto normalmente son negativas, pero con un punto de vista equilibrado del conflicto este puede ser útil dentro de los o equipos o departamentos de la organización.
- d) Conflicto intergrupalo**, este nivel ocurre con frecuencia en las relaciones sindicato – empresa, se refiere a la oposición, desacuerdos y disputas entre estos grupos, estos conflictos llegan a ser muy intensos, agotadores y costosos para los participantes (Hellriegel y Slocum, 2004, pp. 227-229). En cuanto a los estilos de manejo de conflictos, de acuerdo a Hellriegel y Slocum (2004), considera los siguientes estilos de manejo de conflictos: Estilo de evasión, se refiere a las conductas no afirmativas y no cooperativas.
- Una persona usa este estilo para alejarse de los conflictos, hacer a un lado los desacuerdos y permanecer neutral. El enfoque de evasión refleja una aversión al estrés y frustración, y puede incluir la decisión de dejar que un conflicto se resuelva solo.

Como desentenderse de asuntos importantes frecuentemente frustra a otros, el uso constante del estilo de evasión suele resultar en evaluaciones desfavorables por terceros. Las siguientes declaraciones ilustran el estilo de evasión:

- Si hay reglas que se apliquen al caso en particular, las cito; si no, dejo que la otra persona tome su propia decisión.
- Por lo general no asumo posturas que generen controversias.
- Temo meterme en tópicos que son fuente de discusiones con mis amigos.
- Está bien.

2.2.2.2 Definiciones de conflicto

El conflicto es un proceso que comienza cuando una parte percibe que otra parte le ha afectado en forma negativa, o está por afectarla en forma negativa, en algo que la primera parte estima” (Robbins, 2003). Por su parte, Schermerhron, Hunt y Osborn (2004), refieren que el conflicto ocurre cuando las partes están en desacuerdo en relación con asuntos sustantivos o cuando los antagonismos emocionales crean fricción entre ellas”. Asimismo, el conflicto existe cuando un individuo o grupo se enfrenta con un problema de decisión entre dos alternativas incompatibles entre sí: o adopta una y se contrapone a la otra o viceversa.

Según Rocío Méndez Mendoza (2011), los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Para entender los conflictos se debe saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. La relación entre las partes implicadas en el conflicto puede salir reforzada o deteriorada en función del proceso de su resolución. Para mejorar la convivencia en el aula se debe tener en cuenta que son varios los ámbitos implicados distribuidos en distintas categorías. La primera incluye el centro, el profesorado y el propio alumnado, en

segundo lugar las familias y la administración, en tercer lugar el entorno y la propia sociedad. Las actuaciones que desde cada uno de estos ámbitos se pueden llevar a cabo son: desde el centro y desde el profesorado realizar entrevistas, asambleas y mediar con los alumnos y alumnas, además de distribuir al alumnado evitando posibles conflictos que se pudieran dar entre determinados grupos de alumnos y alumnas. Con los alumnos y alumnas trabajar la figura del alumnado ayudante y mediador, realizar entrevistas y asambleas y en casos extremos colaboración y coordinación con la fiscalía de menores. Desde las familias tener entrevistas con los tutores y orientadores del centro para hacer un seguimiento de los acuerdos tomados y tener una información continua sobre la situación y sobre las actuaciones llevadas a cabo con sus hijos e hijas, entrevistas con los tutores y orientadores del centro y seguimiento de los acuerdos tomados.

Existen diversas definiciones sobre el conflicto. Raymond Aron señala que: “El conflicto es una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de intereses incompatibles” (Valenzuela, 2002).

Por su parte, Kenneth Boulding indica que: “El conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando las personas compiten por recursos limitados o percibidos como tales”. Agrega que un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de intereses o de las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo o con los de quien detenta la autoridad legítima.

Gregorio Casamayor (2002), dice que una misma situación puede ser percibida de manera distinta por diferentes personas. Dependiendo de nuestras percepciones y nuestras diversas experiencias de vida, las personas expresan emociones y sentimientos, en este proceso no necesariamente se basan en elementos objetivos respecto de la realidad. Así, se encuentra que un manejo inapropiado de emociones naturales, como ira, rabia e indignación en una situación de conflicto, podrían llevar a desencadenar una reacción violenta. Las instituciones educativas no escapan de esta dinámica, especialmente por tratarse de espacios donde toda la comunidad educativa (directivos, docentes, administrativos, estudiantes, padres y madres de familia) interactúa

permanentemente. El conflicto en sí no es positivo ni negativo, depende de cómo se afronte. Puede ser destructivo cuando se presta atención a aspectos sin importancia, erosiona la moral y la percepción personal, reduce la cooperación al dividir a los grupos, aumenta y agudiza las diferencias, conduce a comportamientos irresponsables e, incluso, dañinos, como pueden ser las disputas o palabras altisonantes.

2.2.2.3 Explicación teórica sobre el conflicto

Jorge Calle García, Iliana María Fernández Fernández y Eva Sánchez García (2011), consideran que para analizar el tema, se debe partir del reconocimiento de dos subsistemas y sus componentes, que guardan relaciones de dependencia y subordinación entre cada uno de ellos. Se parte del hecho de que si uno de los fines de las instituciones educativas es la socialización, donde los conflictos y las diferencias entre las personas forman parte de las relaciones sociales, el sistema educativo debe asumir que ese proceso de socialización incluya el hacer frente a los problemas de convivencia, y el aprender a resolver los conflictos, de forma pacífica y cooperativa. Se debe promover, por tanto, no sólo el desarrollo de competencias cognitivas, sino también socio-afectivas y emocionales.

El autor considera que es incuestionable la importancia que el clima escolar tiene para la calidad de la educación, el cual debe ser promovido desde las propias relaciones entre los maestros para poder enseñar a los alumnos a comportarse de manera constructiva y solidaria, a organizarse en la clase, lo cual constituye además un requisito para poder enseñar y aprender.

Para efectos del presente trabajo, se tomó en consideración todo lo que refieren los autores señalados (2011); en consecuencia, por compartir realidades semejantes, se considera válidos tales apreciaciones. A partir de lo expresado, se evidencia la necesidad que existe de establecer la proyección de la solución de los conflictos, de allí que el primer subsistema, denominado **proyección de solución de conflictos**, se define como un proceso complejo que aglutina un grupo de relaciones que permiten llegar a un

acercamiento del conflicto aflorado en la institución, de manera que se pueda proyectar la dirección del análisis del conflicto para buscar los elementos objetivos y subjetivos que llevaron al mismo, así como la prevención de otro tipo de situaciones más complejas, donde una de las características esenciales de este proceso lo constituye el carácter preventivo de su concepción.

Este subsistema está estructurado en tres componentes fundamentales: el proceso de análisis causal del conflicto, el proceso de interacción integrado y el proceso de indagación externo.

El **proceso de análisis causal** del conflicto constituye el primer acercamiento que tiene el equipo de supervisión educativa a la manifestación más externa del conflicto. Se define como un proceso de análisis y estudio de la manifestación enunciada y que requiere de ayudas y alternativas de solución desde una visión profunda y justa del problema, partiendo del hecho de que el conflicto se sostiene sobre dos pilares básicos: uno emocional y otro estructural.

Para que la proyección hacia la transformación del proceso de solución del conflicto tenga lugar de manera más objetiva, en este primer momento, es necesario que se impliquen en ella los máximos responsables de la institución donde se ha generado el conflicto, de allí que el segundo componente de este subsistema lo constituye **el proceso de interacción integrado**.

El **proceso de interacción integrado** se define como el intercambio intencionado que se produce entre el supervisor encargado de la zona, el equipo integrado de supervisión educativa y la dirección de la institución implicada en el conflicto para trazar las metas en función de dar solución al conflicto siguiendo una misma línea de trabajo.

Durante este intercambio se debe indagar si realmente hay un conflicto, pues muchas veces los conflictos percibidos pueden no ser reales, lo que quiere decir que es posible que una persona perciba a otra como un obstáculo y sin embargo no existan fundamentos para asumirlo. Por otra parte, muchas situaciones que serían consideradas conflictivas no lo son, porque los miembros del grupo no lo perciben así, lo cual indica que entren dos personas en oposición y no estar conscientes de ello. Sería importante entonces valorar la percepción

que tiene la dirección de la institución sobre el efecto del conflicto que se denuncia para conocer las verdaderas consecuencias que pueden ocasionarse.

Entre el proceso de análisis causal del conflicto y el proceso de interacción integrado existe una relación de dependencia y subordinación que se sintetiza en un tercer componente denominado proceso de indagación externa.

El **proceso de indagación externa** se define como la búsqueda y recopilación de información de una manera científica y estructurada sobre el fenómeno que ha originado el conflicto, donde entre uno de los objetivos está obtener una visión de lo que piensan las personas implicadas o no en el conflicto acerca de la situación que se ha generado. Se debe partir de escuchar la descripción clara del problema en cuestión, para tener claridad de la problemática en sí, buscando que se expresen por parte de las personas los sentimientos hacia el problema en sí, y además poder comprender los puntos de vistas y posturas de los miembros del colectivo pedagógico de la institución, llegar a una solución o acuerdo y saber cómo llevarla a cabo.

Es importante durante este proceso mantener un diálogo abierto y confidencial, brindar confianza y aplicar instrumentos que permitan llegar a una síntesis inicial subjetiva de las causas del conflicto, así como la proyección de las vías de posible solución que puedan emplearse. En necesario como parte de este momento valorar el efecto que ha ocasionado el conflicto en el desarrollo de todos los proceso de la institución educativa.

Por tal razón, en el proceso de indagación externo hay que tratar de reconocer las diferentes formas que adopta el conflicto, si es un conflicto de metas que se refiere a los resultados incompatibles preferidos o esperados. Aquí se incluyen inconsistencias entre los valores y las normas de la persona o del grupo (por ejemplo las normas de conducta) y las exigencias o metas asignadas por los niveles más altos de la institución educativa. También es muy común el conflicto de metas cuando a una persona o grupo se le asignan o seleccionan metas incompatibles. La incompatibilidad de metas se refiere al grado hasta el que las metas de una persona o grupos están reñidas con la capacidad de lograrlas.

Están los conflictos cognoscitivos relacionados con las ideas y opiniones incompatibles en el plano interno de una persona o entre personas y los conflictos afectivos referidos a sentimientos y emociones en el plano interno de una persona o entre personas.

Por otro lado, se debe prestar atención a la existencia de conflictos de procedimientos que se refieren de manera particular al hecho de que las personas difieran en cuanto al proceso para resolver un asunto.

Cuando se concluye este proceso de indagación externo se necesita llegar a la parte interna del conflicto, se requiere indagar con mayor profundidad acerca del conflicto en sí, de allí que el segundo subsistema en la modelación lo constituye la proyección de la transformación del conflicto.

El Subsistema proyección transformación del conflicto se dirige a la búsqueda de las vías que permiten dar solución al conflicto a través de la implicación consciente de todos los actores que están relacionados con el mismo (director, maestros, estudiantes, familias) bajo la orientación y guía de los supervisores educativos.

Ser parte del hecho de que el conflicto forma parte natural de nuestras relaciones cotidianas, somos individuos con necesidades, preferencias, puntos de vistas y valores diferentes, por lo que es inevitable que entremos en conflicto; lo importante es cómo se afronta y que mecanismos utilizar.

Es a partir de estos presupuestos que se definen **tres componentes** en este subsistema que guardan una relación de dependencia y subordinación entre cada uno de ellos: el proceso de mediación educativa, el proceso de negociación educativa y el proceso de seguimiento al conflicto.

El **proceso de mediación educativa** constituye un proceso pacífico y cooperativo que tiene lugar en un servicio educativo para intervenir en conflictos interpersonales que suceden en la escuela ayudando a que las partes lleguen ellas mismas a un acuerdo, donde una persona neutral (el mediador) aceptado por las partes, bajo las condiciones de la confidencialidad, facilita el diálogo a fin de hacer posible un acuerdo convenido por las propias partes.

Este proceso de mediación tiene como elementos fundamentales la actuación de un tercero aceptado, la confidencialidad, la voluntariedad y la

flexibilidad. En el caso del contexto escolar la mediación resulta de gran importancia pues a través de la misma se puede llegar a un acercamiento de los conflictos interpersonales, sus causas y buscar alternativas de solución, es decir, transformar ese conflicto en elemento enriquecedor para las partes, lo cual requiere la utilización de ciertas habilidades y procedimientos.

Por otro lado, durante este proceso se pretende llegar a un acercamiento objetivo de los conflictos interpersonales, sus causas y buscar las alternativas de solución con la participación de los implicados, donde se toman como pautas iniciales los resultados obtenidos durante el proceso de indagación externo, para lograr interpretar el conflicto como un elemento enriquecedor para las partes.

Este proceso de mediación tiene como características distintivas que:

- Se trata de un acto cooperativo no competitivo.
- Está más orientado hacia el futuro que hacia el pasado, ya que su fin es mejorar las relaciones.
- No se da el “yo gano / tú pierdes” sino que hay dos posibles ganadores.
- Exige honestidad y franqueza.
- Es un proceso voluntario, requiere que ambas partes estén motivadas.
- Se preocupa por las necesidades e intereses, en vez de las posiciones.
- Intenta homogeneizar el poder.
- No es amenazante, no es punitivo.
- Es un proceso totalmente confidencial.
- Es creativo, requiere la aportación de nuevas ideas y nuevos enfoques para la transformación del conflicto y la mejora de las relaciones.

Por otro lado, resulta importante preguntarse quién puede ser un mediador, en este caso cualquier miembro de la comunidad educativa puede actuar como mediador siempre y cuando reúna cualidades como:

- Ser neutral. Debe tratar de no favorecer a ninguna parte.
- No enjuiciar. No debe permitir que sus opiniones afecten su trato con los participantes.

- Ser buen oyente. Enfatizar con las partes y usar técnicas de escucha activa.
- Crear y mantener la confianza para que las partes se sientan a gusto y comprendidas.
- Ser paciente y estar dispuesto a ayudar a las partes.

En el proceso descrito se trata de llegar a un acuerdo entre las partes, pero este acuerdo se toma cuando se puede negociar entre las partes para llegar a la solución del conflicto en sí. Relacionado con este proceso de mediación, tiene lugar el proceso de negociación educativa.

Este constituye un proceso sistemático que conduce a la solución del conflicto a partir del análisis profundo y detallado del origen de los conflictos y sus repercusiones. Un aspecto importante para el análisis lo constituyen los resultados que se van alcanzando en el proceso de mediación, pues allí donde se sientan las bases para llegar a la negociación. Está conformada por el conjunto de reglas y técnicas, sin embargo, se incorporan otros estilos, a fin de que en caso de fracasar la negociación, se pudiera pensar en otras modalidades que permitieran resolver el problema. La solución de esa alternativa de solucionar un conflicto sería, de tal forma la adopción aceptada por las partes, de una decisión que se tiene como conjunta.

Durante el proceso de negociación tiene lugar la presentación de los lineamientos de solución de conflictos, el establecimiento de compromisos mutuos y la sensibilización hacia el cambio, donde se ponen al relieve una serie de condiciones personales y formación específica que necesitan todos los implicados en el conflicto para negociar y enseñar a hacerlo.

Para que la negociación alcance realmente el objetivo presupone que los directivos posean las habilidades requeridas para conducir el análisis del conflicto, donde a través de una comunicación clara y precisa se llegue a la búsqueda de las soluciones más acertadas. Es por ello que el hecho de saber escuchar y saber cómo enseñar a escuchar constituye una premisa importante a considerar. La síntesis en estos procesos la constituye el proceso de seguimiento del conflicto.

Se considera un proceso que permite velar por el cumplimiento de los lineamientos y compromisos mutuos establecidos durante la negociación para la solución del conflicto. Por otro lado, se verifica también la puesta en práctica del convenio de responsabilidades compartidas y, al mismo tiempo, el monitoreo de las transformaciones que van ocurriendo.

El proceso modelado tiene como característica distintiva la convivencia armónica de la institución educativa, la cual constituye la aspiración superior del sistema a partir de las oportunidades de transformación que tienen lugar a través del empleo de estilos asertivos y de cooperación entre todos los miembros de la institución educativa.

Entre los subsistemas y componentes descritos tienen lugar relaciones específicas de asociación y correlación, lo cual significa que el cambio en uno de los componentes del sistema, provoca cambios en otros componentes, donde se pueden sintetizar entre las principales relaciones:

- El proceso de indagación externo constituye la síntesis que tiene lugar a partir del análisis causal del conflicto y el proceso de interacción integrado, donde se llega a un acercamiento subjetivo del problema investigado.

2.2.2.4 Habilidades para la negociación y la comunicación

Para desarrollar y explicar esta parte, se tomó en consideración lo que señala Rocío Méndez Mendoza (2011). Afirma qué tan importante es la forma en la que se resuelve un conflicto como la comunicación entre los implicados. Por ello es importante conocer algunas técnicas de comunicación y algunas habilidades para la negociación. La comunicación en sí misma puede crear el conflicto, expresar el conflicto o transformarlo. El proceso de mediación se define como aquel que consiste en dotar a las partes de recursos comunicativos de calidad para que puedan solucionar el conflicto.

La comunicación es importante sobre todo por ser una herramienta necesaria para llegar a la base de los conflictos y encontrar soluciones satisfactorias para las partes.

Según Méndez Mendoza (2011), para la negociación es conveniente conocer normas como:

- Iniciar la conversación sin atacar
- Enfatizar los valores comunes
- Escuchar al interlocutor
- Ceder para encontrar un punto intermedio
- Eliminar posturas extremas
- Llegar al acuerdo por unanimidad

Ante un conflicto se puede actuar de forma asertiva, pasiva o agresiva. Actuar de forma pasiva significa; evitar decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas todo ello porque la persona tiene miedo de arriesgarse a obtener consecuencias indeseadas o molestas, porque no se sabe manifestar o porque consideran los derechos de los demás más importantes que los suyos. Ser agresivo significa decir lo que piensas, sientes u opinas sin respetar el derecho de los demás a ser tratados con respeto, usando un vocabulario basado en insultos.

Es muy importante ser asertivo, eso significa decir lo que se piensa, siente, quiere u opina sin perjudicar el derecho de los demás a ser tratado con respeto de manera franca, honesta y no amenazadora respetando los propios derechos personales. También se puede describir la asertividad como la destreza que regula el manejo y comunicación de los sentimientos, opiniones y puntos de vista de una persona en relación con los demás. Por un lado, la asertividad tiene relación con ciertas técnicas, pero se relaciona también con la autoestima y autoconcepto personal, para ser capaces de conocer y defender los propios derechos y puntos de vista.

Comportarse asertivamente significa:

- Utilizar un lenguaje no verbal adecuado:
 - Mantener contacto ocular con el interlocutor.
 - Mantener una posición erguida con el cuerpo.
 - Hablar de forma clara y firme.

- Evitar las lamentaciones, los tonos y las amenazas.
- Utilizar los gestos y expresiones del rostro para dar más énfasis a las palabras.
- Expresar firmeza en el mantenimiento de las posiciones.
- Respetar los derechos del otro.
- Pactar o llegar a acuerdos.
- Ser firme con el tema y respetuoso con las personas.
- Tomar decisiones propias.
- Tener confianza en uno mismo.
- Hablar en primera persona.
- Hacer y recibir críticas.
- Empatizar con las necesidades del otro aunque manteniendo las propias.

2.2.2.5 Importancia de la resolución de conflictos

Si uno de los fines de las instituciones educativas es la socialización, y los conflictos y las diferencias entre las personas forman parte de nuestras relaciones sociales, el sistema educativo debe asumir que ese proceso de socialización incluya el hacer frente a los problemas de convivencia, y el aprender a resolver los conflictos, de forma pacífica y cooperativa. Se debe promover, por tanto, no sólo el desarrollo de competencias cognitivas, sino también socio-afectivas y emocionales.

Es incuestionable la importancia que el clima escolar tiene para la calidad de la educación. Enseñar a los alumnos a comportarse de manera constructiva y solidaria y a organizarse en la clase, constituye un requisito para poder enseñar y aprender.

La confluencia en la escuela de una mayor diversidad de intereses, de posturas, de puntos de vista, etc. genera nuevos conflictos, lo que plantea al profesor la necesidad de conocer nuevas técnicas para la resolución de los mismos. Ante una realidad educativa cada vez más compleja, las técnicas de

respuesta tradicionales son a menudo insuficientes. Una de las posibles formas de abordar esta creciente conflictividad es la mediación.

Otoniel Alvarado Oyarce (1990), sostiene que elevar la calidad de la educación es uno de los desafíos más importantes que debemos enfrentar en el nuevo milenio. De allí que afirma que no sólo se debe compartir los pilares que sostiene el Gran Programa de la UNESCO, "la Educación a lo largo de toda la vida" (1996), sino que estamos convencidos de la necesidad que entraña desarrollar políticas educativas que se dirijan a la transformación del ser.

La transformación del ser constituye un aspecto de relevancia en los momentos actuales, es por ello que hoy se debe prestar atención a las investigaciones que abordan los aspectos referentes a las relaciones interpersonales en los colectivos de las instituciones educativas, para de esta forma atenuar los conflictos y las afectaciones del clima emocional que se dan en cada contexto educativo. A nivel internacional se han realizado estudios sobre la solución de conflictos en las instituciones educativas. Por su parte, Robinson (2009) mencionado por Alvarado Oyarce (1990) plantea que el conflicto, constituye un fenómeno natural y es parte de la vida diaria escolar; existe en las aulas, en los patios, en los corredores, entre los alumnos, maestros, padres de familia y todos los que intervienen en el proceso educativo. Sin duda, es un hecho básico de la vida, un suceso potencialmente positivo y una oportunidad constante para aprender, sin embargo, aun se necesita desde el ámbito educativo entrar en el proceso de mediación y buscar vías de solución a esta problemática. Hacerse cargo del aprendizaje que se da a partir de los conflictos que nos rodean, es una responsabilidad importante y crucial de todos los educadores.

Así pues, dentro del formato de una escuela pacífica, tanto docentes, padres de familia, como estudiantes, comparten la responsabilidad de crear una comunidad escolar donde todos se sientan seguros, valorados y puedan aprender. No es menos cierto, tal y como expresa Kreidler (2006), mencionado por Alvarado Oyarce (1990), que actuando y enseñando las ideas y los ideales de la resolución de conflictos entre todos los que conformamos la comunidad

educativa, se podrá contribuir a la reducción de la violencia en nuestra sociedad y a la creación de aulas pacíficas para las generaciones futuras.

En el III Foro Mundial de Mediación realizado en Italia (2000), y en el Primer Congreso Nacional de Mediación vía una Cultura de la Paz, en Hermosillo, México (2001), fue posible observar, en diferentes ponencias, el interés por encontrar procedimientos eficientes para resolver los conflictos que se presentan cotidianamente en la institución escolar entre alumnos, y entre alumnos y docentes. La mayoría de los ejemplos estaban signados por la agresión y por la violencia, enmarcados en la llamada "indisciplina escolar". En ambos espacios científicos, hacia la búsqueda de soluciones, se debatió acerca de los aportes la Mediación para la solución de conflictos en los colectivos pedagógicos, sin embargo es necesario profundizar en los sustentos teóricos que permitan, desde una concepción más clara buscar las estrategias de intervención para estos fines.

El paso de la escuela a la vida activa y el aprendizaje permanente deben constituir hoy una preocupación de todos, sin embargo, existen factores internos y externos que dificultan el cumplimiento de estos objetivos, como por ejemplo, los conflictos que se dan en los colectivos pedagógicos y la carencia de alternativas para solucionar los mismos. Este imperativo exige transformaciones profundas en las concepciones, teorías y prácticas de todas las personas que, de una u otra manera están relacionadas con la confluencia en la escuela de una mayor diversidad de intereses, de posturas, de puntos de vista, lo que plantea al profesor la necesidad de conocer nuevas técnicas para la resolución de los mismos.

Ante una realidad educativa cada vez más compleja, las técnicas de respuestas tradicionales son a menudo insuficientes. Sólo la labor paciente y profesional de maestros en primer lugar, directores, supervisores, y directivos, así como la voluntad política de los gobiernos para conducir de manera efectiva a la elevación de la calidad de la vida en todas sus dimensiones en un plazo relativamente corto de tiempo, pueden hacer patente la idea de transformar a la escuela.

Sin embargo, aunar este conjunto de voluntades e intereses, proyectar estratégicamente el trabajo en un sistema de relaciones interpersonales coherentes, dar a cada cual la posibilidad de realización personal sobre la base de su propia motivación, utilizar formas de control, asesorías y supervisión eficientes que logren verdaderas exigencias hacia los resultados esperados y estimule aquellos que los alcanzan, es un desafío que no puede cumplirse con las formas tradicionales de concebir el proceso del sistema de supervisión educativa.

2.2.2.6 Roles y funciones en la comunidad educativa (MINEDU)

A. Del Director

El director es la máxima autoridad de la institución educativa y tiene la gran responsabilidad de conducirla y dar cuenta de los resultados de su gestión. Su aporte o rol en la resolución de conflictos que se suscita en el ámbito educativo se fortalece cuando:

- Ejerce su liderazgo basándose en los valores éticos , morales y democráticos.
- Valora el diálogo y el respeto a las opiniones diversas.
- Promueve la constitución del Consejo Educativo Institucional.
- Promueve que todos los docentes sin distinción de ningún tipo ni preferencia accedan a capacitaciones.
- Impulsa y apoya el desarrollo de las organizaciones estudiantiles.
- Toma decisiones oportunas ante las diversas problemáticas que se suceden en la escuela, teniendo como principio el bienestar de los estudiantes.
- Prohíbe y sanciona explícitamente toda práctica de maltrato o agresión contra los estudiantes y ante la transgresión de sus derechos, actúa oportunamente en cumplimiento de la normatividad y protección de los estudiantes.
- Promueve reuniones de interaprendizaje entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

- Hace cumplir las leyes y normas institucionales de protección de los derechos de los estudiantes.
- Garantiza la elaboración e implementación del Plan de Convivencia Democrática de la institución educativa.
- Supervisa que los procedimientos y medidas correctivas permitan que las y los estudiantes reflexionen y aprendan de la experiencia vivida, para lo cual promueve la participación y compromiso de las madres y padres de familia y apoderados, a fin de contribuir a su formación integral y a la convivencia democrática en la institución educativa.
- Apoya las acciones del equipo responsable de la convivencia democrática en la institución educativa.
- Comunica y rinde cuentas acerca de los procesos y logros de la convivencia democrática a la Asamblea de padres y madres de familia y a los demás integrantes de la comunidad educativa.

