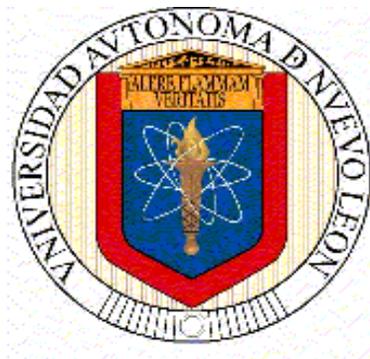


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA**



TESIS

**“ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UN MODELO DE RESOLUCIÓN
DE CONFLICTOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 10 A 14 AÑOS DE EDAD DE
NIVEL SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BARRANQUILLA, COLOMBIA”**

**PRESENTA:
LOURDES ISABEL ALBOR CHADID**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORADO EN MÉTODOS
ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

**BARRANQUILLA, COLOMBIA
2021**



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGIA**

TESIS

**“ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UN MODELO DE RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 10 A 14 AÑOS DE EDAD DE NIVEL
SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BARRANQUILLA, COLOMBIA”**

QUE PRESENTA

LOURDES ISABEL ALBOR CHADID

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN METODOS ALTERNOS EN SOLUCION DE CONFLICTOS**

**DIRECTORA DE TESIS
Dra. KARLA EUGENIA RODRÍGUEZ BURGOS**

**CO-DIRECTOR DE TESIS
Dr. JAIRO ANTONIO ENAMORADO ESTRADA**

Monterrey, Nuevo León, México

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro bajo juramento que la presente investigación doctoral es original, fidedigna y esfuerzo de mi trabajo integral, donde de manera ética atendiendo a los criterios de las normas legales de presentación, cité los conceptos, ideas e investigaciones de otros autores debidamente citados y referenciados en la bibliografía.

Los estudios aquí presentados no contienen material que hay sido aceptado para el otorgamiento de cualquier otro grado o diploma de alguna universidad o institución educativa.

Para la recolección y análisis de los datos obtenidos en los diferentes paradigmas, fueron plenamente diseñados de un sistemático proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación del Doctorado.

Sustento que todo lo antes mencionado es obra única y exclusiva de mi autoría con el apoyo de mi Directora de Tesis; Doctora Karla Eugenia Rodríguez-Burgos y de mi Co-Director de Tesis, Doctor Jairo Antonio Enamorado Estrada.

LOURDES ISABEL ALBOR CHADID

Mayo 24 de 2021

DEDICATORIA

Elevo a Dios hasta el infinito del cielo, un Agradecimiento por la culminación de esta Tesis Doctoral. Adquirí una esencia de sabiduría de que hay que saber esperar y que cuando existen fuerzas, voluntad los caminos son recíprocos en hacer realidades los sueños.

Por supuesto dedico este esfuerzo a mis Familiares, Mi Papá Silvestre, Mis Hermanos Jorge David, Martha Cecilia, Luis Enrique, Mónica Lucía, Guillermo Adolfo, quienes siempre alertas para ofrecerme sus manifestaciones de solidaridad para respaldarme en la finalización de mi proyecto.

A mi Mamá Isabel Chadid (Q.E.P.D) por sentirla en mis pensamientos y recuerdos por saber que el poquito tiempo que me brindo su amor y responsabilidad de formación fue para inculcarme valores que definitivamente han sido un reforzador permanente para mi vida.

AGRADECIMIENTOS

En esta narración de agradecimientos es pensar desde un punto de partida en que se inicia un proyecto de vida. Agradezco a la Doctora Karla Eugenia Rodríguez-Burgos por inspirarme a trabajar por un sueño que hoy se concreta. Mientras estuvo en Barranquilla fue un estímulo acelerador para que explorara nuevos caminos enriquecidos de nuevas culturas que me transmitieran esencias de enriquecimientos a nivel integral, profesional y humano.

A la Universidad Simón Bolívar por ofrecerme la oportunidad de continuar formándome y especializándome en campos de profundización como es la investigación y en nuevos campos de formación interdisciplinaria como son los Métodos Alternos en Solución de Conflictos.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León en Monterrey-México, junto con sus Profesores quienes nos mostraron unas nuevas dimensiones de observar la fuerza natural de nosotros los seres humanos para resolver los conflictos.