B. Del docente

El docente es el agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir en la formación integral de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por su cercanía con los estudiantes y padres de familia, el rol que cumple en la resolución de conflictos se fortalece cuando:

- Promueve que la disciplina escolar se administre de modo compatible con el respeto a la dignidad del niño, niña y adolescente.
- Respeta las habilidades y diferencias que existen entre los niños, niñas y adolescentes. Acuerda con los estudiantes normas de convivencia en el aula que faciliten un ambiente agradable, tolerante, respetuoso, facilitador del trabajo educativo y las relaciones sociales.
- Promueve y facilita la participación estudiantil en municipios escolares, defensorías escolares, consejos estudiantiles, clubes y otros, bajo principios democráticos de organización institucional.

- Promueve un clima favorable al buen entendimiento y sentido de justicia con los demás colegas, autoridades de la escuela, estudiantes y padres de familia.
- Establece canales de información, comunicación y diálogo con los padres de familia para conocer sus demandas e intereses vinculados al proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes.
- Programa horarios de atención a los padres de familia.
- Respeta las creencias e ideologías de sus colegas, autoridades educativas, estudiantes y padres de familia.
- Recoge los aportes y sugerencias de los estudiantes y padres de familia que contribuyan al proceso pedagógico.
- Promueve entre los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales para que aborden satisfactoriamente situaciones de conflictos en su vida diaria.
- Da respuestas proactivas a las quejas o malestares de los estudiantes y padres de familia, en relación a aspectos académicos o de disciplina.

Además de las responsabilidades que se ha revisado, es necesario desarrollar habilidades que favorezcan la resolución pacífica de los conflictos, tanto para las relaciones que se establecen en el contexto escolar como en la vida cotidiana. Entre estas habilidades se destacan la creatividad, la comunicación eficaz y asertiva, y la expresión adecuada de emociones.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Asertividad

“Conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que manifiesta los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores” (Cachay, 2016).

Control de los impulsos (CI).

“Habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones” (Ugarriza, 2001, p.134).

Competencia social

Es un término evaluativo, basado en un juicio que facilita valorar si una persona ha desarrollado un comportamiento correcto. Estos juicios se pueden fundamentar en las opiniones de las personas significativas para el individuo, o en la comparación con otras experiencias (Lorente, 2014).

Empatía (EM)

“Habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás” (Ugarriza, 2001, p.133).

Flexibilidad (FL)

“Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes” (Ugarriza, 2001, p.134).

Felicidad (FE)

“Habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos” (Ugarriza, 2001, p.134).

Interacción social

La interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto. A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto. (Caballo, 1986).

Optimismo (OP)

“Habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos” (Ugarriza, 2001, p.134).

Prueba de la realidad (PR)

“Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo)” (Ugarriza, 2001, p.133).

Solución de problemas (SP)

“Habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas” (Ugarriza, 2001, p.133).

Prevención de conflictos.

Acciones y medidas que buscan prevenir que las situaciones conflictivas generen situaciones de violencia. Una estrategia eficaz requiere un enfoque que aborde medidas políticas, institucionales, diplomáticas, humanitarias, de derechos humanos y de desarrollo.

Violencia.

1. Uso injusto o abusivo del poder. 2. Uso de la fuerza con el propósito de obtener de un individuo, grupo o grupos algo en lo que este no quiere consentir libremente. 3. Todo aquello que impide al ser humano alcanzar sus potencialidades realizables.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

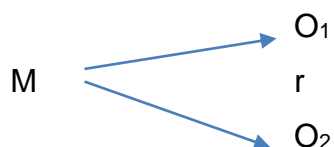
3.1.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica, porque se orienta al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal dada.

3.1.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación corresponde al no experimental, es descriptivo y transeccional relacional. Está orientado a la determinación del grado de asociación entre las variables de estudio (Hernández, R. 2010).

El diagrama representativo de este diseño es:



Donde:

M = Muestra

O1 = Observación de la variable competencias sociales

O2 = Gestión de la resolución de conflictos

R = Relación entre variables.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

3.2.1 Población

La población estuvo conformada por los estudiantes de la institución educativa, nivel secundaria, Federico Barreto, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 1*Determinación de la población*

Año de estudios	Número de estudiantes
Primero	41
Segundo	37
Tercero	42
Cuarto	30
Quinto	31
TOTAL	143

Fuente: Compendio estadístico UGEL Tacna

3.2.2 Muestra

Se utilizó el muestreo no probabilístico, es decir, por conveniencia, es decir, se trabajó con estudiantes del cuarto y quinto año de nivel secundaria de la institución educativa Federico Barreto.

Tabla 2*Determinación de la muestra*

Año de estudios	Número de estudiantes
Cuarto	30
Quinto	31
TOTAL	61

Fuente: elaboración propia

3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.3.1 Identificación de variables

-Variable independiente: Competencias sociales de los docentes

-Variable dependiente: Gestión de resolución de conflictos

3.3.2 Operacionalización de las variables:

Variables	Dimensiones	Indicadores	Nivel de medición
VI: Competencias sociales	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación y conducción. - Coordinación de actividades. - Auoridad sin imposición. - Toma de decisiones. - Autodeterminación para logro de objetivos. 	Ordinal
	Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Organización y planificación del tiempo. - Crítica y autocrítica. - Valoración y respeto para la diversidad y multiculturalidad. - Defensa de ideas propias. 	
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para hacerse entender. - Saber escuchar a los demás. - Defensa de ideas con argumentos válidos. - Habilidad de comunicación oral. 	
VD: Gestión de resolución de conflictos	Conflictos interpersonales	<u>Tolerancia:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Enfrentar problemas. - Controlar situaciones de conflicto. - Manejar incidentes críticos. - Mantener la calma. <u>Empatía:</u> <ul style="list-style-type: none"> - No herir los sentimientos. - Comprender actividades. - Comprender sentimientos. - Confiar en cambios de actitud. 	Ordinal
	Conflictos intergrupales	<u>Impulsividad:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Controlar disgustos - Controlar reacciones - Controlar ruegos - Controlar reacciones frente a un conflicto. <u>Adaptabilidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Enfrentar situaciones nuevas. - Entender diferentes puntos de vista. - Adecuación a comportamientos. - Evaluar solución a problemas. 	

3.4 TÉCNICA S INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Técnicas de recolección de datos

En el presente estudio se utilizó las encuestas dirigidos a los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Federico Barreto para evaluar las competencias sociales de los docentes y la gestión de la resolución de conflictos.

3.4.2 Instrumento de recolección de datos

El instrumento que se utilizó fueron dos (2) cuestionarios aplicados a los estudiantes de nivel secundaria de la institución educativa Federico Barreto para evaluar las competencias sociales de los docentes y la gestión de la resolución de conflictos.

3.5 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS (ANÁLISIS ESTADÍSTICO)

Para el procesamiento y análisis se aplicó el programa Excel y el SPSS versión 20, así como las tablas de frecuencias y figuras estadísticas, estadística descriptiva (media aritmética y desviación estándar), tablas de contingencia y regresión logística ordinal.

CAPÍTULO IV

MARCO FILOSÓFICO

El presente estudio se considera en el paradigma positivo, que involucra la investigación cuantitativa, y orientado el método científico, con respecto a las variables de estudio como las competencias sociales de los docentes y la gestión de resolución de conflictos, Asimismo, desde el punto de vista ontológico, se indica que quienes conforman las instituciones educativas, son los directivos, docentes y alumnos, quienes son reflejados como una entidades complejas, y son seres pluridimensionales, espirituales, seres corpóreos, emocionales, etc.; dispuesto a superarlas; es un ser capaz de mejorar cada día con la ayuda de los demás, pues tiene como expectativa una mejor calidad de vida que en estos tiempos de consensos y alianzas estratégicas determinan realidades con el desarrollo de prácticas colectivas y de reciprocidad con la interrelación y concatenación de esfuerzos con una práctica científica fundamentada en enfoques holísticos de la realidad y la cosmovisión. En suma, el hombre como ser biológico, cultural y social.

El modelo epistemológico se basa en el paradigma positivista, es decir, la filosofía positivista, representada por Auguste Comte y Stuart Mill se sustentada en principios tales como: el monismo metodológico, al considerar que el método científico era el único posible de aplicar en toda investigación, independiente del objeto a tratar. Otro de los principios decía relación con la explicación científica, entendida ésta como explicación causal que permitía incluir casos individuales en leyes generales.

En el marco de este paradigma el enfoque Empírico-Analítico sustenta las ciencias sociales como ciencias explicativas. En efecto, el saber generado por la ciencia empírico-analítica, se sustenta en la observación y la experimentación, y las teorías que generan dan razón de conexiones hipotético- deductivas de

enunciados que permiten la deducción de hipótesis legales empíricamente llenas de contenido. Para las ciencias empírico analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo, basadas en la observación y experiencias positivas del mismo, tal como lo quería Comte.

De acuerdo a Parra (2005), este enfoque se sustenta en el positivismo o "filosofía positiva", concepto que manifiesta en forma directa a las ideas de Augusto Comte, y que se refiere de modo más general a la tesis de que todo conocimiento se basa en la observación y la experimentación. Por tanto, todo positivismo supone el rechazo de toda tesis metafísica que implica la obtención de conocimiento por vías que no tienen que ver con la experiencia de los sentidos y la experimentación.

De acuerdo a Briones (1999), la idea central de la filosofía positivista sostiene que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva, y que nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que la refleja dentro de sí, o como una cámara fotográfica que copia pequeñas imágenes de esa realidad exterior. Como se sabe el paradigma positivista considera el empirismo; por lo que los empiristas establecen, como base de todo, su principio de verificación: una proposición o enunciado tiene sentido sólo si es verificable en la experiencia y la observación, es decir, si hay un conjunto de condiciones de observación relevantes para determinar su verdad o falsedad. Todo debe ser verificable. Asimismo, el conocimiento científico, en base a determinados principios muestra las conexiones sistemáticas entre los diversos hechos y al mismo tiempo, dichos principios suministran nociones maestras, nociones y principios clave de este paradigma que van a gobernar todos los discursos que obedecen a su gobierno, que en síntesis eran, básicamente, los criterios o las grandes reglas del "saber científico" para todas las ciencias que se quisieran preciar de tales, aun para las ciencias sociales y, en general, para todas las ciencias del hombre: la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible como fuente del saber y su posibilidad de verificación, la medición, la explicación de los fenómenos, la

dicotomía entre sujeto y objeto y la lógica formal como garantía de un procedimiento correcto.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación con paradigma cuantitativo desea conocer la extensión o magnitud de la distribución de las características en un conjunto de individuos y lo hace mediante la fragmentación de tal realidad en tantos elementos como sea posible.

Desde el Nivel de la realidad o naturaleza de la realidad, el paradigma positivista o cuantitativo trata con hechos fácticos, que responde a una exterioridad material de la realidad social, vienen impuestos desde fuera y en forma independiente de la conciencia de las personas. Interesan los hechos atomizados, aislados de su contexto social e histórico. Existe una sola realidad exterior, fragmentada en variables y procesos independientes, cualquiera de los cuales puede estudiarse independientemente de los otros. (Parra, 2005).

La investigación de ellas puede llegar a su predicción y a su control. En esta misma noción, el paradigma naturalístico o cualitativo de investigación en Ciencias Sociales concibe los hechos provistos de sentido, tales como las creencias, motivaciones, deseos, intenciones y sentimientos que regulan el comportamiento de las personas. Se interesa por los hechos en su estructura, como parte de un proceso histórico y de una red de relaciones. Existen múltiples realidades construidas, que sólo pueden estudiarse en forma holística. Las investigaciones de ellas serán inexorablemente diferentes [cada investigación levanta más preguntas que respuestas] de modo tal que el control y la predicción no son posibles, aun cuando algún nivel de comprensión puede ser alcanzado por el investigador. (Bachelard, 1997).

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 RESULTADOS DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

Este ítem tiene como finalidad presentar el proceso que conduce a la demostración de la hipótesis; luego de aplicar los instrumentos de recolección de datos, se obtuvieron los siguientes resultados.

Competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: LIDERAZGO, según percepción de los estudiantes.

Tabla 3

Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes hacia las metas comunes

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes hacia las metas comunes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	12	38,71	22	36,06
Medio	12	40,00	09	29,03	21	34,43
Inferior	08	26,67	10	32,26	18	29,51
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la lectura de la Tabla 3, en relación al nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensión: LIDERAZGO, se obtiene la siguiente información: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 33,33 % y 5to año "A": 38,71 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 40,00 %; y 5to año "A": 29,03 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 26,67 %; y 5to año "A": 32,26 %.

En conclusión, los datos proporcionados por la Tabla 3 permiten afirmar que los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto presentan un nivel medio de competencias sociales, con el 34,43 %.

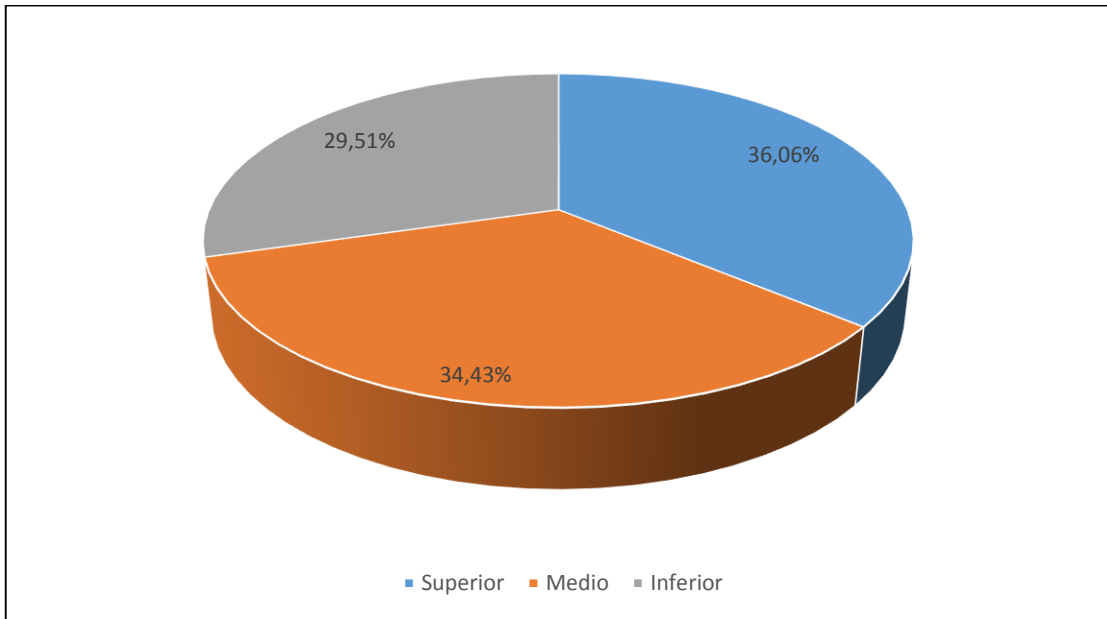


Figura 1. Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes hacia las metas comunes

Fuente: Tabla 3

Tabla 4*Capacidad de los docentes para coordinar actividades con los estudiantes*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para coordinar actividades con los estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	05	16,67	09	29,03	14	22,95
Medio	16	53,33	14	45,16	30	49,18
Inferior	09	30,00	08	25,81	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 4 permite realizar el análisis con los siguientes datos: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 16,67 % y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A" tiene un 53,33 %; y 5to año "A": 45,16 %. En el nivel Inferior: 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to año "A": 25,81 %.

En consecuencia, el informe de la Tabla 4 permiten afirmar que con un 49,18 % la percepción de los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto se ubican en el nivel medio con referencia al nivel de competencias sociales.

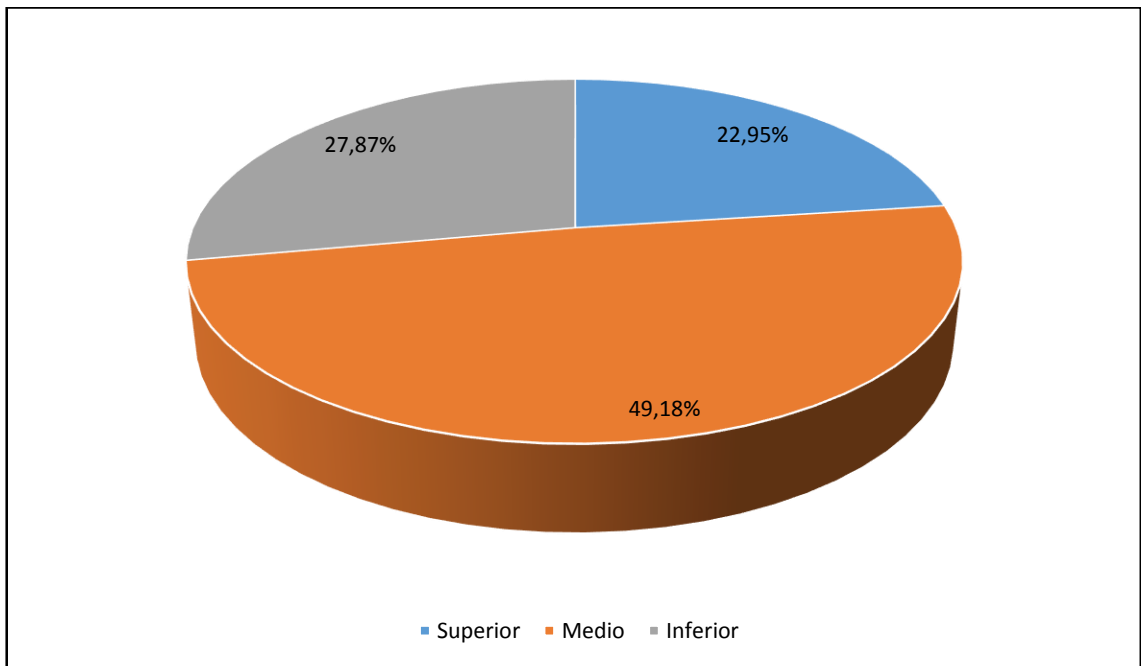


Figura 2. Capacidad de los docentes para coordinar actividades con los estudiantes

Fuente: Tabla 4

Tabla 5*Capacidad de los docentes para tomar decisiones adecuadas*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para tomar decisiones adecuadas				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	12	38,71	19	31,15
Medio	15	50,00	10	32,26	25	40,98
Inferior	08	26,67	09	29,03	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información que evidencia la Tabla 5 es la siguiente: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 23,33 % y 5to año "A": 38,71%. En el nivel medio: 4to año "A" tiene un 50,00 %; y 5to año "A": 32,26 %. En cuanto al nivel Inferior, el 4to año "A": 26,67 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Por lo tanto, se interpreta que en un mayoritario 40,98 % los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto ubican a los docentes en el nivel medio en cuanto al nivel de competencias sociales.

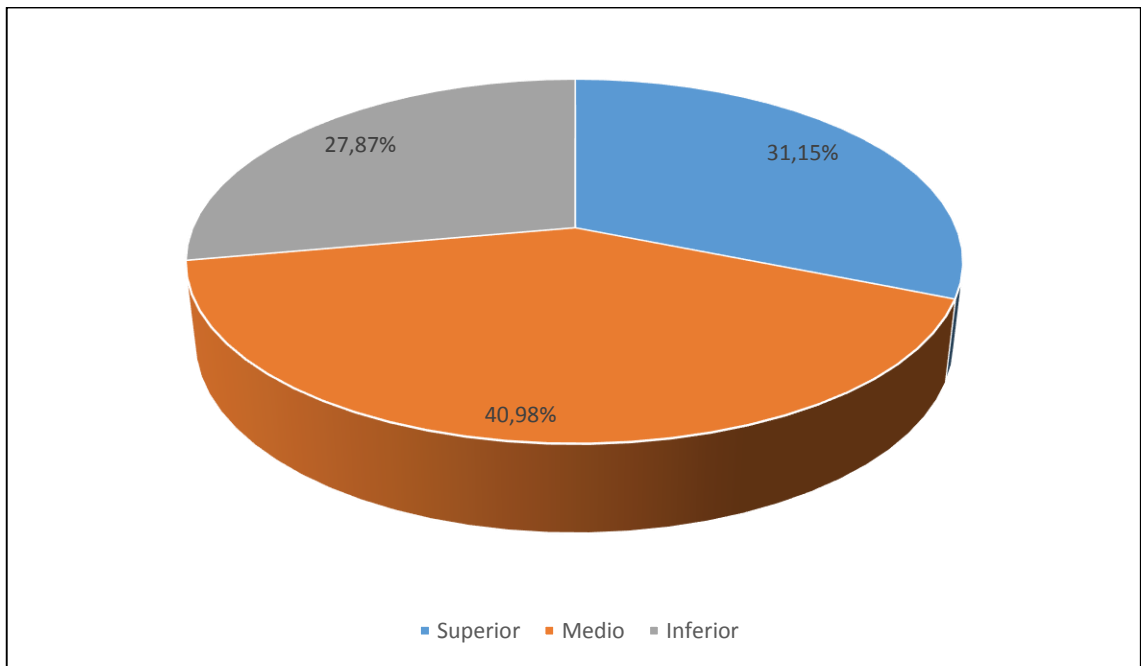


Figura 3. Capacidad de los docentes para tomar decisiones adecuadas

Fuente: Tabla 5

Tabla 6*Capacidad de los docentes para hacer valer su autoridad sin imponerse*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para hacer valer su autoridad sin imponerse				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	06	20,00	08	25,81	14	22,95
Medio	13	43,33	14	45,16	27	44,26
Inferior	11	36,67	09	29,03	20	32,79
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 6, que se refiere al nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, según las dimensiones: LIDERAZGO, así: en el nivel superior, se evidencia que el 4to año "A" tiene un 20,00 % y 5to año "A": 25,81%.

En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 43,33 %; y el 5to año "A": 45,16 %. Finalmente, en el nivel Inferior, se evidencia lo siguiente: 4to año "A" con un 36,67 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Interpretando los resultados precedentes, se pueden afirmar que el 44,26 % de los docentes evidencian estar en un nivel medio en relación al nivel de competencias sociales.

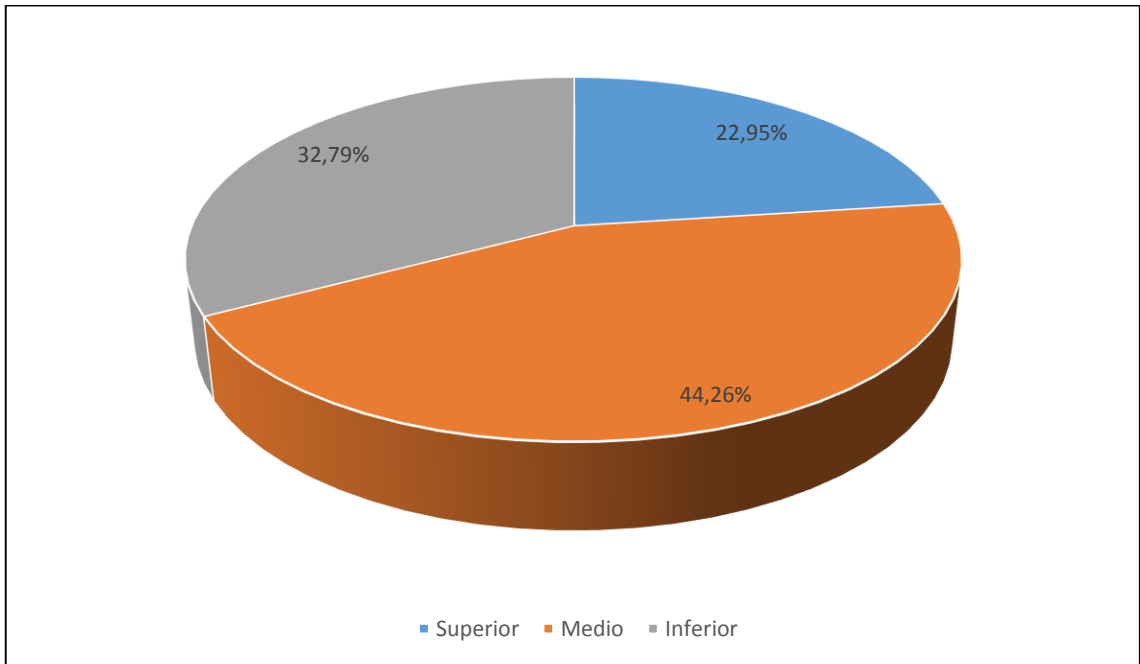


Figura 4. Capacidad de los docentes para hacer valer su autoridad sin imponerse

Fuente: Tabla 6

Tabla 7

Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes al logro de aprendizajes

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes al logro de aprendizajes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	12	38,71	22	36,07
Medio	14	46,67	13	41,94	27	44,26
Inferior	06	20,00	06	19,35	12	19,67
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El análisis de la Tabla 7, acerca del nivel de competencias sociales que evidencian los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, se da a través de la siguiente información: en el nivel superior, el 4to Año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "A": 38,71 %. Para el nivel medio, la información es: 4to año "A" con 46,67 %; y 5to año "A": 41,94 %. En relación al nivel Inferior: 4to año "A" con un 20,00 %; y 5to año "A": 19,35 %.

En conclusión, se puede afirmar que el 44,26 % de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, referente a las competencias sociales que evidencian los docentes, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

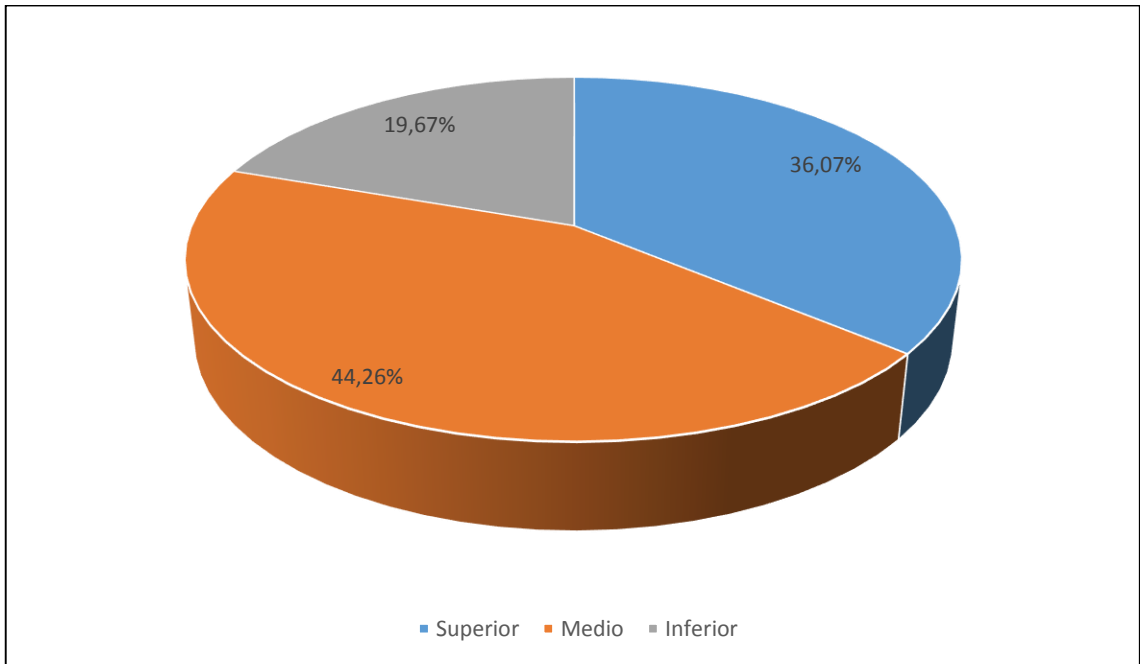


Figura 5. Capacidad de los docentes para conducir a los estudiantes al logro de aprendizajes

Fuente: Tabla 7

Tabla 8*Capacidad de los docentes para motivar a los estudiantes a superar dificultades*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para motivar a los estudiantes a superar dificultades				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	05	16,67	11	35,48	16	26,23
Medio	16	53,33	17	54,84	33	54,10
Inferior	09	30,00	03	9,68	12	19,67
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la lectura, que ofrece la Tabla 8, se observa: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 16,67 %; y 5to año "A": 35,48 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 53,33 %; y 5to año "A": 54,84 %. En el nivel inferior, el 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to año "C": 9,68 %.

Estos resultados permiten decir que el 54,10 % de la percepción de los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de competencias sociales de sus docentes.

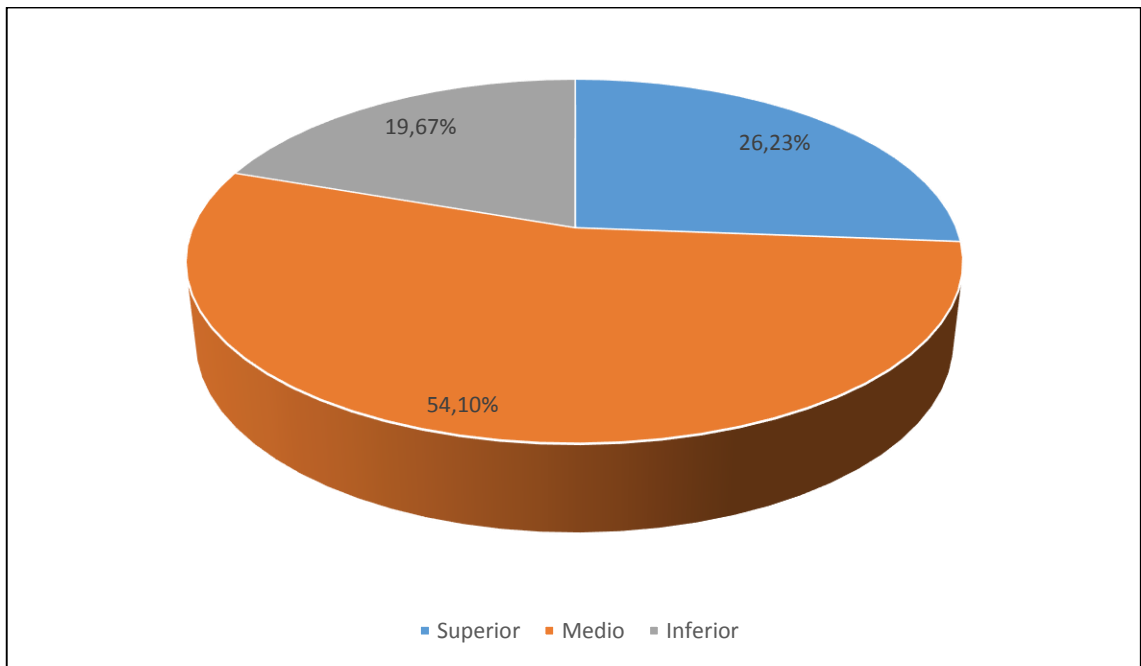


Figura 6. Capacidad de los docentes para motivar a los estudiantes a superar dificultades

Fuente: Tabla 8

Competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: INTERACCIÓN SOCIAL, según percepción de los estudiantes.

Tabla 9

Capacidad de los docentes para realizar trabajos en equipo

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para realizar trabajos en equipo				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	09	29,03	16	26,23
Medio	11	36,67	12	38,71	23	37,70
Inferior	12	40,00	10	32,26	22	36,07
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información de la Tabla 9, en referencia al nivel de competencias sociales que evidencian los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, según dimensión: INTERACCIÓN SOCIAL; en el nivel superior, se aprecia que el 4to año "A" tiene un 23,33 %; y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to Año "A" alcanza un 36,67 %; y 5to año "A": 38,71 %. En lo referente al nivel Inferior: 4to año "A" con un 40,00 %; y el 5to año "A": 32,26 %.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 37,70 % de la percepción de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al nivel de competencias sociales.

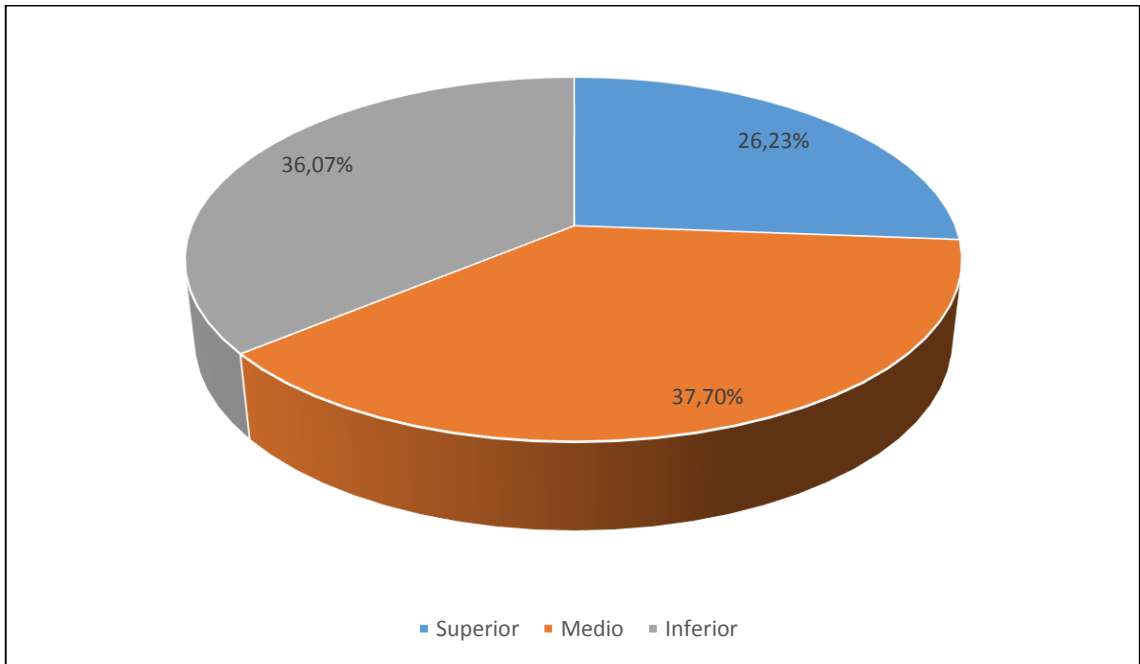


Figura 7. Capacidad de los docentes para realizar trabajos en equipo

Fuente: Tabla 9

Tabla 10*Capacidad de los docentes para interactuar con compañeros y en sociedad*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para interactuar con compañeros y en sociedad				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	10	32,26	19	31,15
Medio	15	50,00	12	38,71	27	44,26
Inferior	06	20,00	09	29,03	15	24,59
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 10 muestra los resultados siguientes: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 32,26 %. En el nivel medio: 4to año "A": 50,00 %; mientras que el 5to año "A": 38,71 %. En el nivel Inferior: 4to año "A": 20,00 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Estos resultados permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel medio en relación al nivel de competencias sociales, con el 44,26 %.

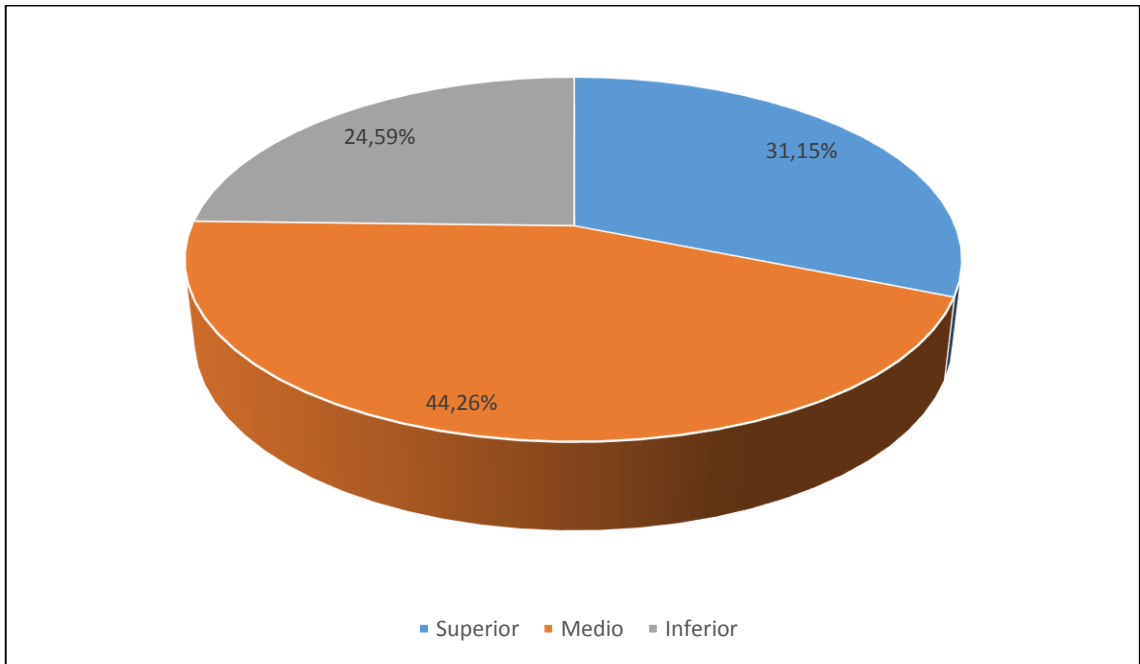


Figura 8. Capacidad de los docentes para interactuar con compañeros y en sociedad

Fuente: Tabla 10

Tabla 11

Capacidad de los docentes para valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	11	36,67	08	25,81	19	31,15
Medio	09	30,00	14	45,16	23	37,70
Inferior	10	33,33	09	29,03	19	31,15
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

En la Tabla 11 se observa la información referente al nivel de competencias sociales que evidencian los docentes, según dimensión: INTERACCIÓN SOCIAL. En el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 36,67 %; y el 5to año "A": 25,81 %. En el nivel medio: 4to año "A" evidencia un 30,00 %; y 5to año "A": 45,16 %. En el nivel Inferior: el 4to año "A" con un 33,33 %; y el 5to año "C": 29,03 %.

La información del análisis de la Tabla 11 permite afirmar el 37,70 % de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel superior, en referencia a las competencias sociales de los docentes.

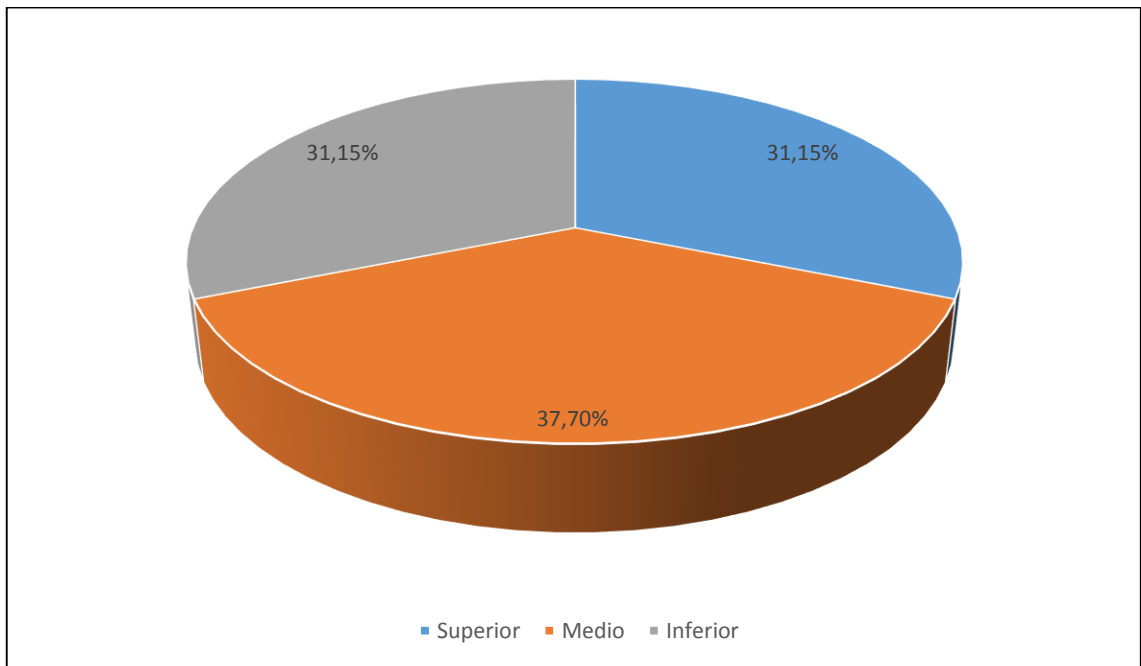


Figura 9. Capacidad de los docentes para valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad

Fuente: Tabla 11

Tabla 12*Capacidad de los docentes para defender sus ideas sin imponerlas*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para defender sus ideas sin imponerlas				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	08	26,67	08	25,81	16	26,23
Medio	12	40,00	12	38,71	24	39,34
Inferior	10	33,33	11	35,48	21	34,43
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la lectura de la Tabla 12, se obtiene la siguiente información: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 26,67 %; y 5to año "A": 25,81 %. En el nivel medio: 4to año "A" con 40,00 %; y 5to año "A": 38,71 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 33,33 %; y el 5to año "A": 35,48 %.

En conclusión, los datos proporcionados por la Tabla 12 permiten afirmar que los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto presentan un nivel medio de competencias sociales, con el 39,34 %; según percepción de los estudiantes.

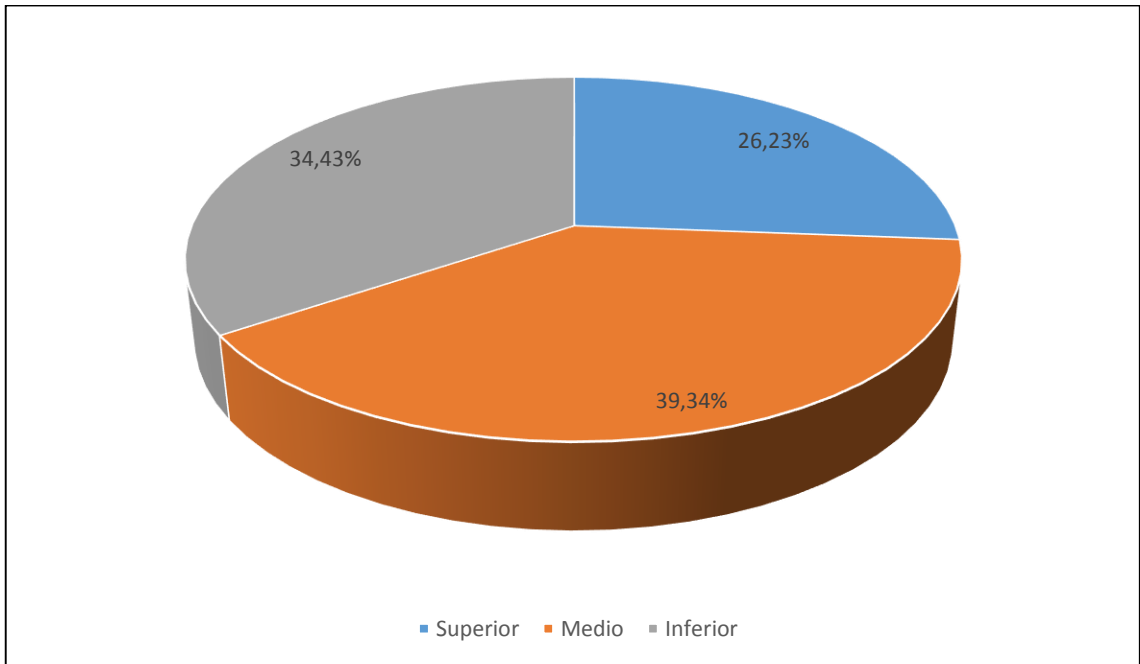


Figura 10. Capacidad de los docentes para defender sus ideas sin imponerlas

Fuente: Tabla 12

Tabla 13*Capacidad de los docentes para mediar en conflictos interpersonales*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para mediar en conflictos interpersonales				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	08	26,67	10	32,26	18	29,51
Medio	13	43,33	14	45,16	27	44,26
Inferior	09	30,00	07	22,58	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información de la Tabla 13 es la siguiente: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 26,67 %; y 5to año "A": 32,26 %. En el nivel medio, el 4to año "A" logra un 43,33 %; y el 5to año "A": 45,16 %. En relación al nivel inferior, el 4to año "A" con un 30,00 %; y el 5to año "A": 22,58 %.

De la lectura de la Tabla 13, se puede interpretar que en un 44,26 %, según la percepción los estudiantes de la muestra, evidencian un nivel medio en cuanto al nivel de competencias sociales de los docentes.

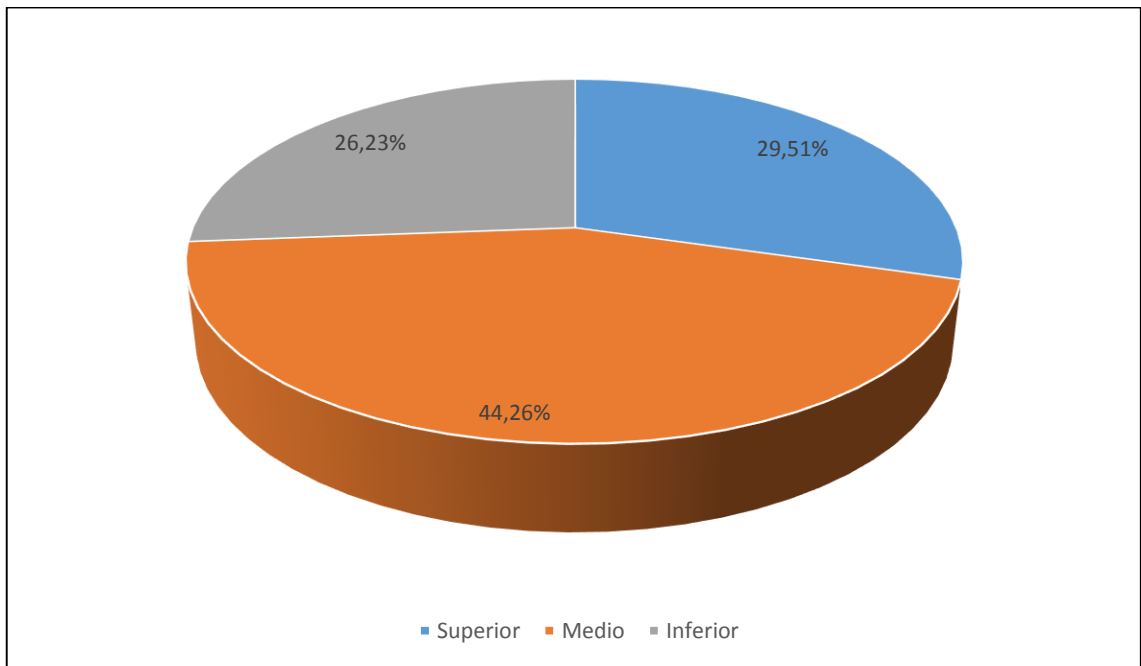


Figura 11. Capacidad de los docentes para mediar en conflictos interpersonales

Fuente: Tabla 13

Tabla 14*Capacidad de los docentes para formular autocríticas y críticas constructivas*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para formular autocríticas y críticas constructivas				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	13	41,94	20	32,79
Medio	14	46,67	11	35,48	25	40,98
Inferior	09	30,00	07	22,58	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 14, referente al nivel de competencias sociales que evidencian los docentes: en el nivel superior, se verifica que el 4to año "A" tiene un 23,33 %; y 5to año "A": 41,94 %. Para el nivel medio, la información es: 4to año "A" con 46,67 %; y 5to año "C": 35,48 %. Finalmente, en el nivel inferior, el 4to año "A" con un 30,00 %; y el 5to año "A": 22,58 %.

En consecuencia, el informe de la Tabla 14 permite afirmar que con un 40,98 %, los alumnos de la Institución Educativa Federico Barreto señalan que el nivel de competencias sociales de los docentes es de nivel medio.

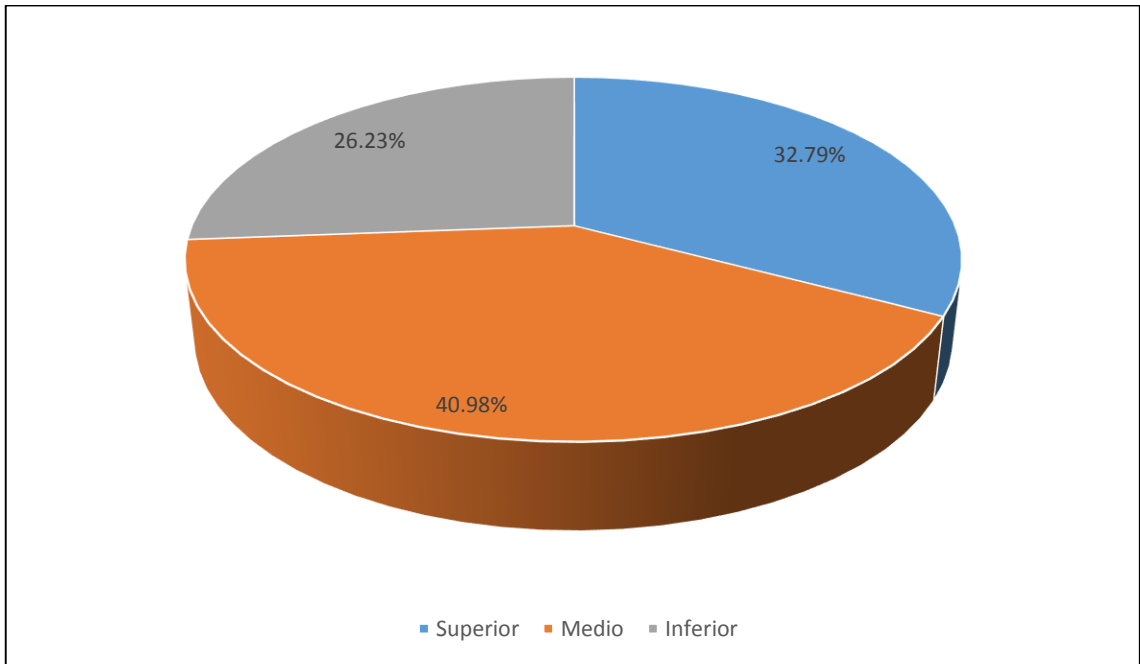


Figura 12. Capacidad de los docentes para formular autocríticas y críticas constructivas

Fuente: Tabla 14

Competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: COMUNICACIÓN, según percepción de los estudiantes.

Tabla 15

Capacidad de los docentes para hacerse entender con los demás

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para hacerse entender con los demás				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	06	20,00	08	25,81	14	22,95
Medio	14	46,67	16	51,61	30	49,18
Inferior	10	33,33	07	22,58	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información que evidencia la Tabla 15, en relación al nivel de competencias sociales: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 20,00 %; y 5to año "A": 25,81 %. En el nivel medio, el 4to año "A" alcanza un 46,67 %; y el 5to año "A": 51,61 %. En cuanto al nivel Inferior, el 4to año "A" con un 33,33 %; y el 5to año "A": 22,58 %.

Por lo tanto, se interpreta que en un mayoritario 49,18 % los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto se ubican en el nivel medio en cuanto al nivel de competencias sociales.

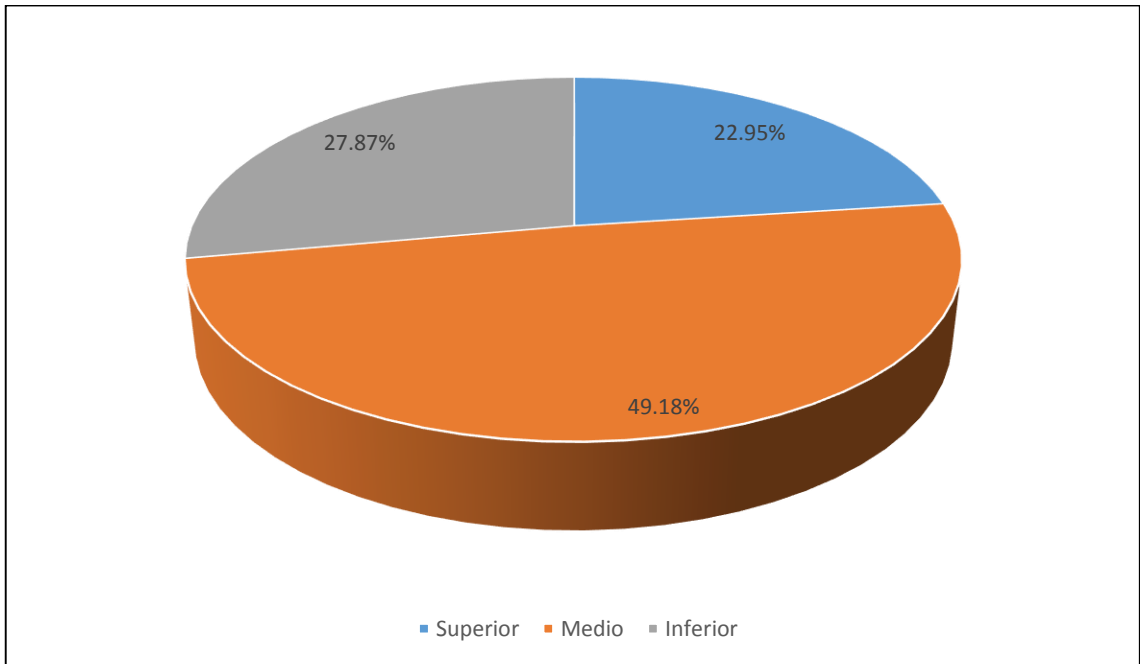


Figura 13. Capacidad de los docentes para hacerse entender con los demás

Fuente: Tabla 15

Tabla 16*Capacidad de los docentes para saber escuchar a los demás*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para saber escuchar a los demás				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	09	29,03	19	31,15
Medio	12	40,00	15	48,39	27	44,26
Inferior	08	26,67	07	22,58	15	24,59
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 16 ofrece la siguiente información: en el nivel superior se observa que el 4to año "A" tiene un 33,33 %; y el 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A" logra un 40,00 %; y 5to año "C": 48,39 %. Finalmente, en el nivel Inferior: el 4to año "A" con un 26,67 %; y el 5to año "A": 22,58 %.

Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que el 44,26 % de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel medio en relación al nivel de competencias sociales.

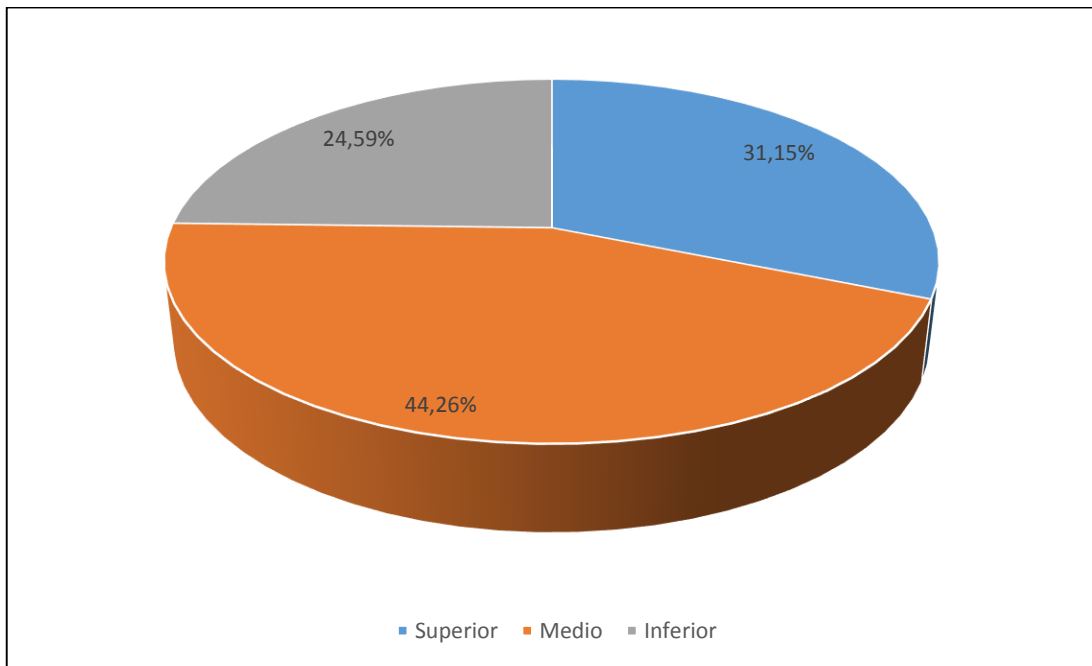


Figura 14. Capacidad de los docentes para saber escuchar a los demás

Fuente: Tabla 16

Tabla 17*Capacidad de los docentes para defender sus ideas con argumentos sólidos*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para defender sus ideas con argumentos sólidos				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	06	20,00	12	38,71	18	29,51
Medio	16	53,33	10	32,26	26	42,62
Inferior	08	26,67	09	29,03	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El análisis de la Tabla 17 es: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 20,00 %; y 5to año "A": 38,71%. Para el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 53,33 %; y 5to año "A": 32,26 %. Finalmente, en el nivel Inferior: 4to año "A" con un 26,67 %; y 5to año "A": 29,03 %.

En conclusión, se puede afirmar que el 42,62 % de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

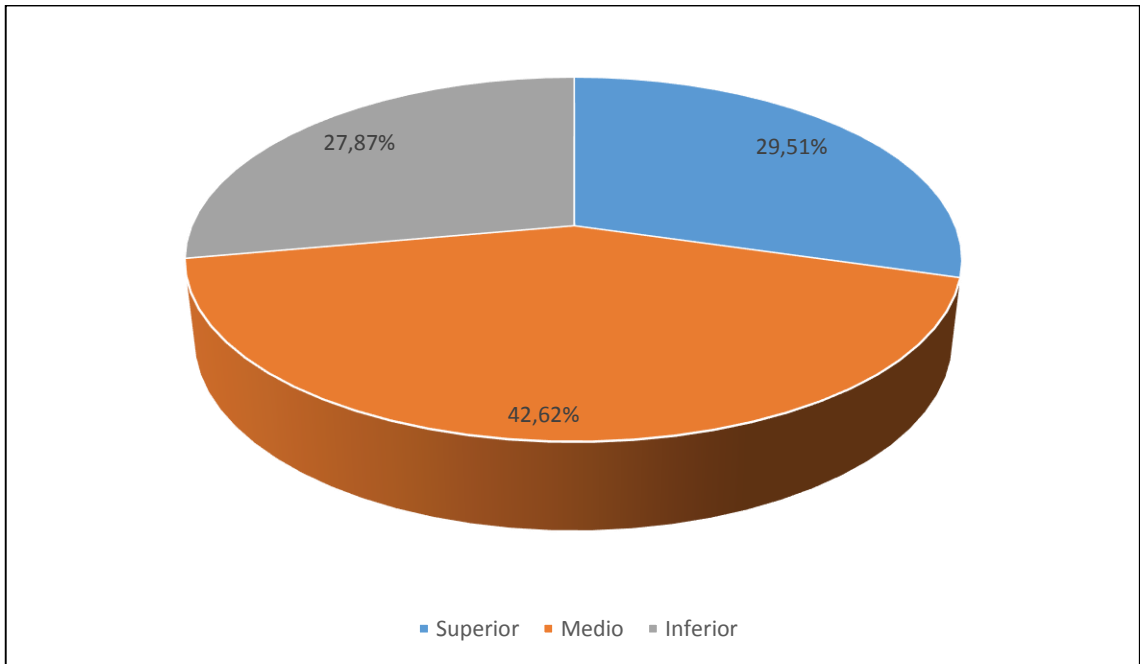


Figura 15. Capacidad de los docentes para defender sus ideas con argumentos sólidos

Fuente: Tabla 17

Tabla 18*Capacidad de los docentes para comunicarse con asertividad y empatía*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para comunicarse con asertividad y empatía				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
Medio	12	40,00	12	38,71	24	39,34
Inferior	09	30,00	10	32,26	19	31,15
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la información de la Tabla 18, se tiene: en el nivel superior, el 4to año "A": 30,00 %; y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 40,00 %; y 5to año "A": 38,71 %. En el nivel Inferior, los datos son: 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to año "A": 32,26 %.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 39,34 % de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al nivel de competencias sociales.

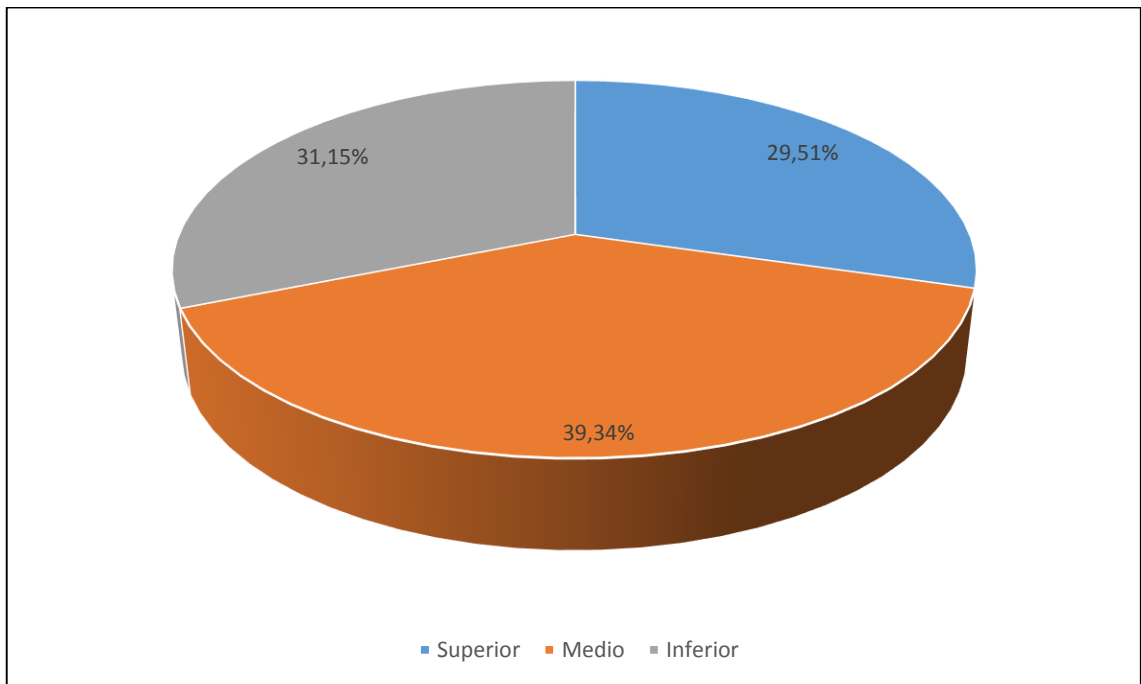


Figura 16. Capacidad de los docentes para comunicarse con asertividad y empatía

Fuente: Tabla 18

Tabla 19*Capacidad de los docentes para persuadir a los demás*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para persuadir a los demás				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	12	40,00	12	38,71	24	39,34
Medio	13	43,33	10	32,26	23	37,71
Inferior	05	16,67	09	29,03	14	22,95
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 19 muestra los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, referente al nivel de competencias sociales, dimensión: COMUNICACIÓN, en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 40,00 %; y 5to año "A": 38,71 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 43,33 %; y 5to año "A": 32,26 %. En cuanto al nivel Inferior: el 4to año "A" con un 16,67 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Estos resultados permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel superior en relación al nivel de competencias sociales, con el 39,34 %.

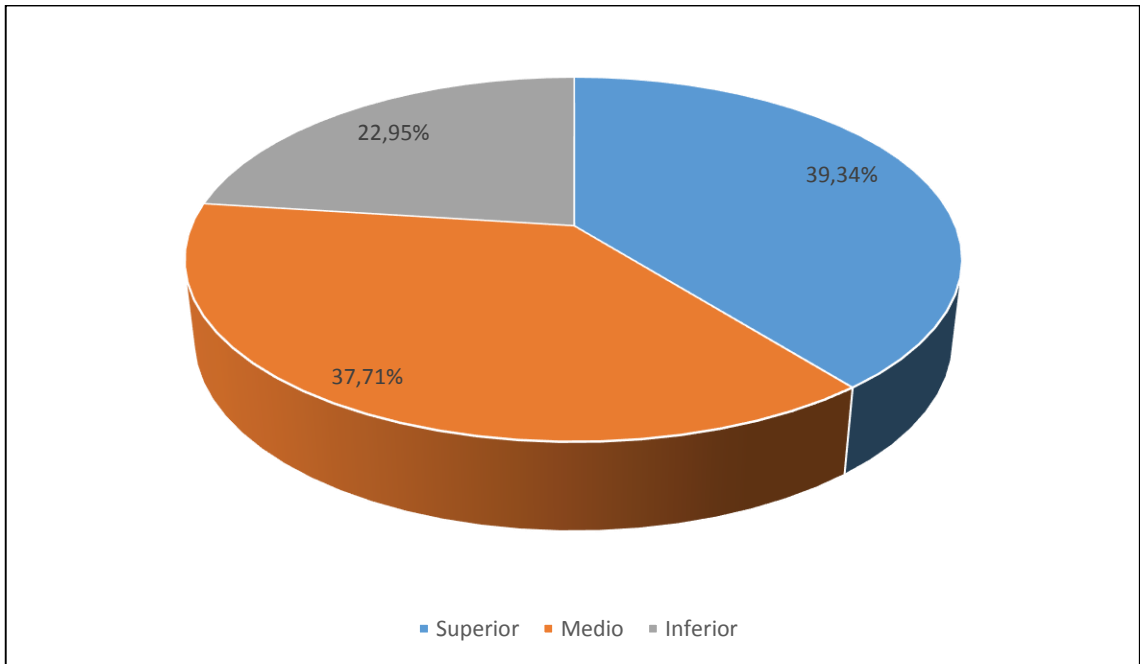


Figura 17. Capacidad de los docentes para persuadir a los demás

Fuente: Tabla 19

Tabla 20*Capacidad de los docentes para interactuar aceptando diferentes opiniones*

Nivel de competencias sociales	Capacidad de los docentes para interactuar aceptando diferentes opiniones				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	09	29,03	19	31,15
Medio	12	40,00	13	41,94	25	40,98
Inferior	08	26,67	09	29,03	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El nivel de competencias sociales que evidencian los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, se registran en la Tabla 20, considerando que en el nivel superior, se observa que el 4to año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio, se encuentran: 4to año "A" con un 40,00 %; y 5to año "A": 41,94 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 26,67 %; y el 5to año "A": 29,03 %.

En consecuencia el análisis realizado en la Tabla 20, permiten decir que un significativo 40,98 % corresponden al nivel medio con relación al nivel de competencias sociales.

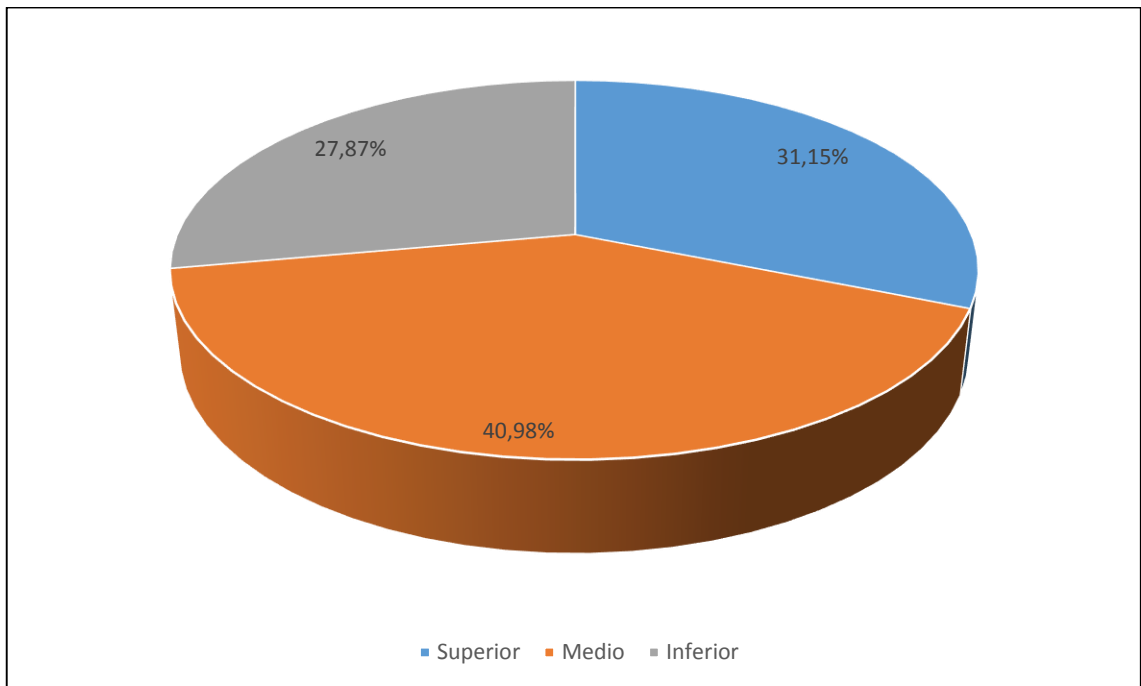


Figura 18. Capacidad de los docentes para interactuar aceptando diferentes opiniones

Fuente: Tabla 20

5.2 RESULTADOS SOBRE LA VARIABLE DEPENDIENTE

Gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: CONFLICTO INTERPERSONAL: Tolerancia, según percepción de los estudiantes.

Tabla 21

Los docentes tienen la capacidad para enfrentar problemas desagradables propiciados por los estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para enfrentar problemas desagradables propiciados por los estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	11	36,67	08	25,81	19	31,15
Medio	10	33,33	14	45,16	24	39,34
Inferior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

En la Tabla 21, en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes según dimensión: CONFLICTO INTERPERSONAL: Tolerancia; observa la información siguiente: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 36,67 %; y 5to año "A": 25,81%. En el nivel medio se tiene: 4to año "A" se ubica en un 33,33 %; y 5to año "A": 45,16 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to año "A": 29,03 %.

El análisis de la Tabla 21 permite afirmar el 39,34 % de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio en referencia al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

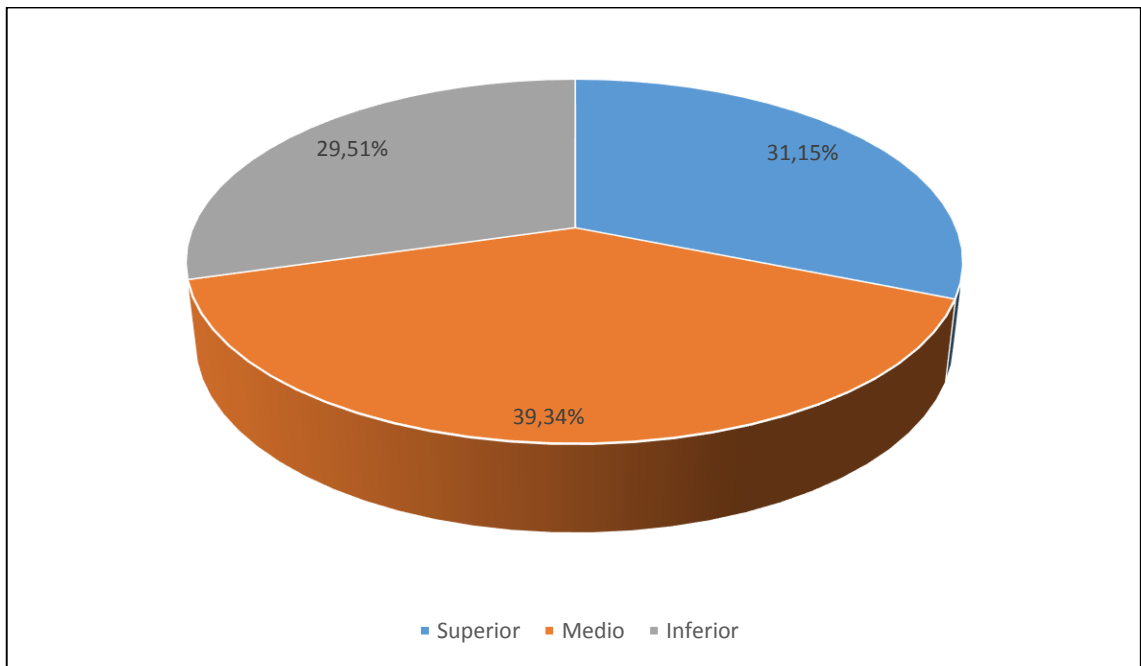


Figura 19. Los docentes tienen la capacidad para enfrentar problemas desagradables propiciados por los estudiantes

Fuente: Tabla 21

Tabla 22

Los docentes tienen la capacidad para controlarse frente a situaciones de conflicto entre estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para controlarse frente a situaciones de conflicto entre estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	12	38,71	22	36,07
Medio	12	40,00	11	35,48	23	37,70
Inferior	08	26,67	08	25,81	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El análisis de la Tabla 22, acerca del nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto es la siguiente: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "A": 38,71 %. En cuanto al nivel medio, el 4to año "A" con 40,00 %; y 5to año "A": 35,48 %. Finalmente, en el nivel Inferior: 4to año "A" con un 26,67 % y el 5to año "A": 25,81 %.

En conclusión, se puede afirmar que el 37,70 % de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

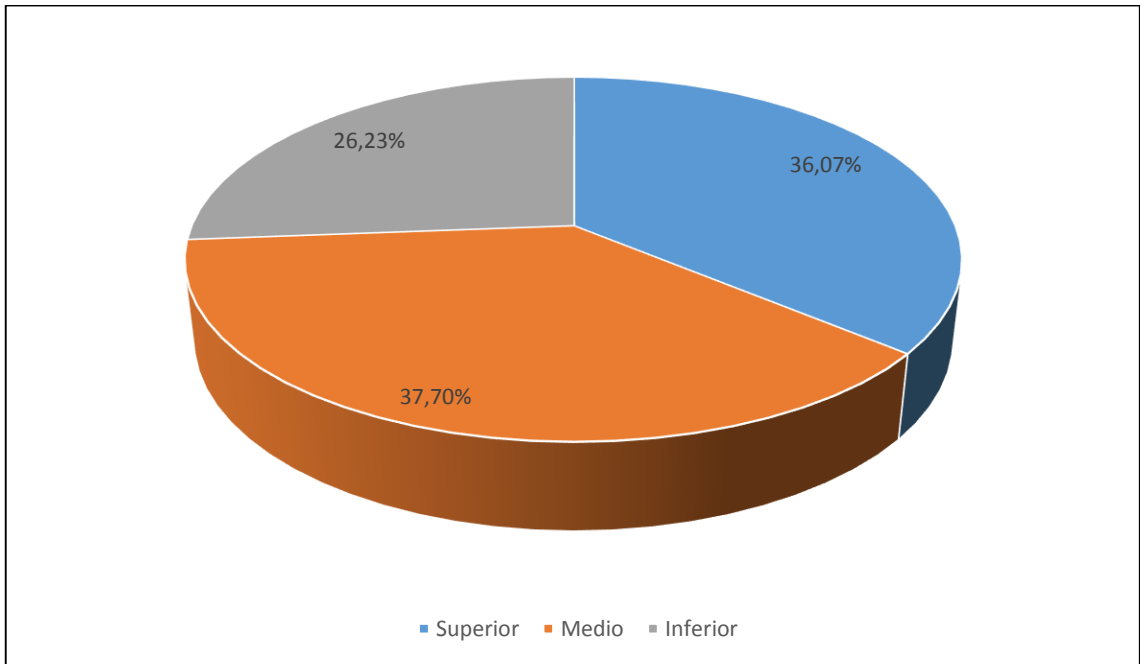


Figura 20. Los docentes tienen la capacidad para controlarse frente a situaciones de conflicto entre estudiantes

Fuente: Tabla 22

Tabla 23

Los docentes tienen la capacidad para manejar incidencias críticas de los estudiantes sin ponerse nervioso

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para manejar incidencias críticas de los estudiantes sin ponerse nervioso				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	12	38,71	22	36,07
Medio	11	36,67	12	38,71	23	37,70
Inferior	09	30,00	07	22,58	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la lectura, que ofrece la Tabla 23, se tiene la siguiente información: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "C": 38,71%. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 36,67 %; y 5to año "A": 38,71%. En relación al nivel Inferior: 4to año "A" tiene un 30,00; y 5to año "A": 22,58 %.

Estos resultados permiten decir que el 37,70 % de estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

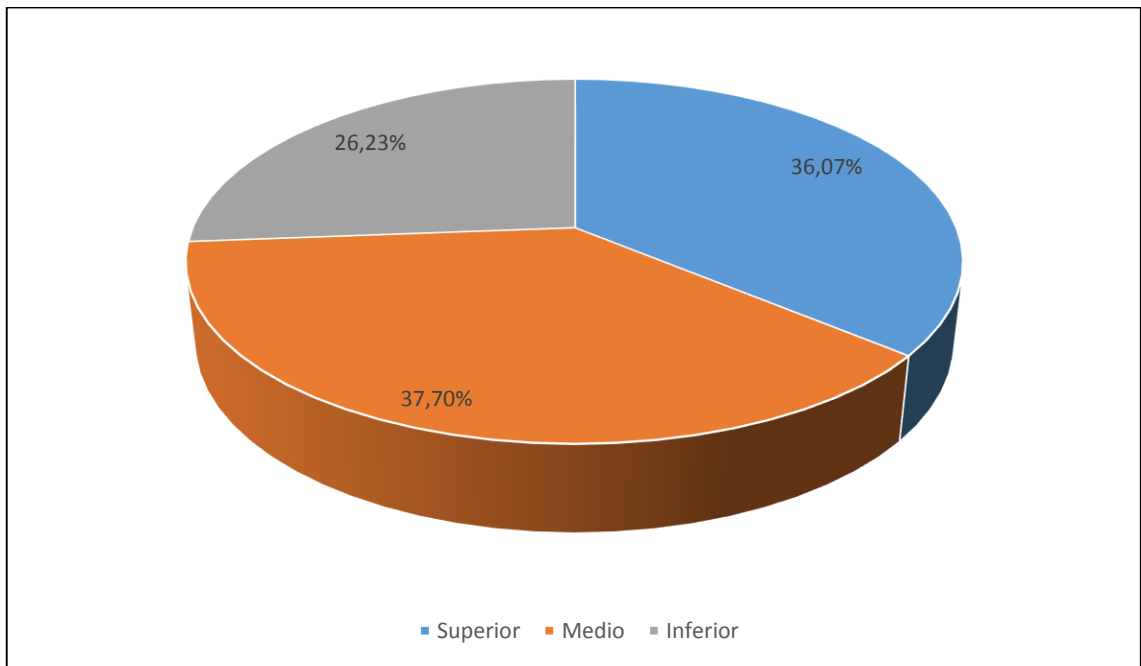


Figura 21. Los docentes tienen la capacidad para manejar incidencias críticas de los estudiantes sin ponerse nervioso

Fuente: Tabla 23

Tabla 24

Los docentes tienen la capacidad para mantener la calma entre los estudiantes frente a una situación problemática

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para mantener la calma entre los estudiantes frente a una situación problemática				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	08	25,81	15	24,59
Medio	14	46,67	14	45,16	28	45,90
Inferior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información de la Tabla 24 permite consignar que en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 23,33 %; y el 5to año "A": 25,81 %. En el nivel medio, la información es: 4to año "A" con un 46,67 % y 5to año "A": 45,16 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 45,90 % de los estudiantes de la muestra afirman que el nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes es de nivel medio.