Agradecer a mis tutores de tesis, la Doctora Karla Eugenia Rodríguez-Burgos y al Doctor Jairo Enamorado Estrada por su apoyo, comunicación, esmero en orientarme con sus conocimientos y experiencias para el inicio, avance y culminación de este proyecto de investigación doctoral.

Por supuesto a las Instituciones Educativas junto con los Profesores y mis queridos estudiantes que hicieron parte de esta investigación, quienes desinteresadamente me ofrecieron su apoyo y colaboración.

INDICE GENERAL

.....	1
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
INDICE GENERAL	4
ÍNDICE DE TABLAS	9
INDICE DE ILUSTRACIONES	10
INDICE DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo I. Metodología	16
1.1. Antecedentes de la Problemática	16
1.2. Justificación	23
1.3. Problema de Investigación	26
1.4. Pregunta de Investigación	30
1.5. Objetivo General	30
1.6. Objetivos Específicos	30
1.7. Hipótesis	31
1.8. Marco Conceptual	33
1.9. Modelo de la Investigación	38
1.10 Diseño de investigación	39
1.11. Matriz de congruencia	40
Capítulo II: Las competencias del mediador escolar. Su eficacia para lograr acuerdos pacíficos	42
2.1. Antecedentes Históricos de la Mediación Escolar	42
2.1.1. La Educación en España en materia de Mediación	43
2.1.3. México y su Secretaría de Educación Pública	44
2.1.1.3. La mediación escolar y su importancia en la Educación Colombiana	45
2.1.2. Ideas de las competencias del Mediador Escolar a nivel local, nacional e internacional	46
2.2. Competencias de la Mediación Escolar en el contexto internacional	48
2.3. Competencias de la Mediación Escolar a nivel nacional	53
2.4. Los valores en las competencias de los Mediadores Escolares	54
2.5. La Eficacia del Mediador Escolar frente a sus competencias	56
Capítulo III: Teorías básicas del conflicto	60
3.1. Naturaleza del Conflicto	60

3.2. Manifestaciones del Conflicto.....	61
3.3. Tipos de conflictos.....	64
Capítulo IV: Métodos alternos para la solución de los conflictos – MASC- La Mediación.....	67
4.1. Los intangibles de la mediación y de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos. 68	
4.1.1. Rasgos distintivos de los intangibles de la mediación en los Métodos Alternos de Solución de Conflictos – MASC.....	70
4.2. La Mediación.....	71
4.2.1. Principios Generales de la Mediación.....	73
4.2.2. Modelos Teóricos de la Mediación.....	74
4.2.2.1. Modelo Tradicional-Línea o Modelo Harvard.....	76
4.2.2.2. Modelo Transformativo.....	78
4.2.2.3. Modelo Circular Narrativo.....	79
Capítulo V: Cultura de Paz y Violencia Escolar.....	80
5.1. Cultura de Paz.....	80
5.1.1. Irenología.....	80
5.1.2. Abordaje de la Irenología.....	81
5.2. Pacifismo.....	84
5.2.1. Pacifismo en la Educación.....	85
5.3. Las TIC'S y su importancia en la Cultura de Paz.....	87
5.3.1. Las TIC'S como oportunidades de cambio.....	89
Capítulo VI: Educación para la Paz.....	91
6.1. Generalidades.....	91
6.2. Construcción de Subjetividades desde la Educación para la Paz.....	92
6.3. La práctica de la libertad en los proyectos de la Educación para la Paz.....	94
6.4. La Comunicación y el dialogo en la Educación para la Paz.....	96
Capítulo VII: Contextos de violencia, conflictos y su influencia en la educación.....	98
7.1. Estrategias de planes en programas y políticas para disminuir la violencia escolar... 103	
7.1.1. Marco Normativo contra la violencia escolar.....	103
7.2. Programas, planes y políticas para la pacificación de los conflictos escolares.....	106
Capítulo VIII: Alcances de la cultura de paz, educación para la paz en el contexto colombiano.....	109
8.1. Principal Marco Legal que fundamenta la Educación para la Paz en Colombia.....	110
8.2. Aplicación de metodologías, técnicas y desarrollo para la implementación de la Educación para la Paz en Colombia.....	111
Capítulo IX: Descripción del estudio cualitativo.....	114
9.1. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos.....	115