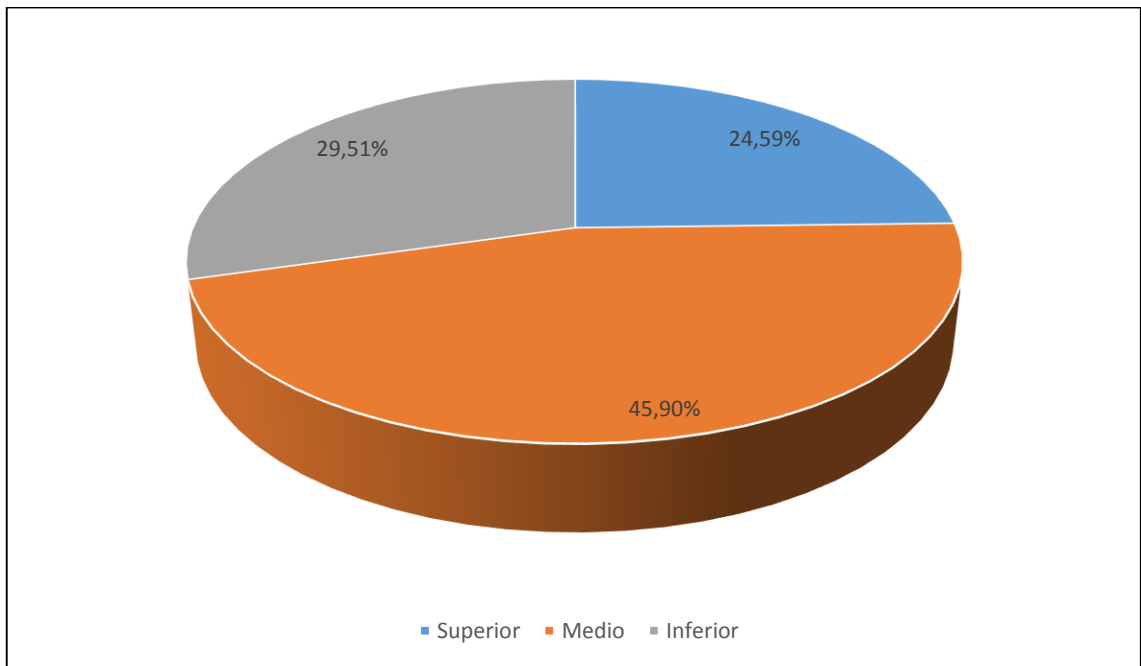


Figura 22. Los docentes tienen la capacidad para mantener la calma entre los estudiantes frente a una situación problemática

Fuente: Tabla 24

Tabla 25

Los docentes tienen la capacidad para no herir los sentimientos de los estudiantes al corregir su comportamiento

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para no herir los sentimientos de los estudiantes al corregir su comportamiento				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	11	36,67	09	29,03	20	32,79
Medio	10	33,33	12	38,71	22	36,07
Inferior	09	30,00	10	32,26	19	31,15
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes según dimensión: CONFLICTO INTERPERSONAL: Empatía, se registran en la Tabla 25; en el nivel superior se observa que el 4to año "A" tiene un 36,67%; y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 33,33 %; y 5to año "A": 38,71 %. En relación al nivel Inferior: 4to año "A" con un 30,00 % y el 5to año "A": 32,26 %.

En consecuencia, el análisis realizado en la Tabla 25 permite decir que un significativo 36,07 % corresponde al nivel medio con relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

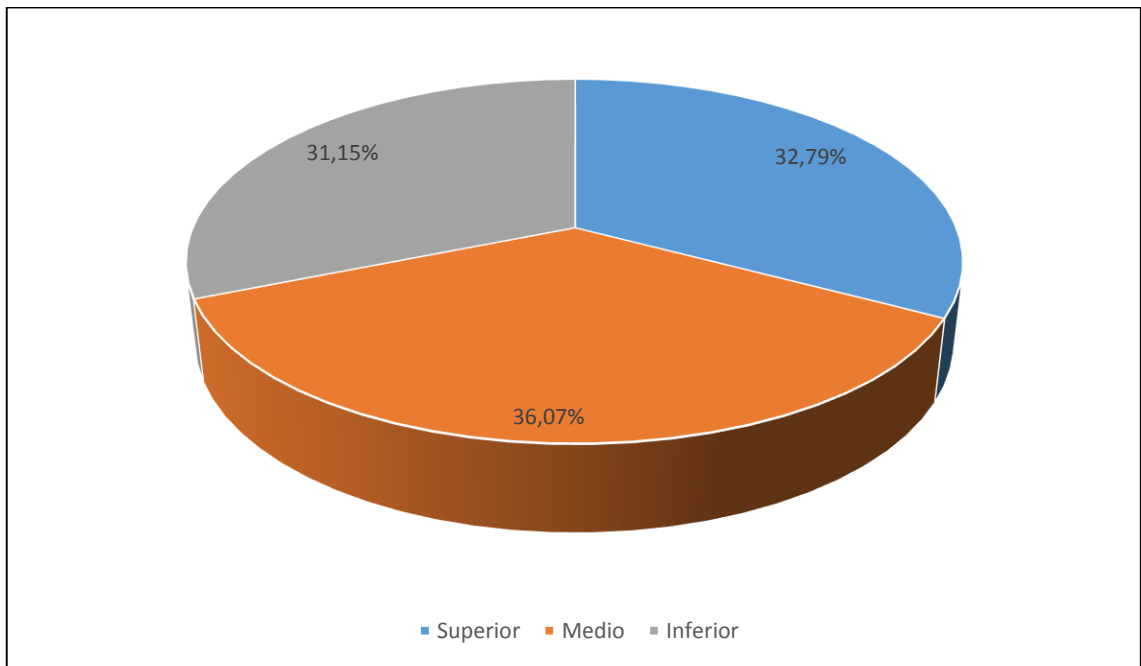


Figura 23. Los docentes tienen la capacidad para no herir los sentimientos de los estudiantes al corregir su comportamiento

Fuente: Tabla 25

Tabla 26

Los docentes tienen la capacidad para comprender los sentimientos de sus estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para comprender los sentimientos de sus estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	08	25,81	15	24,59
Medio	13	43,33	14	45,16	27	44,26
Inferior	10	33,33	09	29,03	19	31,15
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

En la Tabla 26, se observa que en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 23,33 %; y 5to año "A": 25,81 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 43,33 %; y 5to año "A": 45,16 %. Finalmente, en el nivel Inferior, el 4to año "A" con un 33,33 %; y el 5to año "A": 29,03 %.

Esta información del análisis de la Tabla 26 permite afirmar el 44,26 % de estudiantes de la muestra ubican en el nivel medio a los docentes, en referencia al nivel de gestión de resolución de conflictos.

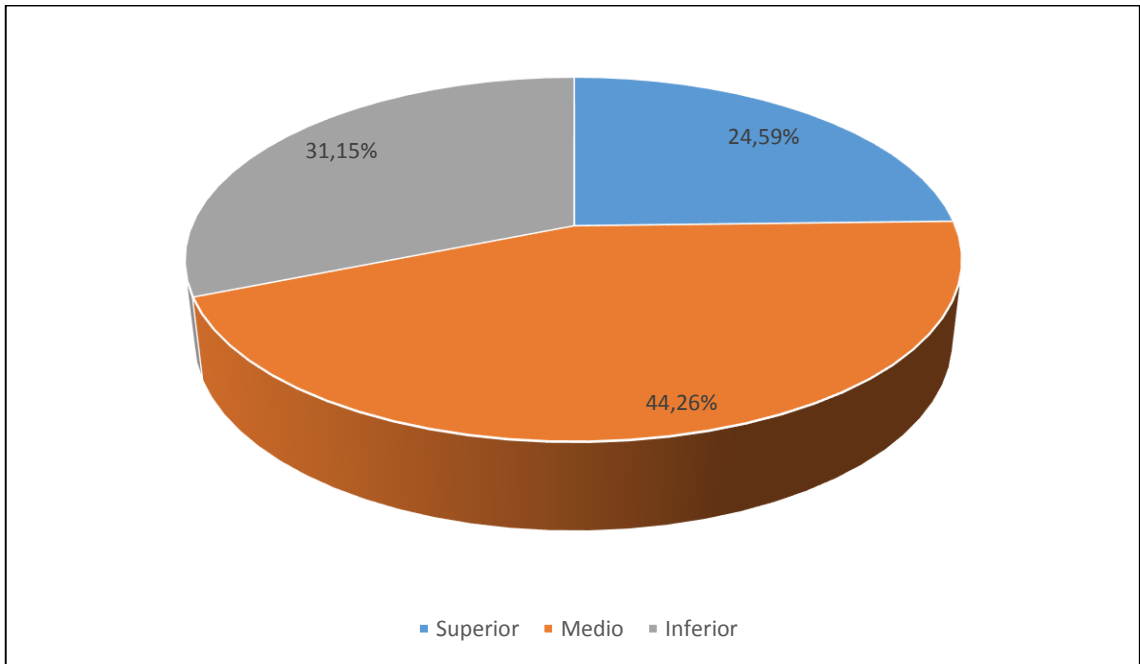


Figura 24. Los docentes tienen la capacidad para comprender los sentimientos de sus estudiantes

Fuente: Tabla 26

Tabla 27

Los docentes tienen la capacidad para comprender el por qué actúan mal los estudiantes cuando discuten

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para comprender el por qué actúan mal los estudiantes cuando discuten				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
Medio	13	43,33	14	45,16	27	44,26
Inferior	08	26,67	08	25,81	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la lectura de la Tabla 27, se obtiene la siguiente información: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio, la información es: 4to año "A" alcanza un 43,33 %; y 5to año "A": 45,16 %. En relación al nivel inferior, el 4to año "A" con un 26,67 %; y 5to año "A": 25,81 %.

En conclusión, los datos proporcionados por la Tabla 27 permiten afirmar que los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, presentan un nivel medio en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes, con el 44,26 %.

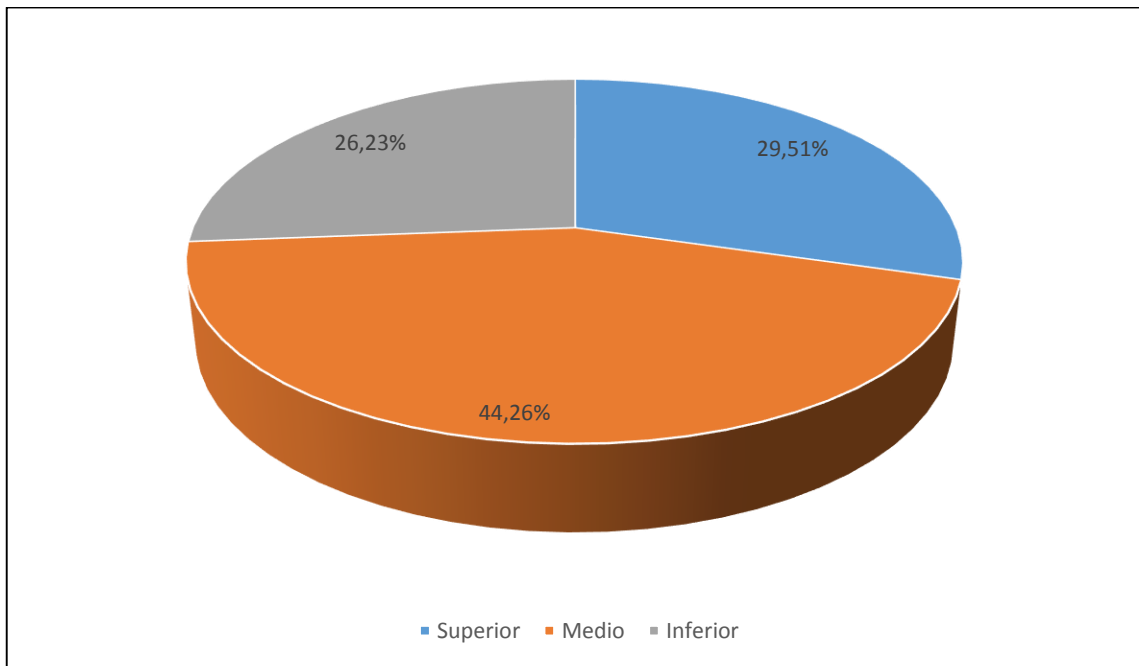


Figura 25. Los docentes tienen la capacidad para comprender el por qué actúan mal los estudiantes cuando discuten

Fuente: Tabla 27

Tabla 28

Los docentes tienen la capacidad para confiar sobre el cambio de actitud de los estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para confiar sobre el cambio de actitud de los estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	11	36,67	12	38,71	23	37,70
Medio	12	40,00	10	32,26	22	36,07
Inferior	07	23,33	09	29,03	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información de la Tabla 28 es en el nivel superior, se aprecia que el 4to año "A" tiene un 36,67 %; y 5to año "A": 38,71 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 40,00 %; y 5to año "A": 32,26 %. El nivel Inferior: 4to año "A" con un 23,33 %; y el 5to año "A": 29,03 %.

De la lectura de la Tabla 28, se puede interpretar que en un 37,70 %, los estudiantes de la muestra evidencian en el nivel superior en cuanto al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

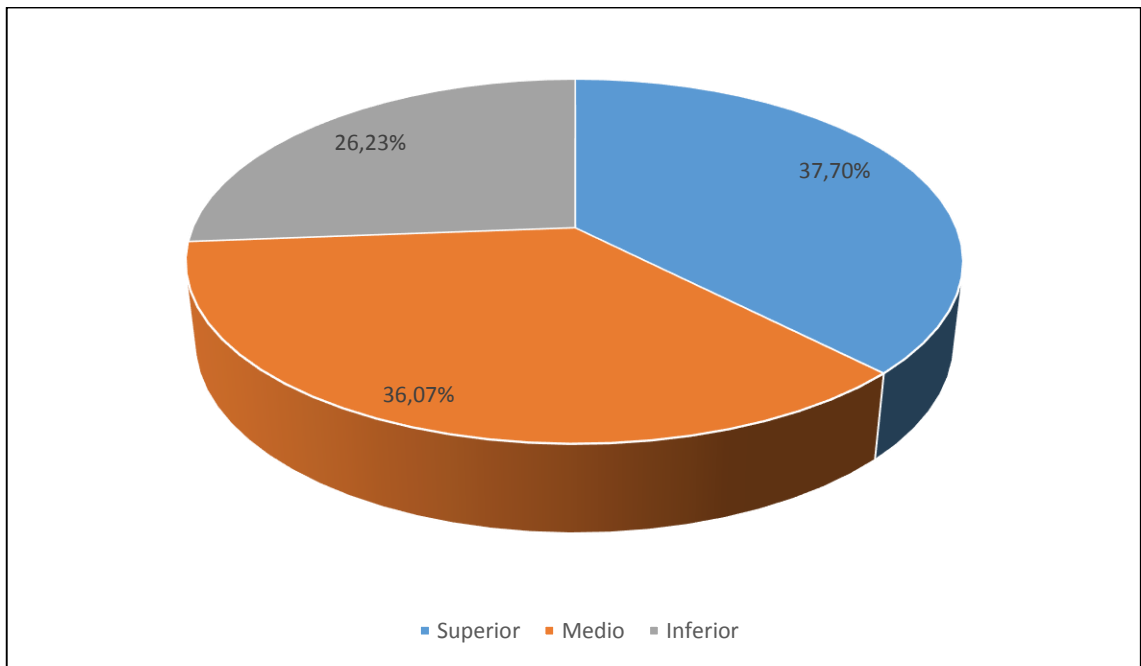


Figura 26. Los docentes tienen la capacidad para confiar sobre el cambio de actitud de los estudiantes

Fuente: Tabla 28

Gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: CONFLICTO INTERGRUPAL: Impulsividad, según percepción de los estudiantes.

Tabla 29

Los docentes tienen la capacidad para controlar sus emociones cuando algo le disgusta

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus emociones cuando algo le disgusta				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
Medio	11	36,67	14	45,16	25	40,98
Inferior	10	33,33	08	25,81	18	29,51
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 29 permite realizar el análisis en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes según dimensión: CONFLICTO INTERGRUPAL: Impulsividad; con los siguientes datos: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 36,67 %; y 5to año "A": 45,16 %. Al nivel inferior, le corresponde lo siguiente: 4to año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "A": 25,81 %.

En consecuencia, el 40,98 % de los alumnos de la Institución Educativa Federico Barreto se ubican en el nivel medio con referencia al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

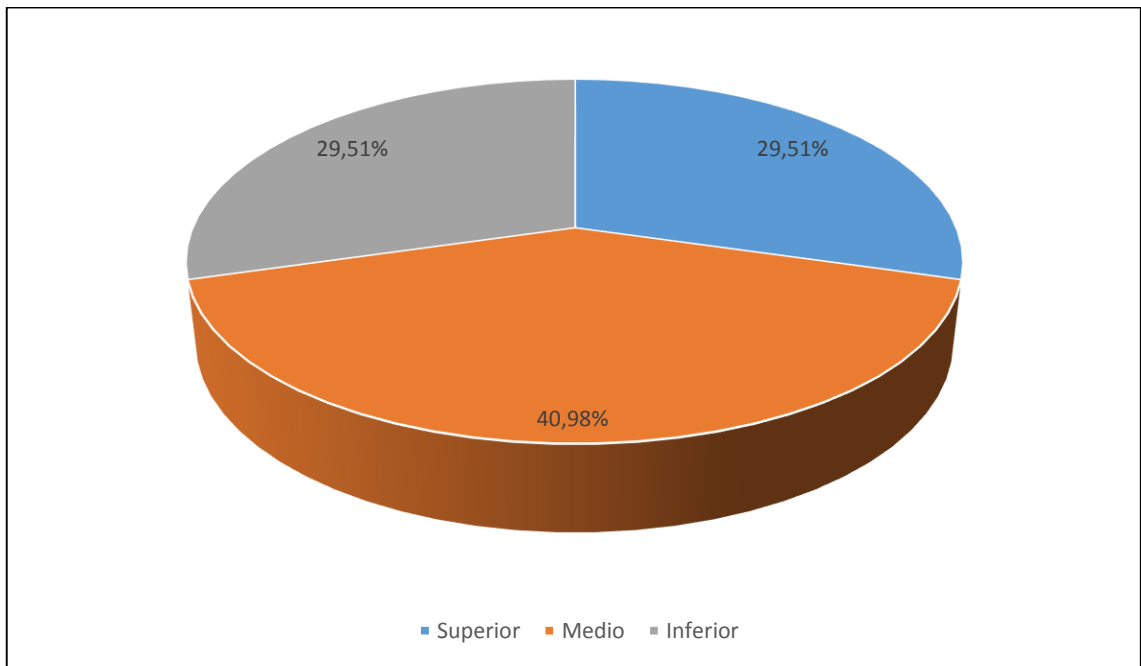


Figura 27. Los docentes tienen la capacidad para controlar sus emociones cuando algo le disgusta

Fuente: Tabla 29

Tabla 30

Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones en situaciones de conflicto de estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones en situaciones de conflicto de estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	11	35,48	20	32,79
Medio	12	40,00	13	41,94	25	40,98
Inferior	09	30,00	07	22,58	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La información que evidencia la Tabla 30 es, en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 35,48 %. En el nivel medio, la información es, 4to año "A" alcanza un 40,00 %; y 5to año "A" 41,94 %. Finalmente, en el nivel Inferior, se observa: 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to año "A": 22,58 %.

Por lo tanto, se interpreta que en un 40,98 % los estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto ubican entre el nivel medio a los docentes en cuanto al nivel de gestión de resolución de conflictos.

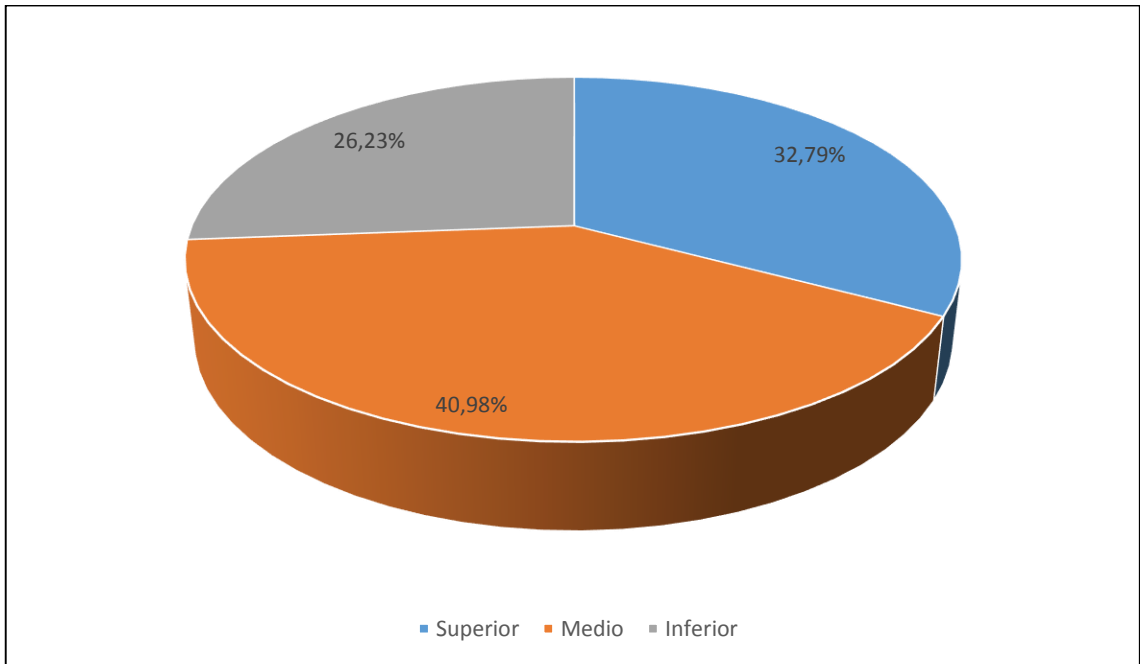


Figura 28. Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones en situaciones de conflicto de estudiantes

Fuente: Tabla 30

Tabla 31

Los docentes tienen la capacidad para controlar su fastidio y enojo frente a un problema

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para controlar su fastidio y enojo frente a un problema				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	11	36,67	11	35,48	22	36,07
Medio	12	40,00	13	41,94	25	40,98
Inferior	07	23,33	07	22,58	14	22,95
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 31, que se refiere al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 36,67 %; y 5to año "A": 35,48 %. El nivel medio, 4to año "A" alcanza un 40,00 %; y 5to "A" tiene 41,94 %. En el nivel Inferior: 4to año "A" tienen un 23,33 %; y 5to "A" con el 22,58 %.

Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que el 40,98 % de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel medio en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos.

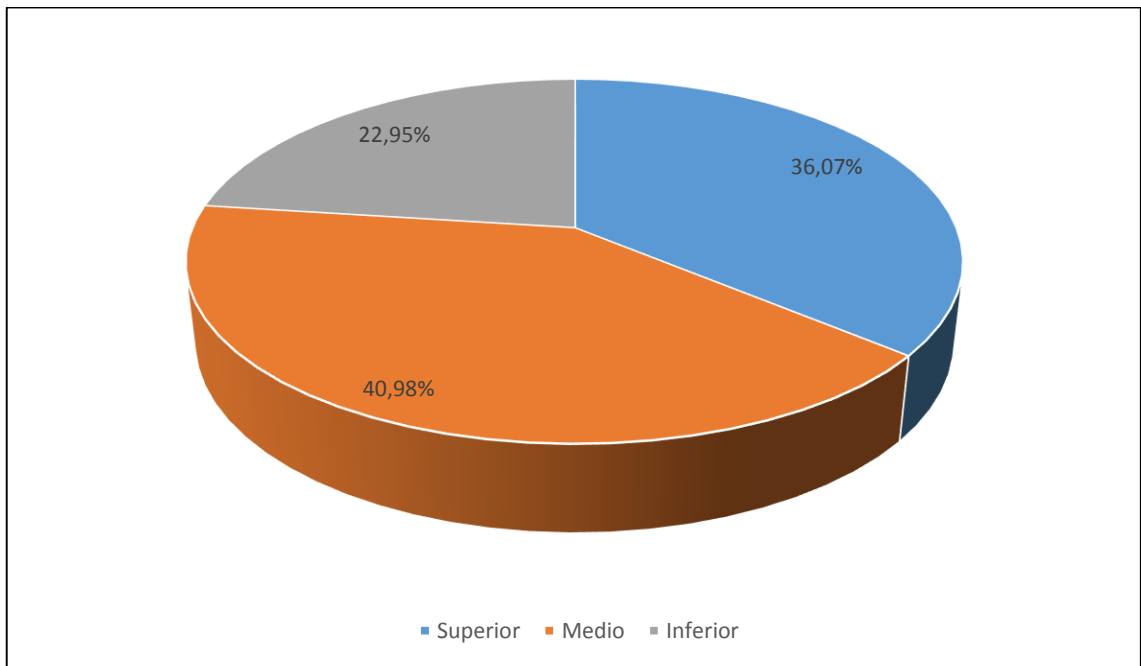


Figura 29. Los docentes tienen la capacidad para controlar su fastidio y enojo frente a un problema

Fuente: Tabla 31

Tabla 32

Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones frente a un problema de conflicto entre estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones frente a un problema de conflicto entre estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	10	32,26	19	31,15
Medio	13	43,33	14	45,16	27	44,26
Inferior	08	26,67	07	22,58	15	24,59
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El análisis de la Tabla 32, en referencia al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes: en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 32,26 %. En el nivel medio, se tiene: 4to año "A": 43,33 %; y el 5to año "A": 45,16 %. Finalmente, en el nivel Inferior: 4to año "A" se observa un 26,67 %; y 5to año "A": 22,58 %.

En conclusión, se puede afirmar que el 44,26 % de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

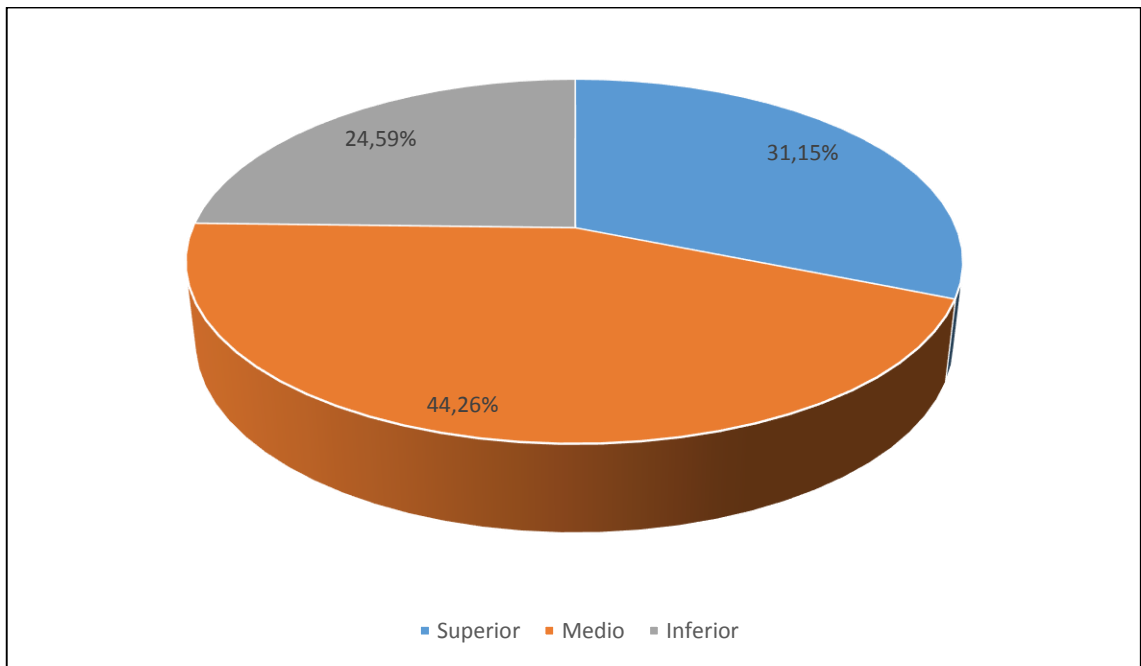


Figura 30. Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones frente a un problema de conflicto entre estudiantes

Fuente: Tabla 32

Gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: CONFLICTO INTERGRUPAL: Adaptabilidad, según percepción de los estudiantes.

Tabla 33

Los docentes tienen la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, después de un conflicto

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, después de un conflicto				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	12	40,00	10	32,26	22	36,07
Medio	11	36,67	12	38,71	23	37,70
Inferior	07	23,33	09	29,03	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la lectura, que ofrece la Tabla 33, referente al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes según dimensión: CONFLICTO INTERGRUPAL: Adaptabilidad: en el nivel superior, se tiene que el 4to año "A" alcanza un 40,00%; y 5to "A" con el 32,26%. El nivel medio: 4to año "A" con un 36,67 % y 5to año "A" con el 38,71 %. En el nivel inferior: 4to año "A": 23,33 % y 5to año "A": 29,03 %.

Estos resultados permiten decir que el 37,70 % de estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de gestión de resolución de conflictos.

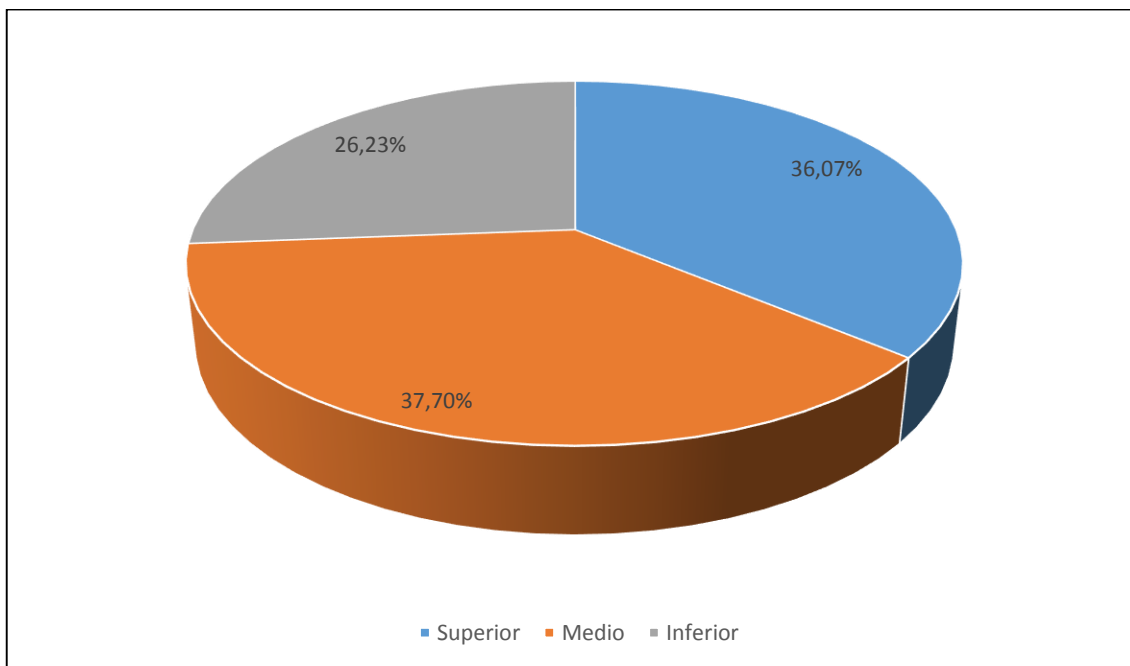


Figura 31. Los docentes tienen la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, después de un conflicto

Fuente: Tabla 33

Tabla 34

Los docentes tienen la capacidad para entender diferentes puntos de vista de los alumnos en conflicto

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para entender diferentes puntos de vista de los alumnos en conflicto				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	11	36,67	12	38,71	23	37,70
Medio	09	30,00	10	32,26	19	31,15
Inferior	10	33,33	09	29,03	19	31,15
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

De la información de la Tabla 34, se tiene: el nivel superior, 4to año "A" con un 36,67 %; y 5to año "A": 38,71 %. En el nivel medio: el 4to año "A" alcanza un 30,00 %; y 5to "A" tiene 32,26 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 33,33 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 37,70 % de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel superior en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

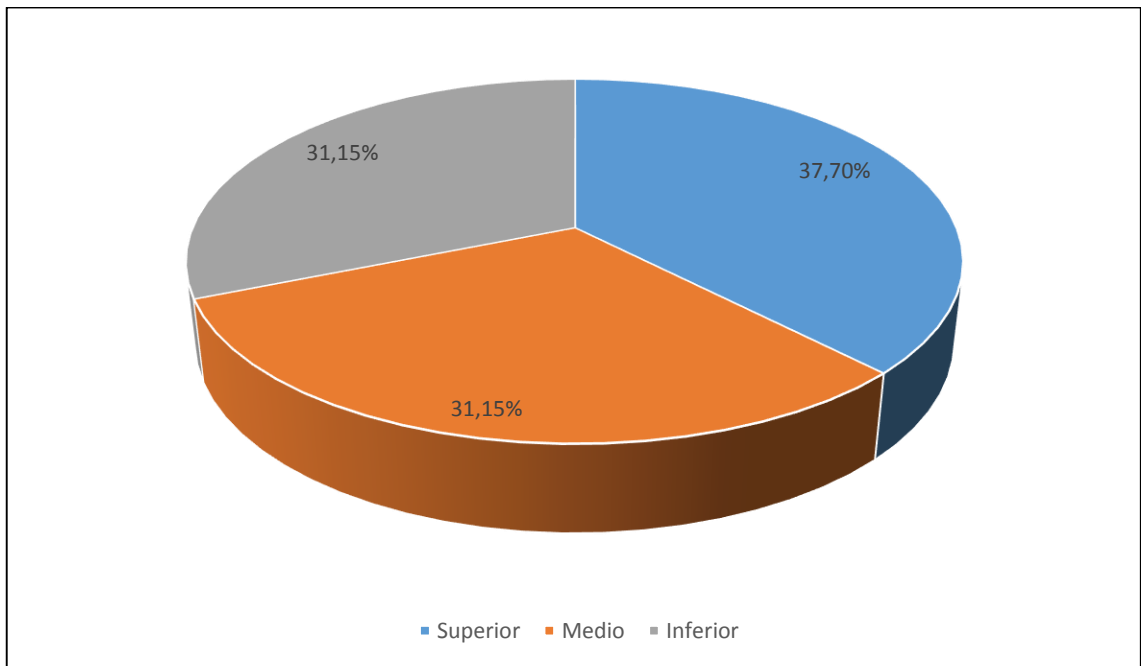


Figura 32. Los docentes tienen la capacidad para entender diferentes puntos de vista de los alumnos en conflicto

Fuente: Tabla 34

Tabla 35

Los docentes tienen la capacidad para adecuarse constantemente a comportamientos diversos

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para adecuarse constantemente a comportamientos diversos				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	08	26,67	09	29,03	17	27,87
Medio	12	40,00	13	41,94	25	40,98
Inferior	10	33,33	09	29,03	19	31,15
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

La Tabla 35 muestra los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, así se tiene que en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 26,67 % y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 40,00 % y el 5to año "A": 41,94 %. Finalmente, en el nivel Inferior: 4to año "A" con un 33,33 % y 5to año "A": 29,03 %.

Estos resultados permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel medio en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes, con el 40,98 %.

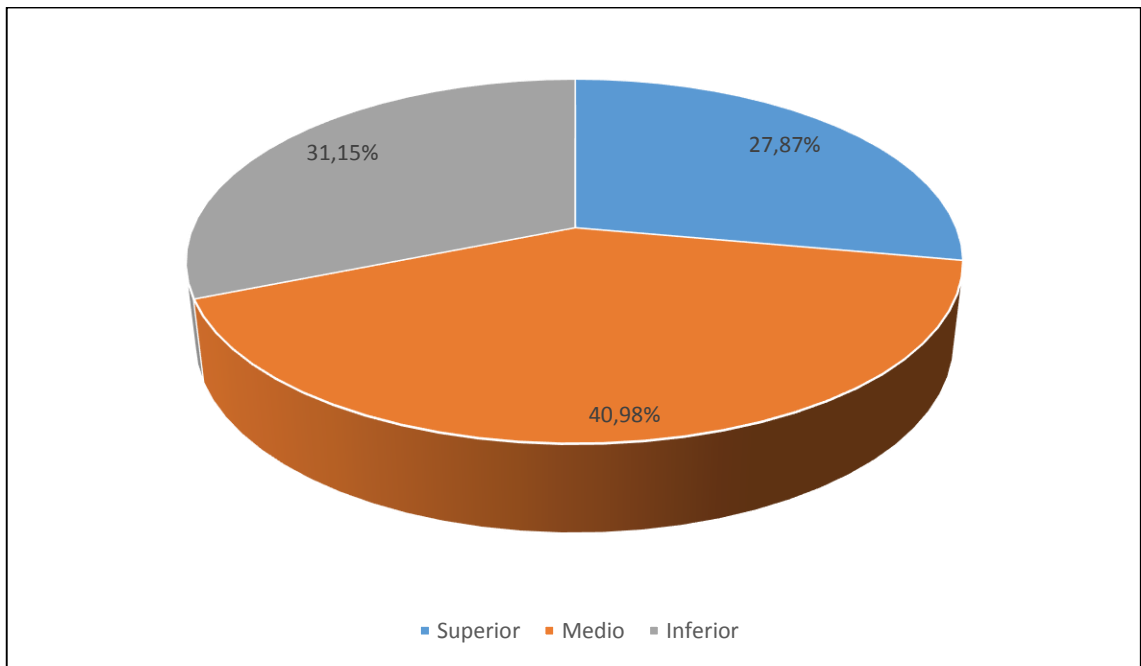


Figura 33. Los docentes tienen la capacidad para adecuarse constantemente a comportamientos diversos

Fuente: Tabla 35

Tabla 36

Los docentes tienen la capacidad para evaluar la solución que dio a un conflicto entre estudiantes

Nivel de gestión de resolución de conflictos	Los docentes tienen la capacidad para evaluar la solución que dio a un conflicto entre estudiantes				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	09	29,03	16	26,23
Medio	11	36,67	12	38,71	23	37,70
Inferior	12	40,00	10	32,26	22	36,07
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Interpretación

El nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, se registran en la Tabla 36, considerando que en el nivel superior: el 4to año "A" tiene un 23,33 %; y el 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to año "A": 36,67 %; y 5to año "A": 38,71 %. En lo referente al nivel inferior: 4to año "A" con un 40,00 %; y 5to año "A": 32,26 %.

En consecuencia, el análisis realizado en la Tabla 36 permite afirmar que un significativo 37,70 % corresponden al nivel medio con relación nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

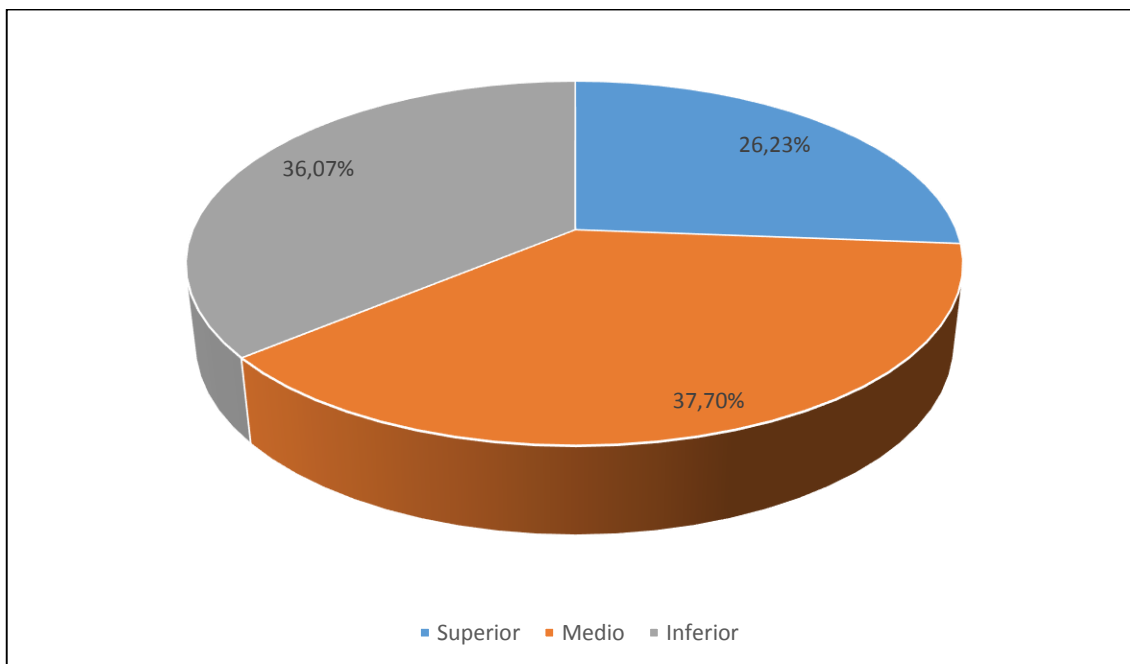


Figura 34. Los docentes tienen la capacidad para evaluar la solución que dio a un conflicto entre estudiantes

Fuente: Tabla 36

Consolidado de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: LIDERAZGO

Tabla 37

Dimensión: Liderazgo

Nivel de competencias sociales	DIMENSIÓN: LIDERAZGO				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	07	23,33	11	35,48	18	29,51
Medio	14	46,67	13	41,94	27	44,26
Inferior	09	30,00	07	22,58	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de la tabla 03 al 8

Interpretación

En la Tabla 37 se observa la información referente al consolidado del nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensión: LIDERAZGO, así que en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 23,33 % y 5to año "A": 35,48 %. En el nivel medio: 4to año "A" alcanza un 46,67 % y 5to año "A": 41,94 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to "A" con el 22,58 %.

Esta información del análisis de la Tabla 37, permite afirmar que el 44,26 % de estudiantes de la muestra ubican a sus docentes en el nivel medio, en referencia al nivel de competencias sociales.

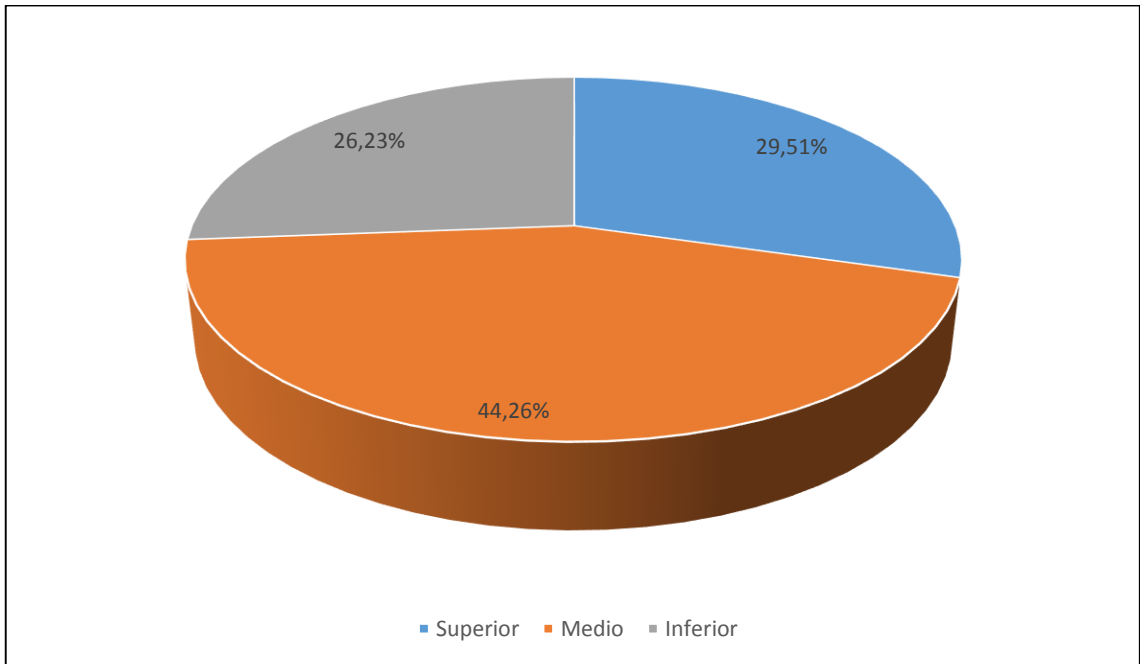


Figura 35. Dimensión: Liderazgo

Fuente: Tabla 37

Consolidado de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: INTERACCIÓN SOCIAL

Tabla 38

Dimensión: Interacción Social

Nivel de competencias sociales	DIMENSIÓN: INTERACCIÓN SOCIAL				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
Medio	12	40,00	13	41,94	25	40,98
Inferior	09	30,00	09	29,03	18	29,51
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de la tabla 09 al 14

Interpretación

El análisis de la Tabla 38, referente al consolidado del nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensión: INTERACCIÓN SOCIAL, así que en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 % y 5to año "A": 29,03 %. En el nivel medio: 4to Año "A" alcanza un 40,00 % y 5to año "A": 41,94 %. Finalmente, en el nivel inferior: 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to "A" con el 29,03 %.

Concluyentemente, la Tabla 38 permite señalar que los docentes se ubican en el nivel medio, en referencia al nivel de competencias sociales, con el 40,98 %.

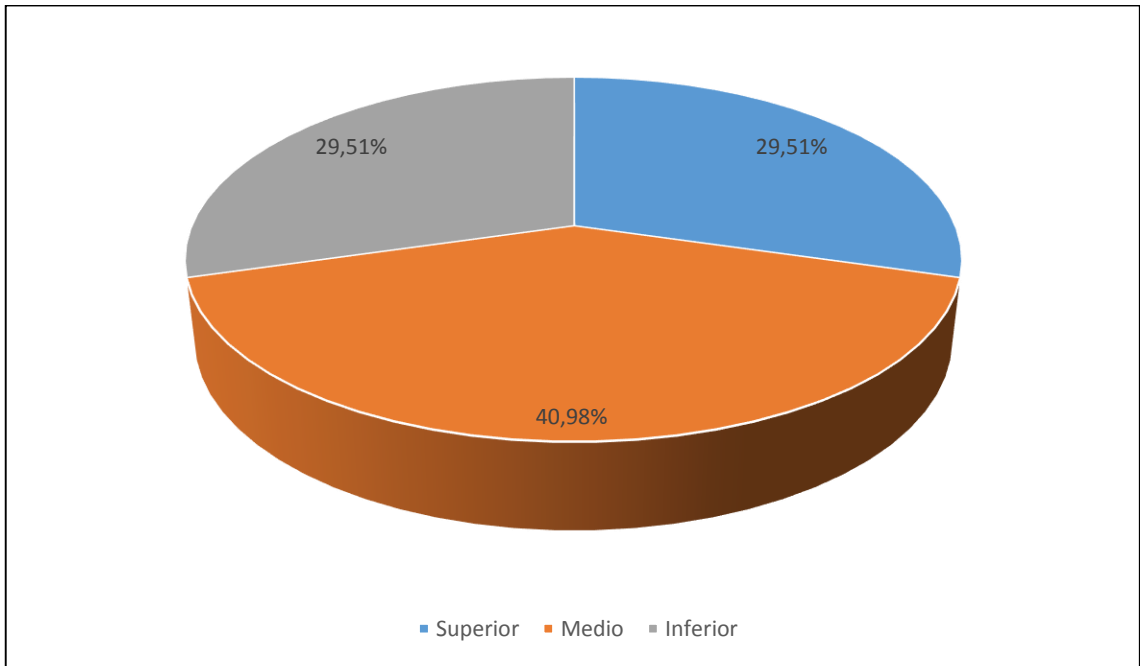


Figura 36. Dimensión: Interacción Social

Fuente: Tabla 38

Consolidado de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: COMUNICACIÓN

Tabla 39

Dimensión: Comunicación

Nivel de competencias sociales	DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	30,00	10	32,26	19	31,15
Medio	13	43,33	13	41,93	26	42,62
Inferior	08	26,67	08	25,81	16	26,23
TOTAL	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de la tabla 15 al 20

Interpretación

De la lectura, que ofrece la Tabla 39, en relación al consolidado del nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensión COMUNICACIÓN; en el nivel superior, el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 32,26 %. En el nivel medio: 4to año "A": 43,33 % y 5to año "A": 41,93 %. Para el nivel Inferior: 4to año "A" con un 26,67 % y 5to año "A": 25,81 %.

Estos resultados permiten decir que el 42,62 % de estudiantes de la Institución Educativa Federico Barreto, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al concerniente al consolidado del nivel de competencias sociales de los docentes.

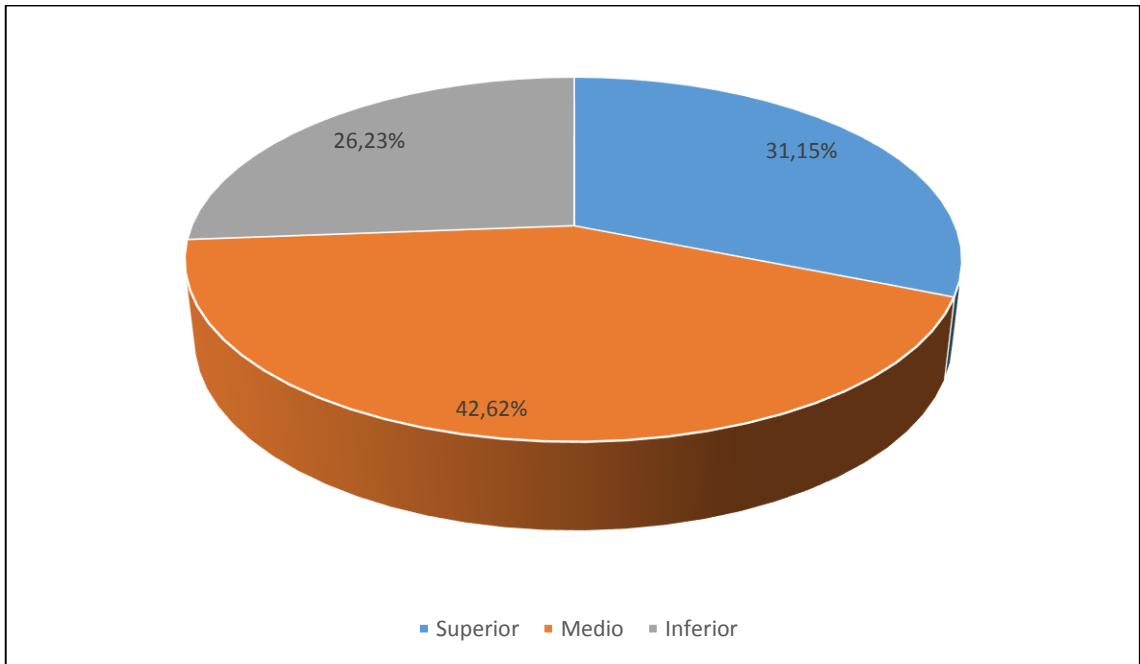


Figura 37. Dimensión: Comunicación

Fuente: Tabla 39

Resultados de consolidado de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensiones

Tabla 40

Competencias Sociales

Nivel de competencias sociales	Dimensión: Liderazgo		Dimensión: Interacción social		Dimensión: Comunicación		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Alto	18	29,51	18	29,51	19	31,15	18	29,51
Medio	27	44,26	25	40,98	26	42,62	26	42,62
Bajo	16	26,23	18	29,51	16	26,23	17	27,87
TOTAL	61	100,00	61	100,00	61	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de consolidados de las tablas 37, 38 y 39

Interpretación

La información de la Tabla 40 permite consignar referente al nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensiones; en el nivel superior se obtiene: Dimensión Liderazgo con un 29,51 %; Dimensión interacción social con el 29,51 % y dimensión comunicación con 31,15 %.

En el nivel medio: Dimensión Liderazgo tiene un 44,26 %; Dimensión interacción social con el 40,98 % y dimensión comunicación con 42,62 %.

En cuanto al nivel Inferior: Dimensión Liderazgo tiene 26,23 %; Dimensión interacción social con el 29,51 % y dimensión comunicación con 26,23 %.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 42,62 % de los estudiantes de la muestra ubican en el nivel medio a los docentes, en relación al nivel de competencias sociales.

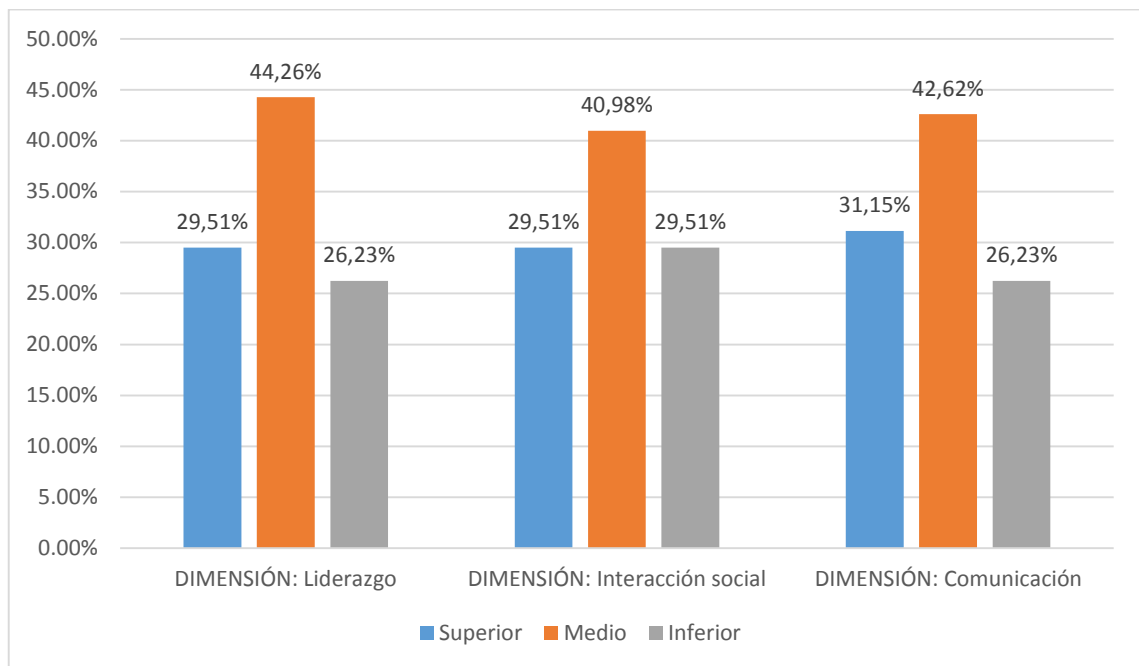


Figura 38. Competencias Sociales

Fuente: Tabla 40

Consolidado de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: CONFLICTO INTERPERSONAL

Tabla 41

Dimensión: Conflicto interpersonal

Nivel de gestión de resolución de conflictos	TOLERANCIA				EMPATÍA				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	10	32,26	10	33,33	09	29,03	19	31,15
Medio	11	36,67	13	41,93	12	40,00	13	41,94	25	40,98
Inferior	09	30,00	08	25,81	08	26,67	09	29,03	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de la Tabla 21 al 28

Interpretación

La Tabla 41 muestra lo relacionado al consolidado de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, según la dimensión CONFLICTO INTERPERSONAL, lo siguiente: en el nivel superior en relación al indicador TOLERANCIA: el 4to año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "A": 32,26 %. Para el indicador EMPATÍA se obtiene: el 4to año "A" con un 33,33 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Para el nivel medio, la información al indicador TOLERANCIA: el 4to año "A" tiene un 36,67 %; y 5to año "A": 41,93 %. Del indicador EMPATÍA se tiene: el 4to año "A" con un 40,00 %; y 5to año "A": 41,94 %. En el nivel inferior, TOLERANCIA: el 4to año "A" tiene un 30,00 %; y 5to año "A": 25,81 %. Indicador EMPATÍA tiene: el 4to año "A" con un 26,67 %; y 5to año "A": 29,03 %.