9.1.1. Instrumento	115
9.2. Selección de los participantes.....	116
9.3. Taller modelo de intervención de resolución de conflictos.....	120
9.3.1. Diseño de la guía de discusión.....	123
9.3.2. Espacio físico a la herramienta de la informática.....	124
9.3.3. Transcripción de la información.	125
9.4. Estudio piloto.....	125
9.4.1. Análisis e interpretación datos cualitativos prueba piloto.	126
9.5. Estudio cualitativo final.....	131
9.5.1. Análisis e Interpretación de los datos cualitativos.	132
9.5.1.1. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento.....	134
Categoría Aprendizaje.....	134
9.5.1.2. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento.....	137
Categoría Identidad	137
9.5.1.3. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento.....	140
Categoría Creatividad	140
9.5.1.4. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento.....	143
Categoría Motivación	143
9.5.1.5. Análisis de datos variable independiente II: Empatía.....	146
Categoría Comportamiento Prosocial.....	146
9.5.1.6. Análisis de datos variable independiente II: Empatía.....	150
Categoría Comunicación	150
9.5.1.7. Análisis de datos variable independiente II: Empatía.....	153
Categoría Solidaridad.....	153
9.5.1.8. Análisis de datos variable independiente II: Empatía.....	155
Categoría Reciprocidad Humana.....	155
9.5.1.9. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad.....	158
Categoría Autoestima	158
9.5.1.10. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad.....	159
Categoría Liderazgo	159
9.5.1.11. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad.....	162
Categoría Participación.....	162
9.5.1.12. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad.....	164
Categoría Pensamiento Crítico.....	164
Capítulo X: Descripción del método cuantitativo	169

10.1. Tipo de Investigación	170
10.2. Diseño cuantitativo de la investigación	171
10.3. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos.	172
10.4. Pasos para la construcción del instrumento cuantitativo.....	173
10.5. Instrumento	175
10.6. Validez y Confiabilidad del Instrumento.....	179
10.7. Estudio Piloto.....	180
10.7.1. Preparación de los datos para su análisis.	180
10.7.2. Confiabilidad del Instrumento.....	181
10.8. Estudio cuantitativo final	182
10.8.1. Pasos para la aplicación del instrumento.....	183
10.8.2. Tipo de muestreo	185
10.8.3. Determinación del tamaño de la muestra	186
10.9. Análisis Resultados Pre-test-Pos-test	187
10.9.1. Confiabilidad del Instrumento.....	187
10.9.2. Resultados sociodemográficos.....	188
10.10. Fiabilidad y validez en el estudio diseño pre-test-pos-test.....	190
10.11. Análisis efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente.....	191
10.11.1. Análisis efecto de la variable independiente Autorreconocimiento sobre la variable dependiente.....	191
10.11.2. Análisis efecto de la variable independiente Percepción de Realidad sobre la variable dependiente.....	195
10.11.3. Análisis efecto de la variable independiente Empatía sobre la variable dependiente.....	198
Capítulo XI. Discusión de los Resultados: Triangulación de fuentes.....	202
Conclusiones y Recomendaciones.....	210
Recomendaciones	212
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	215

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de Congruencia.....	41
Tabla 2 Desarrollo de Competencias a través de la Mediación.	55
Tabla 3: Tipos de Bullying	99
Tabla 4 Constitución Participantes.....	117
Tabla 5 Codificación de los Datos	127
Tabla 6 Escala Tipo Likert.....	174
Tabla 7 Coeficiente de fiabilidad	181
Tabla 8 Coeficiente de fiabilidad	188
Tabla 9 Factores para determinar género, edad y grado.	189
Tabla 10 Análisis efecto de la variable independiente Autorreconocimiento sobre la variable dependiente.	192
Tabla 11 Análisis efecto de la variable independiente Percepción de Realidad sobre la variable dependiente.	195
Tabla 12 Análisis efecto de la variable independiente Empatía sobre la variable dependiente.....	199