Estos resultados permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra ubican en el nivel medio en relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes; dimensión conflicto interpersonal, con el 40,98 %.

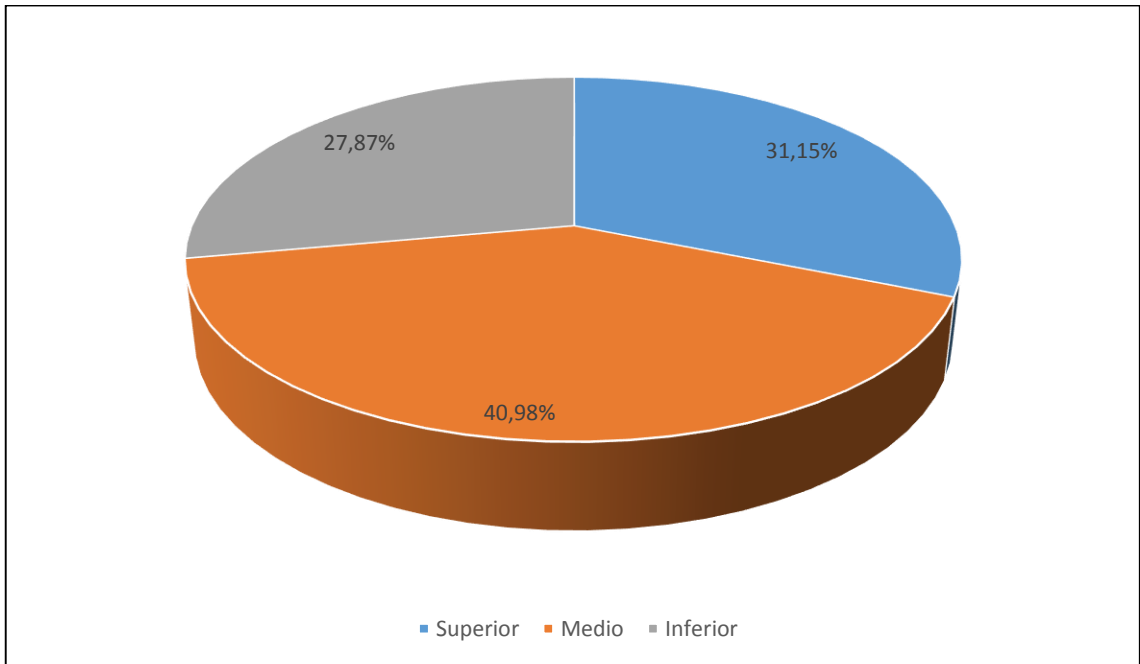


Figura 39. Dimensión: Conflicto interpersonal

Fuente: Tabla 41

Consolidado de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; dimensión: CONFLICTO INTERGRUPAL

Tabla 42

Dimensión: Conflicto intergrupala

Nivel de gestión de resolución de conflictos	IMPULSIVIDAD				ADAPTABILIDAD				TOTAL	
	4to "A"		5to "A"		4to "A"		5to "A"		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	10	33,33	10	32,26	09	30,00	10	32,26	20	32,79
Medio	12	40,00	14	45,16	11	36,67	12	38,71	24	39,34
Inferior	08	26,67	07	22,58	10	33,33	09	29,03	17	27,87
TOTAL	30	100,00	31	100,00	30	100,00	31	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de la Tabla 27 al 34

Interpretación

El consolidado del nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, se registran en la Tabla 42, considerando la dimensión CONFLICTO INTERGRUPAL en el nivel superior en relación al indicador IMPULSIVIDAD, el 4to año "A" tiene un 33,33 %; y 5to año "A": 32,26 %. Para el indicador ADAPTABILIDAD se obtiene: el 4to año "A" con un 30,00 %; y 5to año "A": 32,26%.

Para el nivel medio, la información al indicador IMPULSIVIDAD, el 4to año "A" tiene un 40,00 %; y 5to año "A": 45,16 %. Del indicador ADAPTABILIDAD se tiene el 4to año "A" con un 36,67 %; y 5to año "A": 38,71 %. En el nivel Inferior, IMPULSIVIDAD: el 4to año "A" tiene un 26,67 %; y 5to año "A": 22,58 %. Indicador ADAPTABILIDAD se tiene: el 4to año "A" con un 33,33 %; y 5to año "A": 29,03 %.

En consecuencia, el análisis realizado en la Tabla 42 permite decir que un significativo 39,34 % corresponden al nivel medio con relación al nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes.

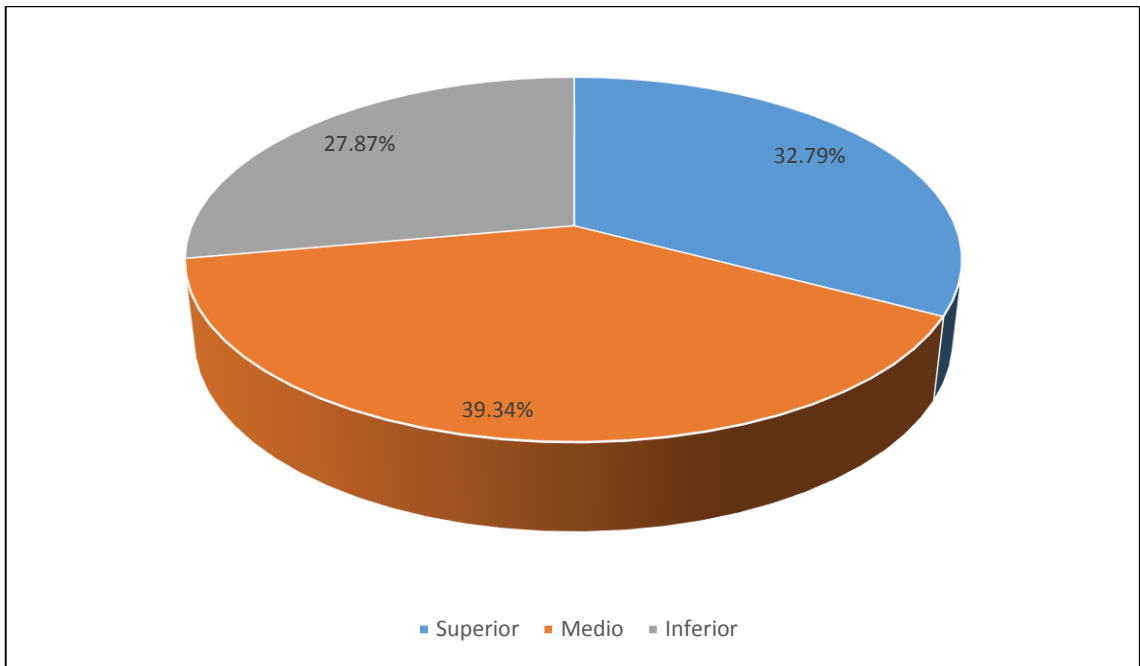


Figura 40. Dimensión: Conflicto intergruppal

Fuente: Tabla 42

Resultados de Consolidados de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensiones

Tabla 43

Gestión de resolución de conflictos

Nivel de gestión de resolución de conflictos	DIMENSIONES				TOTAL	
	CONFLICTO INTERPERSONAL		CONFLICTO INTERGRUPAL		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	19	31,15	20	32,79	19	31,15
Medio	25	40,98	24	39,34	25	40,98
Inferior	17	27,87	17	27,87	17	27,87
TOTAL	61	100,00	61	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de consolidados de las tablas 39 y 40

Interpretación

En la Tabla 43, referente a los resultados de consolidados de nivel gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, se observa que en el nivel superior, el conflicto interpersonal tiene un 31,15 %; y el conflicto intergrupal con el 32,79 %. En el nivel medio, el conflicto interpersonal tiene un 40,98 %; y el conflicto intergrupal con el 39,34 %. En referencia al nivel inferior, conflicto interpersonal, tiene un 27,87 %; y el conflicto intergrupal con el 27,87 %.

Esta información del análisis de la Tabla 43, permite afirmar el 40,98 % de estudiantes de la muestra ubican en el nivel medio a los docentes, en referencia al nivel gestión de resolución de conflictos.

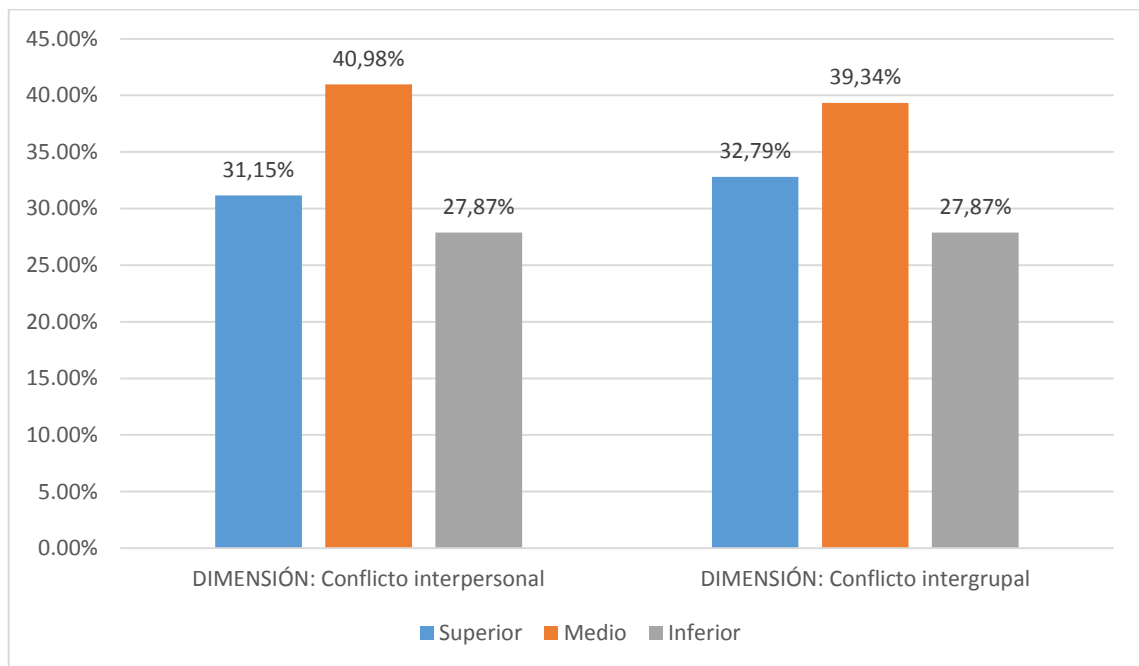


Figura 41. Gestión de resolución de conflictos

Fuente: Tabla 43

Tabla 44

Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos

Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos	Nivel de competencias sociales		Nivel de gestión de resolución de conflictos		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	18	29,51	19	31,15	18	29,51
Medio	26	42,62	25	40,98	26	42,62
Inferior	17	27,87	17	27,87	17	27,87
TOTAL	61	100,00	61	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de consolidados de las tablas 38 y 41

Interpretación

La Tabla 44, que se refiere a la relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel gestión de resolución de conflictos que evidencian los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, son las siguientes: en el nivel superior, el nivel de competencias sociales alcanza el 29,51 % y el nivel de gestión de resolución de conflictos con un 31,15 %.

En el nivel medio, nivel de competencias sociales, tiene un 42,62 % y el nivel de gestión de resolución de conflictos un 40,98 %. Finalmente, en el nivel inferior, nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos, con un mismo porcentaje 27,87 %.

Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que existe una relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel gestión de resolución de conflictos que evidencian los docentes, corroborado con el 42,62 %.

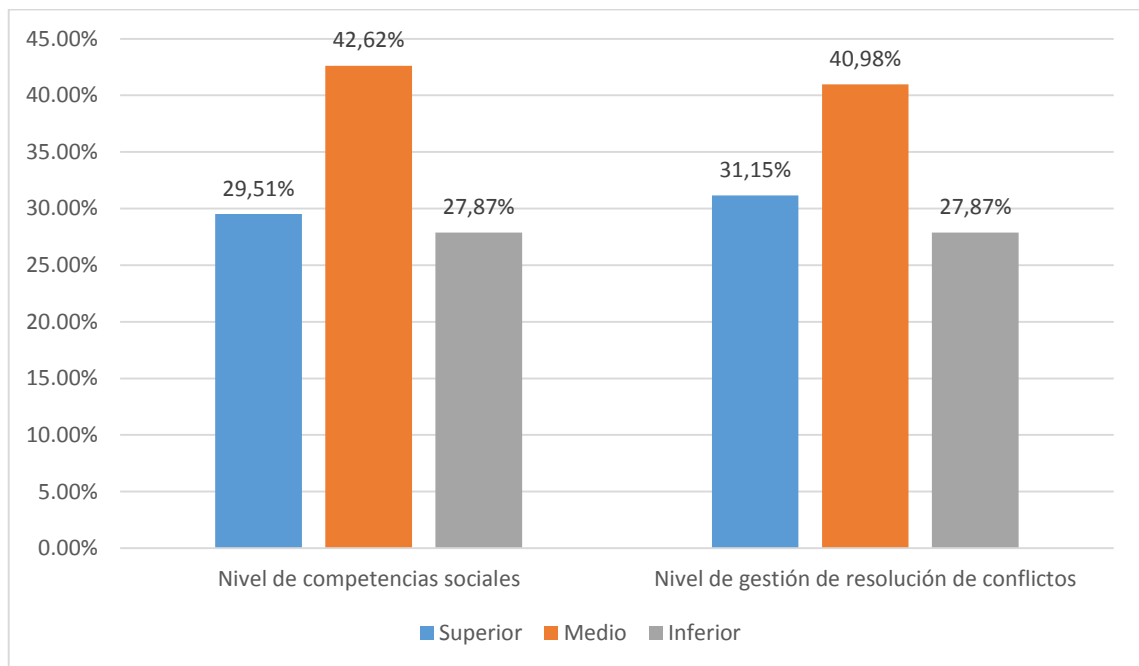


Figura 42. Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos

Fuente: Tabla 44

5.3 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS

A. Verificación de la primera hipótesis específica

El nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, es medio.

Esta hipótesis se verifica según los resultados consolidados que se presentan en la Tabla 40:

Tabla 40

Resultados de consolidado de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensiones

Nivel de competencias sociales	Dimensión: Liderazgo		Dimensión: Interacción social		Dimensión: Comunicación		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Alto	18	29,51	18	29,51	19	31,15	18	29,51
Medio	27	44,26	25	40,98	26	42,62	26	42,62
Bajo	16	26,23	18	29,51	16	26,23	17	27,87
TOTAL	61	100,00	61	100,00	61	100,00	61	100,00

fuelle: Resultados de consolidados de las Tablas 35, 36 y 37

Paso 1. Formulación de hipótesis estadísticas

Hipótesis nula

H₀: El nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, no es medio.

$$(C_1=C_2=C_3)$$

Hipótesis alternativa

H_a: El nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, es medio.

(Por lo menos alguna categoría es diferente)

Paso 2. Nivel significancia. Se elige $\alpha=0,35$.

Paso 3. Prueba estadística

Según la medición de las variables (ordinal: bajo, medio y alto, es conveniente el estadístico Chi cuadrado de homogeneidad. Este test analiza si las frecuencias encontradas discrepan significativamente una de otras o son iguales.

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Donde:

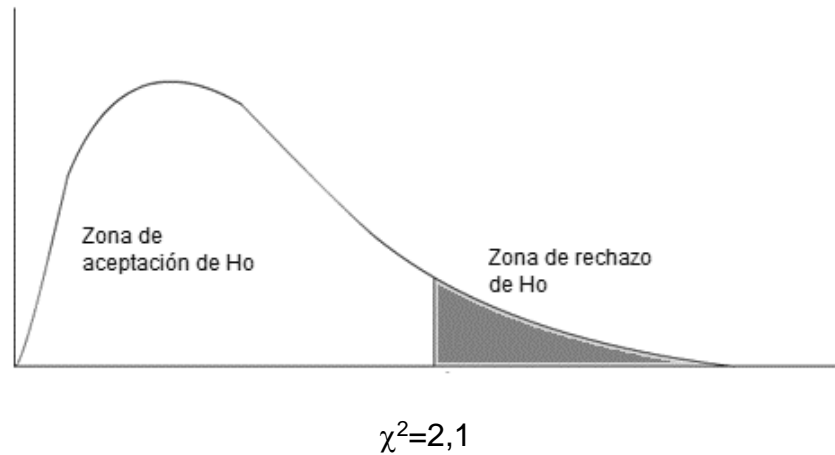
o_i = Frecuencia observada

e_i = Frecuencia esperada

Paso 4. Esquema de prueba: (Cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(N^\circ \text{ Filas} - 1) = (3-1) = 2$
- ✓ $\alpha=0,35 \%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla: $\chi^2=2,1$



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

Nivel de competencias sociales			
	N observado	N esperado	Residual
Alto	18	20,3	-2,3
Medio	26	20,3	5,7
Bajo	17	20,3	-3,3
Total	61		

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(18 - 20,3)^2}{20,3} + \frac{(26 - 20,3)^2}{20,3} + \frac{(17 - 20,3)^2}{20,3}$$

$$\chi^2 = 2,393$$

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=2,393$ es mayor a 2,1 por lo que se decide rechazar la hipótesis nula (H_0), y se acepta la hipótesis alterna.

Se concluye que el nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, es medio.

La hipótesis queda verificada.

B. Verificación de la segunda hipótesis específica

Los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, en un nivel medio.

Esta hipótesis se verifica según los resultados consolidados que se presentan en la Tabla 43:

Tabla 43

Resultados de Consolidados de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto; según dimensiones

Nivel de gestión de resolución de conflictos	DIMENSIONES				TOTAL	
	CONFLICTO INTERPERSONAL		CONFLICTO INTERGRUPAL			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	19	31,15	20	32,79	19	31,15
Medio	25	40,98	24	39,34	25	40,98
Inferior	17	27,87	17	27,87	17	27,87
TOTAL	61	100,00	61	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de consolidados de las tablas 39 y 40

Paso 1. Formulación de hipótesis estadísticas

Hipótesis nula

H₀: Los docentes no desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, en un nivel medio.

$$(C_1=C_2=C_3)$$

Hipótesis alternativa

H_a: Los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, en un nivel medio.

(Por lo menos alguna categoría es diferente)

Paso 2. Nivel significancia. Se elige $\alpha=0,45$.

Paso 3. Prueba estadística

Según la medición de las variables (ordinal: bajo, medio y alto, es conveniente el estadístico Chi cuadrado de homogeneidad. Este test analiza si las frecuencias encontradas discrepan significativamente una de otras o son iguales.

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Donde:

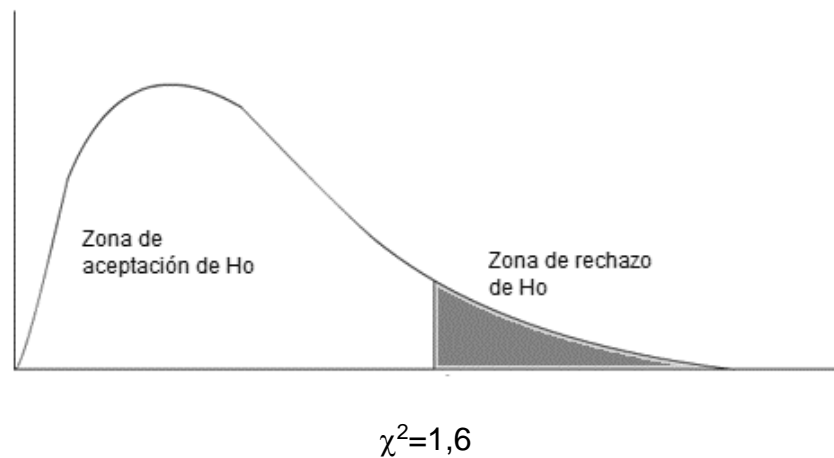
$o_i =$ Frecuencia observada

$e_i =$ Frecuencia esperada

Paso 4. Esquema de prueba: (Cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(N^\circ \text{ Filas} - 1) = (3-1) = 2$
- ✓ $\alpha=0,45$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla: $\chi^2=1,6$



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

Gestión de la resolución de conflictos			
	N observado	N esperado	Residual
Superior	19	20,3	-1,3
Medio	25	20,3	4,7
Inferior	17	20,3	-3,3
Total	61		

Estadísticos de contraste	
Gestión de la resolución de conflictos	
Chi-cuadrado	1,705 ^a

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(19 - 20,3)^2}{20,3} + \frac{(25 - 20,3)^2}{20,3} + \frac{(17 - 20,3)^2}{20,3}$$

$$\chi^2 = 1,705$$

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=1,705$ es mayor a 1,6 se decide rechazar la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis alterna. Se concluye que “Los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, en un nivel medio”

La hipótesis queda verificada

C. Verificación de la tercera hipótesis específica

Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto son de nivel medio; entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es de nivel medio.

Esta hipótesis se verifica según los resultados consolidados que se presentan en la Tabla 44:

Tabla 44

Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto

Relación entre el nivel de competencias sociales y el nivel de gestión de resolución de conflictos	Nivel de competencias sociales		Nivel de gestión de resolución de conflictos		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	18	29,51	19	31,15	18	29,51
Medio	26	42,62	25	40,98	26	42,62
Inferior	17	27,87	17	27,87	17	27,87
TOTAL	61	100,00	61	100,00	61	100,00

Fuente: Resultados de consolidados de las tablas 40 y 43

Paso 1. Formulación de hipótesis estadísticas

Hipótesis nula

H₀: Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto son de nivel medio; entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es de nivel medio.

Hipótesis alternativa

H_a: Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto son de nivel medio;

entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es distinto del nivel medio.

Paso 2. Nivel significancia. Se elige $\alpha=5\%$. Ideal para estudios en ciencias sociales.

Paso 3. Prueba estadística

Según la medición de las variables (ordinal: bajo, medio y alto, es conveniente el estadístico Chi cuadrado de independencia. Este test analiza si las frecuencias encontradas tienen alguna relación.

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Donde:

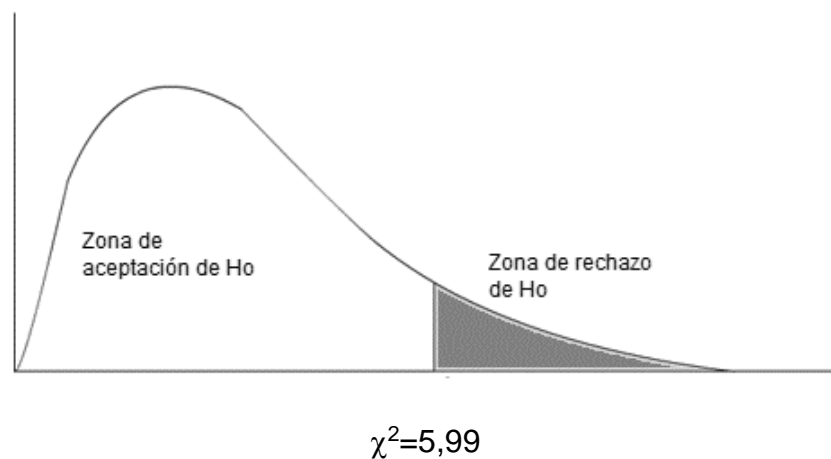
o_i = Frecuencia observada

e_i = Frecuencia esperada

Paso 4. Esquema de prueba: (Cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(N^\circ \text{ Filas} -1)(N^\circ \text{ Columnas}-1)= (2 \times 1)=2$
- ✓ $\alpha=5\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla: $\chi^2=5,99$



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

		Variable			
		Competencias sociales	Gestión de la resolución de conflictos	Total	
Nivel	Superior	Recuento	18	19	37
		Frecuencia esperada	18,5	18,5	37,0
	Medio	Recuento	26	25	51
		Frecuencia esperada	25,5	25,5	51,0
	Inferior	Recuento	17	17	34
		Frecuencia esperada	17,0	17,0	34,0
Total		Recuento	61	61	122
		Frecuencia esperada	61,0	61,0	122,0

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,047 ^a	2	,977
Razón de verosimilitudes	,047	2	,977
Asociación lineal por lineal	,014	1	,906
N de casos válidos	122		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17.00.

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

$$= \frac{(18 - 18,5)^2}{18,5} + \frac{(19 - 18,5)^2}{18,5} + \frac{(26 - 25,5)^2}{25,5} + \frac{(25 - 25,5)^2}{25,5} + \frac{(17 - 17,0)^2}{17,0} + \frac{(17 - 17,0)^2}{17,0}$$

$$\chi^2 = 0,047$$

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=0,047$ (Sig.=0,977>0,05) es menor a 5,99, se decide no rechazar la hipótesis nula (Ho).

Con estos resultados se concluye que “Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto son de nivel medio; entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es de nivel medio”

D. Verificación de la Hipótesis General

Las competencias sociales de los docentes influyen significativamente en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.

Al haberse verificado las hipótesis específicas, tal como fue demostrado en las páginas anteriores, la hipótesis queda aprobada y aceptada. Por tanto, se acepta que el nivel de competencia sociales que ostentan los docentes influyen significativamente en el nivel de gestión de resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto de Tacna, año 2017.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

En el trabajo se ha planteado como, primera hipótesis específica: El nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, es medio.

Los datos procesados, recogidos y presentados, indican precisamente que las competencias sociales se encuentran en un nivel medio en un 42,62 %. En consecuencia, se determina que los docentes no demuestran en gran medida una buena interacción con colegas y alumnos. La dimensión liderazgo implica un nivel similar (el 44,26 % perciben que el nivel de liderazgo que se observa en los docentes es de nivel medio). En la dimensión interacción social, el 40,98 % coinciden en la evaluación media; mientras que en la dimensión comunicación, los resultados que implican el 42,62 % remarcan que el nivel es medio.

Los resultados llevan a afirmar, que el nivel de competencias sociales que observan en los docentes es de nivel medio. Por tanto, se puede colegir que los referidos docentes no cuentan con suficientes competencias sociales en cuanto a liderazgo, interacción social y comunicaciones, aspectos principales en el proceso de convivencia y tratamiento de problemáticas que se pueden presentar en una institución educativa.

Los resultados anotados anteriormente, confirman el planteamiento hipotético, lo que se refuerza con la verificación efectuada. Según el tratamiento estadístico, después de aplicarse y establecer como el valor Chi cuadrado, y dado que el pvalor es menor a 0,05, se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Es decir, se concluye que el nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa

Federico Barreto, nivel de Educación Secundaria, Tacna, 2017, son de nivel medio. Por tanto, la hipótesis es aprobada y aceptada.

Esta comprobación, no ubica precisamente el nivel en el deseado; en todo caso se confirma que las competencias desarrolladas por los docentes, está medianamente aplicada. Según lo que refiere Fernández (2009) en su estudio “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”, las competencias sociales y emocionales del profesorado tienen una notable influencia sobre el modo en que se ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula. Formar docentes en cuestiones de tipo personal es una necesidad perentoria en la actualidad.

De acuerdo a Tapia-Gutiérrez, Paz y Cubo-Delgado (2017), sostienen que las habilidades sociales, identificadas y discutidas constituyen una herramienta orientadora que permite a los académicos involucrados en la formación del profesorado y a profesores en ejercicio contar con información relevante para el diseño de acciones, estrategias y programas con sus estudiantes, así como también fortalecer sus prácticas de aula. Revela que los actores del proceso educativo consideran que las habilidades sociales son centrales para la enseñanza, el aprendizaje y la sana convivencia en el aula. De las múltiples habilidades por ellos identificadas, la empatía, la solidaridad y la comunicación fueron consideradas las más relevantes por todos los participantes.

Los resultados encontrados, presentados y aprobados en la presente investigación, indican que las propuestas de los autores antes referidos, no se cumplen a cabalidad. Sin embargo, se observa un proceso hacia su logro, dado que el 29,51 % de los encuestados indican que sus profesores asumen un nivel de competencias sociales en el nivel superior. En tanto, se acepta este razonamiento, se puede afirmar que si bien la hipótesis es aprobada y aceptada, que el nivel es medio, queda como perspectiva el mejoramiento de ese nivel.

Conviene hacer recuerdo, junto con Jose Antonio Marina, Rafael Bernabeu (Marina, 2007), que el concepto de competencia se introduce en los sistemas educativos para dar respuesta a una necesidad de las sociedades: que los alumnos al terminar el ciclo escolar tengan un conjunto de capacidades mínimas para afrontar con posibilidades de éxito sus proyectos personales, es decir, que adquieran los recursos que son necesarios para resolver los problemas de la vida real con el mayor nivel de autonomía posible. Se determina así un conjunto de competencias básicas que permiten responder a las “demandas complejas” de la realidad, y este marco teórico da origen al llamado “currículum por competencias”. El concepto proviene del campo de la motivación (McClelland) y del estudio del lenguaje infantil (Chomsky), aunque se ha popularizado en el mundo empresarial antes que en la educación, donde hacía referencia a las destrezas que debe tener un empleado para cumplir eficazmente la tarea propia de un puesto de trabajo.

Esta nueva perspectiva educativa ha sido impulsada por la Unión Europea, a partir del Consejo de Lisboa de 2000, y por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO (Marina, 2007). Enlaza, además con otros conceptos como el de “life skills” (habilidades para la vida) o el de “life long learning” (aprendizaje a lo largo de la vida). Y tiene sentido dentro de una sociedad que vive cambios culturales y tecnológicos acelerados, lo que origina situaciones cambiantes a las que los individuos tienen que adaptarse con flexibilidad e iniciativa. Sin embargo, no es sólo un concepto pragmático, ya que las competencias son recursos psicológicos que se aplican en contextos sociales, por lo que tienen una dimensión ética. En las discusiones entre expertos para la definición y selección de las competencias básicas se ha tratado del problema de qué es una vida exitosa, en qué consiste una buena vida y, lo más importante, qué tipo de sociedad se quiere construir. El conjunto de competencias básicas - que todos los alumnos deben adquirir-, debe permitir: a) responder a las demandas de la realidad, y b) tomar decisiones con autonomía y responsabilidad.

En función a lo señalado en los párrafos precedentes, conviene coincidir en la importancia del desarrollo de competencias, máxime cuando los docentes son los directos transmisores de tales cuestiones. De allí que, si el nivel de competencias demostrado es de nivel medio, la tendencia debe incidir en la superación de tal situación.

En cuanto a la segunda hipótesis: Los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, 2017, en un nivel medio, los resultados que se presentan en la Tabla 41, que traduce las percepciones contenidas sobre las dimensiones Conflicto personal y Conflicto Intergrupar. Ese sentido, se aprecia que el 40,98 % de los encuestados perciben que el nivel de gestión en la resolución de conflictos, se encuentra en un nivel medio.

En forma desagregada se explica que en la dimensión conflicto personal, el 40,98 % coinciden en valorar la gestión en un nivel medio; mientras que en la Dimensión conflicto intergrupar, el 39,34 % precisan que sus profesores no están tan aptos para mediar en la solución de conflicto. Es decir, tienen limitaciones en los diferentes aspectos referido a la comprensión del problema, toma de decisiones y establecimiento de los canales adecuados para superar los conflictos.

Estos resultados, se corroboraron con la verificación de la hipótesis. En ese sentido, se indica que, según la prueba χ^2 , el valor crítico ($p < 0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; y se concluye que los docentes desarrollan la gestión de la resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto de educación secundaria, Tacna, en un nivel medio.

Los resultados no son coherentes, en su integridad, con lo planteado por otros estudiosos. Así, por ejemplo, de acuerdo a Nieves Correa Rodríguez y Juan A. Rodríguez Hernández (2014), concluyen que junto con el análisis global de las estrategias de resolución de conflictos, se requieren estudios más específicos para detallar las secuencias de acción que se desencadenan en el curso de

unconflicto. De esta forma se podría aclarar qué conductas resultan más decisivas para cambiar el curso del conflicto, qué secuencias concluyen en soluciones más satisfactorias para las parejas, etc.

En especial, se sugiere la necesidad de indagar las tácticas relacionadas con los procesos de negociación, más que las negativas. Tanto para potenciar resoluciones positivas como para detectar los patrones que dan lugar a que las parejas fracasen en culminar un acuerdo o un compromiso, aún habiendo partido de estrategias de negociación.

Los conflictos, según Jose Antonio Marina, Rafael Bernabeu (Marina, 2007), son inevitables en las relaciones humanas, y desde la perspectiva de la educación lo que interesa es enseñar a los alumnos a resolverlos inteligentemente y dentro de unas coordenadas éticas. Nuestra sociedad tiene muchos rasgos violentos, que afectan a nuestra formación como personas, desde los conflictos bélicos hasta la agresividad consumista, los niños y los adolescentes observan modelos de comportamiento negativos. La escuela padece la llamada “violencia escolar”, que indica un grave fallo de los sistemas morales de la sociedad y que produce mucho sufrimiento a los alumnos y a las familias. Este deterioro de la convivencia requiere la participación de toda la comunidad escolar para recuperar el prestigio de la institución y la autoridad de los profesores. Las soluciones que hasta ahora han dado mejor resultado son las que implican a los alumnos en procedimientos de mediación para resolver los conflictos cotidianos, aunque parece necesario mejorar el clima de convivencia escolar en todos sus aspectos. Al tratar este factor encontramos que las soluciones a los conflictos no pueden ser sólo utilitarias, sino que requieren una aproximación ética, es decir, una reflexión sobre el modo actual de vida, sobre los valores.

Asimismo, Victoria Pérez de Guzmán, Luis V. Amador, Luis V. y Monserrat Vargas (2011), señalan que el incremento de comportamientos agresivos y violentos en las escuelas es una realidad en estos últimos años caracterizados por profundas transformaciones sociales. La escuela como institución

socializadora debe responder a las demandas de la sociedad. Se presenta en este artículo un estudio cuyos objetivos se centran en conocer los conflictos y conductas violentas que existen en las aulas, formar a los profesores ante esta situación a través de la investigación-acción, aplicar técnicas de grupos para detectar y resolver dichas conductas, elaborar propuestas de prevención de conductas conflictivas para favorecer un buen clima educativo y realizar propuestas concretas para promover la educación para la convivencia.

Igualmente, Juan Miguel Fernández Campoy, Aguilar Parra José Manuel, Joaquín Álvarez Hernández, Eloy R. Pérez-Gallardo y Darío Salguero García (2013), señalan que existen multitud de conflictos entre los escolares, debido a las diferencias que existen entre ellos. En base a esto, en esta revisión se ha presentado el diálogo como un instrumento para la reducción de conflictividad en los centros escolares. Para ello, se ha extraído la información que han presentado los diversos autores sobre el diálogo como instrumento para reducir la conflictividad en los centros educativos.

De lo referido en los estudios antes mencionados, se deduce que la conflictividad en las instituciones educativas, no sólo corresponden al nivel escolar, sino que abarca a la totalidad de miembros de la comunidad educativa. En tal sentido, las buenas gestiones sobre la resolución de conflictos, originaría un clima de armonía y tranquilidad. Si bien es cierto que el nivel de gestión que se observa en los docentes de la I.E. Federico Barreto, es de nivel medio, se observan actividades y acciones que buscan una mediación en la solución de conflictos interpersonal e intergrupales.

Por tanto, es crucial que los docentes tengan competencias sociales suficientes para desarrollar una buena resolución de conflictos en la Institución Educativa Federico Barreto Nivel de Educación Secundaria Tacna, 2017.

También se planteó como hipótesis, tercera, bajo el siguiente texto: Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa

Federico Barreto son de nivel medio; entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es de nivel medio.

La información contenida en la Tabla 42 indica que el 42,62 % de los encuestados valoran tal comportamiento en un nivel medio. Este nivel se confirman cuando se trató sobre el nivel de competencias sociales, el mismo que indicaba que para el 42,46 % era de nivel medio; mientras que para la dimensión gestión de resolución de conflictos, era de 40,98 %.

La contrastación de esta hipótesis ratifica los resultados, tal es así que como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=0,047$ (Sig.=0,977>0,05) es menor a 5,99, se decide no rechazar la hipótesis nula (Ho).

Con estos resultados se concluye que “Si las competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto son de nivel medio; entonces, el desarrollo de gestión de la resolución de conflictos, es de nivel medio”.

Se corrobora esta hipótesis con lo planteado por Paula Azucena Amaya Vázquez (2018), quien señala que en cuanto a los tipos de Gestión de Conflicto, hay que tener en cuenta que cada persona puede emplear un modo de gestión de conflicto u otro en función de la situación y sus intereses en esos momentos. Además, no es el mediador/a el que tiene que gestionar personalmente el conflicto de las partes sino guiarlas para que éstas puedan llegar a un consenso. Así que, sería recomendable que el mediador/a durante el proceso intentase que las partes colaboren para conocer los intereses propios y ajenos, y encuentren un punto en común en la discrepancia y se comprometan formalmente a cumplir lo acordado.

Por su parte, Rafael Bisquerra (2018) afirma que la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Si se parte de esta

premisa, la relación entre el nivel de competencias sociales que ostenta el docente de la I.E. Federico Barreto-Tacna, y el nivel de gestión de resolución de conflictos, que se evalúa también como de nivel medio, guardan correspondencia, pero no es el ideal para el adecuado clima institucional que debe regir la marcha de una entidad educativa.

Finalmente, se planteó como hipótesis general: Las competencias sociales de los docentes influyen significativamente en la gestión de la resolución de conflictos en la institución educativa Federico Barreto-nivel de educación secundaria, Tacna, 2017.

La información procesada y referenciada sobre cada hipótesis específica, así como las verificaciones estadísticas efectuadas, consolidan la hipótesis final.

La comprobación y aceptación de la hipótesis general está haciendo notar la relevancia del conocimiento de las competencias sociales de los docentes. Todo ello implica reconocer que es indispensable que los docentes fortalezcan sus competencias sociales; solo de esta forma se cubrirá algunos vacíos encontrados con respecto a esta variable, en especial cuando se refiere a la gestión para la solución de conflictos en la institución educativa, tanto entre los docentes como en el resto de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

1. Las competencias sociales de los docentes de la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, se caracteriza por encontrarse en un nivel medio (42,62 %) e influye significativamente en el nivel medio de gestión de la resolución de conflictos (40,98 %). Este resultado, se consolida con la información procesada y consolidada en las Tablas 37 y 41. La primera se refiere a las competencias sociales y la segunda al nivel de gestión en la solución de conflictos.
2. El nivel de competencias sociales que presentan los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto, nivel de Educación Secundaria, Tacna, 2017, es de nivel medio en un 42,62 %, como resultado de las encuestas a los estudiantes. Se sustenta esta conclusión en la información presentada en la Tabla 38 que condensa la información de las Tablas 1 al 18 las que a su vez condensan la información consolidada de las dimensiones liderazgo, interacción social y comunicación.
3. El nivel de gestión de la resolución de conflictos que presentan los docentes en la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, es de nivel medio, evidenciándose en un 40,98 %, como resultados de la encuestas a los estudiantes (Tablas 19 al 34) y cuyos resultados se presentan en la Tabla 41, que a su vez consolida la información de las Tablas 39 y 40 correspondientes a las dimensiones Conflicto interpersonal y Conflicto intergrupalo.
4. Se ha verificado que existe relación entre el nivel de competencias sociales con el nivel de gestión de resolución de conflicto en los docentes de la institución educativa Federico Barreto. La información de la Tabla 42 consolida el comportamiento de las variables investigadas. Así, para el 42,64

% de los encuestados se manifiesta una relación entre ambas variables estudiadas. Lo que indica que la hipótesis general ha sido corroborada.

RECOMENDACIONES

1. Los directivos de la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, deben elaborar un plan de capacitación de fortalecimiento de competencias sociales para los docentes, para ello se debe priorizar tal aspecto antes que empiece el año escolar, para que puedan desarrollar la gestión de la resolución de conflictos.
2. Los docentes de la institución educativa Federico Barreto deben preocuparse por el desarrollo de buenas prácticas de competencias sociales, donde se fortalezca la interacción social, el liderazgo, la comunicación, las relaciones interpersonales, la inteligencia interpersonal y habilidades interpersonales. En ese mismo entender deben capacitarse en la gestión de resolución de conflictos dado que el fenómeno no solo corresponde a la plana docente, sino a los estudiantes, padres de familia, es decir, a la comunidad educativa.
3. Los directivos de la institución educativa Federico Barreto, nivel de educación secundaria, Tacna, deben asumir un compromiso con los docentes para en forma conjunta desarrollar estrategias que hagan que sea eficiente la gestión de resolución de conflictos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Oyarce, O. (1990). *Supervisión Educativa. Teoría y Práctica*. Lima: Educativa.
- Amaya Vásquez, P. (30 de noviembre de 2018). *Competencias emocionales, gestión de conflictos y perfil profesional del mediador/a*. Obtenido de https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19625/Perfil%20profesional%20del%20mediador_AmayaVazquezPA.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental análisis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. España: Alianza Editorial.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editorial.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, S.A. España
- Bisquerra, R. (3 de diciembre de 2018). *Competencia social*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social.html>
- Caballo, V. (1993) *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>.
- Caballo, V.E. (1986) Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández R. y Carboles J.A. *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

- Calle García, J., & Fernandez Fenandez, I. y. (2011). *Fundamentos teóricos acerca de la solución de conflictos institucionales*. Recuperado el 12 de octubre de 2018, de <https://odiseo.com.mx/articulos/fundamentos-teoricos-acerca-solucion-conflictos-institucionales-educacion-general-basica-e>
- Casamayor, G. (2002). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñansa secundaria*. Barcelona: GRAO.
- Cachay, W. (2016). *Relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional de los alumnos de quinto grado de nivel secundaria de la "I.E.P Virgen de la Puerta". Castilla, 2015*. (Tesis de grado). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú.
- Castelló, A.; Cano, M. (2011) *Inteligencia interpersonal: conceptos clave* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 3, 2011, pp. 23-35 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España
- Correa Rodríguez, N. y. (2014). *Estrategias de resolución de conflictos en la pareja: negociando en lo cotidiano*. Recuperado el 3 de diciembre de 2018, de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=349851790009>
- Del Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp
- Fernández, P. (2009). *Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación desde la psicología humanista*. <https://www.redalyc.org/html/2170/217015206011/>
- Fernández, P. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

- Flores, Y. (2014). *Comunicación interpersonal y resolución de conflictos en docentes y directivos de instituciones educativas emblemáticas de la UGEL de Huancayo*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Hellriegel D. y Slocum J. (2004) *Comportamiento organizacional*, México: Thomson.
- Ipiña, M.J. Molina, L. y Reyna, C. (2010). *Características psicométricas de la escala Messy (Versión autoinforme) en una muestra de niños cordobeses. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. España.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social.
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2007) *Competencia social y ciudadana*. España: Alianza
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial UNMSM.
- Méndez Mendoza, R. (2011). *Resolución de conflictos en el aula: técnicas de negociación y comunicación*. Recuperado el 13 de octubre de 2018, de

Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7326.pdf>

MINEDU. (s.f.). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. Lima: Ministerio de Educación.

Mercer, N. (1996). *“Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula”*. En Coll, C. y Edwards, D. (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.11-22). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología social* (3a. ed.). Madrid: Mc Graw-Hill. 918p.

Palacios, J. (1987). *La idea de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva*. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 97-111.

Palomero, P. (2009). *Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 2, agosto, 2009, pp. 145-153 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España

Parra y Jiménez (2016). *“Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios”* *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, vol. 8, núm. 1, julio-diciembre, 2016, pp. 3-11 Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. El estudio concluye en lo siguiente:

Pérez-Gallardo, El.; Álvarez Hernández, J.; Aguilar, J. ; Fernández, J.; Campoy, J.; y Salguero, D. (2013). *El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria* *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2013, pp. 184-194 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.

- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. V., & Vargas, M. (2011). *Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción*. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 18, 99-114.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. V., & Vargas, M. (2011). *Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción*. Revista Interuniversitaria, núm. 18, 99-114. Recuperado el 3 de diciembre de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>
- Pérez Pérez, C. (1997). Relaciones interpersonales en el aula y aprendizaje de normas. Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 49, Nº 2, 165-172. Recuperado el 18 de setiembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54561>
- Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona, España: Ariel.
- Reggiardo, R. (2017). *Clima socioafectivo escolar e interacción social en estudiantes del cuarto de secundaria de la Red 21*, Ugel 04, Comas 2017. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo.
- Reyes, J. (2016). *Percepción de la diversidad y capacidad de resolución de conflictos en docentes de la unidad académica de una universidad privada limeña*. (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma.
- Robbins S. (2003). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Schermerhron, J., Hunt, J. y Osborn, R. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Editorial Limusa.
- Tapia-Gutiérrez, C., & Paz, C. y.-D. (2017). *Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos*. (P. U. Javeriana, Ed.) *Magisterio: Revista Internacional de Investigación en educación*, vol.,9, 19, 133.148. Recuperado el 15 de noviembre de 2018

- Topping, K., Holmes, E. y Bremner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs For the Promotion of Social Competence. En R. Bar-On y J.D. A. Parker, in *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411-432). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Trianes, V. y García, A. (2002). *Educación Socio-afectiva y Prevención de Conflictos Interpersonales en los Centros Escolares*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 175-189. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Tapia-Gutiérrez, C., & Paz, C. y.-D. (2017). *Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos*. (P. U. Javeriana, Ed.) *Magisterio: Revista Internacional de Investigación en educación*, vol.,9, 19, 133-148. Recuperado el 15 de noviembre de 2018
- Trianes, M. V. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. España: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2006). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: España: Aljibe.
- Trianes, M. V.-F. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: España: Desclée de Brouwer.
- Trower, P. (1982). Situational analysis of components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 327-339.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2001). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Baron Ice: NA, niños y adolescentes*. Lima, Perú: Ediciones Libro Amigo.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

ANEXOS

ENCUESTA DE COMPETENCIAS SOCIALES

QUERIDO ESTUDIANTE:

La presente encuesta, tiene la finalidad de identificar el nivel de competencias sociales de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto.

DATOS GENERALES:

Grado :.....
 Sección :.....
 Fecha :.....

INSTRUCCIONES:

Marca con un aspa (X) la respuesta que consideres adecuada, teniendo en cuenta lo siguiente:

ALTERNATIVAS	PUNTAJE	NIVEL
S = Siempre	3	Superior
AV = A veces	2	Medio
N = Nunca	1	Inferior

N°	DIMENSIONES	S	AV	N
	DIMENSIÓN: LIDERAZGO (Los docentes demuestran capacidad para)	3	2	1
1	Conducir a los estudiantes hacia las metas comunes			
2	Coordinar actividades con los estudiantes			
3	Tomar decisiones adecuadas			
4	Hacer valer su autoridad sin imponerse			
5	Conducir a los estudiantes al logro de aprendizajes			
6	Motivar a los estudiantes a superar dificultades			
N°	DIMENSIÓN: INTERACCIÓN SOCIAL (Los docentes demuestran capacidad para)			
7	Realizar trabajos en equipo			
8	Interactuar con compañeros y en sociedad			
9	Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad			
10	Defender sus ideas sin imponerlas			
11	Mediar en conflictos interpersonales			
12	Formular autocríticas y críticas constructivas			
N°	DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN (Los docentes demuestran capacidad para)			
13	Hacerse entender con los demás			
14	Saber escuchar a los demás.			
15	Defender sus ideas con argumentos sólidos			
16	Comunicarse con asertividad y empatía			
17	Persuadir a los demás			
18	Interactuar aceptando diferentes opiniones			

Gracias por su colaboración...!!

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO

N	ENCUESTA DE COMPETENCIAS SOCIALES																		suma
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	52
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	35
3	3	2	1	2	3	3	1	2	1	1	3	3	2	3	1	2	1	2	36
4	1	2	1	1	2	3	2	3	2	2	1	1	3	2	1	1	1	2	31
5	2	1	3	3	3	3	1	1	2	1	1	3	3	3	1	3	1	3	38
6	2	2	3	1	1	1	1	2	3	3	1	2	2	1	1	1	2	1	30
7	2	2	1	1	1	2	3	3	1	2	3	1	3	1	1	2	2	3	34
8	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	3	2	1	1	3	29
9	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	2	3	47
10	2	1	3	3	2	1	1	3	3	3	1	1	1	2	3	2	1	2	35
11	1	2	1	1	3	1	2	2	2	1	1	1	2	3	1	1	1	1	27
12	1	1	2	1	2	1	2	1	3	3	1	2	1	3	1	1	1	2	29
13	2	3	1	3	1	2	3	1	2	2	1	3	1	2	3	2	3	1	36
14	1	3	2	3	1	3	3	1	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	40
15	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	34
16	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	21

Varianza	0,56	0,53	0,83	0,70	0,60	0,73	0,73	0,60	0,56	0,60	0,70	0,73	0,67	0,73	0,73	0,70	0,52	0,60	56,12
																			11,79

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Alfa de Cronbach = 0,836

En la muestra piloto conformada por 16 estudiantes, con características muy similares a la población, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach 0,836, el cual se puede considerarse en nivel alto. Por consiguiente, el instrumento para evaluar las competencias sociales, es confiable para la presente investigación.

ENCUESTA DE GESTIÓN DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

QUERIDO ESTUDIANTE:

La presente encuesta, tiene la finalidad de identificar el nivel de gestión de resolución de conflictos de los docentes de la Institución Educativa Federico Barreto.

DATOS GENERALES:

Grado :.....
Sección :.....
Fecha :.....

INSTRUCCIONES:

Marca con un aspa (X) la respuesta que consideres adecuada, teniendo en cuenta lo siguiente:

ALTERNATIVAS	PUNTAJE	NIVEL
S = Siempre	3	Superior
AV = A veces	2	Medio
N = Nunca	1	Inferior

N°	DIMENSIONES	S	AV	N
		DIMENSIÓN: CONFLICTO INTERPERSONAL: Tolerancia	3	2
1	Los docentes tienen la capacidad para enfrentar problemas desagradables propiciados por los estudiantes.			
2	Los docentes tienen la capacidad para controlarse frente a situaciones de conflicto entre estudiantes.			
3	Los docentes tienen la capacidad para manejar incidencias críticas de los estudiantes sin ponerse nervioso			
4	Los docentes tienen la capacidad para mantener la calma entre los estudiantes frente a una situación problemática			
N°	DIMENSIÓN: CONFLICTO INTERPERSONAL: Empatía			
5	Los docentes tienen la capacidad para no herir los sentimientos de los estudiantes al corregir su comportamiento.			
6	Los docentes tienen la capacidad para comprender los sentimientos de sus estudiantes.			
7	Los docentes tienen la capacidad para comprender el por qué actúan mal los estudiantes cuando discuten.			
8	Los docentes tienen la capacidad para confiar sobre el cambio de actitud de los estudiantes.			
N°	DIMENSIÓN: CONFLICTO INTERGRUPAL: Impulsividad			
9	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus emociones cuando algo le disgusta			
10	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones en situaciones de conflicto de estudiantes			
11	Los docentes tienen la capacidad para controlar su fastidio y enojo frente a un problema			
12	Los docentes tienen la capacidad para controlar sus reacciones frente a un problema de conflicto entre estudiantes.			

N°	DIMENSIÓN: CONFLICTO INTERGRUPAL: Adaptabilidad			
13	Los docentes tienen la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, después de un conflicto.			
14	Los docentes tienen la capacidad para entender diferentes puntos de vista de los alumnos en conflicto.			
15	Los docentes tienen la capacidad para adecuarse constantemente a comportamientos diversos.			
16	Los docentes tienen la capacidad para evaluar la solución que dio a un conflicto entre estudiantes			

Gracias por su colaboración..!!

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

N	ENCUESTA DE GESTIÓN DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS																suma
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	3	39
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	46
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	45
4	3	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	2	25
5	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	42
6	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	44
7	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	42
8	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	43
9	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	41
10	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	45
11	2	2	1	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	37
12	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	1	38
13	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	1	3	3	40
14	1	3	2	3	1	3	3	3	1	1	3	3	3	2	3	3	38
15	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	45
16	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	1	41

Varianza	0,40	0,40	0,52	0,40	0,36	0,38	0,20	0,36	0,52	0,33	0,40	0,40	0,40	0,53	0,50	0,52	25,4
																	6,6

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Alfa de Cronbach = 0,790

En la muestra piloto conformada por 16 estudiantes, con características muy similares a la población, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach 0,790, el cual se puede considerarse como bueno. Por consiguiente, el instrumento para evaluar la gestión de resolución de conflictos, es confiable para la presente investigación.