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Triangulación de Resultados	65
Ilustración 2 Ecuación estadística para determinar el tamaño de la muestra.	186

INDICE DE FIGURAS

Figure 1: Triangulo de la Violencia	66
Figure 2 Comics representación de un conflicto.....	128
Figure 3 Comics representando un conflicto	129
Figure 4 Relato de una violencia escolar	130

Figure 5: Categoría Aprendizaje.....	135
Figure 6 Nube de Palabras Categoría Aprendizaje	136
Figure 7 Manifestaciones del concepto aprendizaje	136
Figure 8 Codificación por elemento - Identidad	138
Figure 9 Nube de Palabras Categoría Identidad.....	138
Figure 10 Manifestaciones del concepto identidad.....	139
Figure11 Codificación por elemento Creatividad.....	140
Figure 12 Nube de palabras - Categoría Creatividad.....	141
Figure 13 Manifestaciones del concepto creatividad.....	141
Figure 14 Codificación por elemento categoría motivación.....	143
Figure 15 Nube de palabras categoría motivación.....	144
Figure 16 Manifestaciones del concepto motivación.....	145
Figure 17 Codificación por elemento Comportamiento Prosocial.....	146
Figure 18 Nube de palabras categoría Comportamiento Prosocial.....	147
Figure 19 Manifestaciones del concepto Comportamiento Prosocial.....	148
Figure 20 Manifestaciones del concepto Comportamiento Prosocial.....	149
Figure 21 Codificación por elemento - Comunicación.....	150
Figure 22 Nube de palabras categoría comunicación	151
Figure 23 Manifestaciones del concepto comunicación	152
Figure 24 Codificación por elemento Solidaridad	153
Figure 25 Nube de palabras - Categoría Solidaridad	153
Figure 26 Manifestaciones del concepto categoría solidaridad.....	154
Figure27 Codificación por elemento - Reciprocidad Humana	156
Figure 28 Nube de palabras - categoría reciprocidad humana.....	156
Figure 29 Manifestaciones del concepto - Categoría Reciprocidad Humana.....	157
Figure 30 Codificación por elemento - Autoestima.....	158
Figure 31 Nube de palabras categoría autoestima.....	159
Figure 32 Codificación por elemento - Liderazgo	159
Figure 33 Nube de Palabras Categoría Liderazgo.....	160
Figure 34 Manifestaciones del concepto - Categoría Liderazgo.....	161
Figure 35 Codificación por elemento - Participación	162
Figure 36 Nube de palabras categoría participación.....	163
Figure 37 Manifestaciones del concepto - Categoría Participación.....	164
Figure38 Codificación por elemento Pensamiento Crítico	165
Figure 39 Nube de palabras - Categoría Pensamiento Crítico	165
Figure 40 Manifestaciones del concepto - Categoría Pensamiento Crítico	166
Figure 41 Manifestaciones del concepto - Categoría Pensamiento Crítico	167
Figure 42 Índice de prevalencia cobertura de aportes por variables de estudio.....	169
Figure43 Triangulación de Resultados.....	202

INTRODUCCIÓN

Actualmente se tiene que las situaciones de conflictos son inherentes al ser humano, como unidades de opuestos entre el conflicto y la paz por lo que desde las escuelas a nivel nacional e internacional, se estructuran estrategias académicas ligadas a la filosofía, a la historia, a la sociología, a la teoría de la comunicación, a la psicología educativa y social haciendo aportes a la comprensión y reflexiones susceptibles de generar cambios oportunos de transformación para tratar los fenómenos de los conflictos escolares.

En Colombia la violencia escolar ha estado caracterizada por situaciones de conflictos en que, desde las múltiples investigaciones realizadas, se han observado las apariciones de nuevas dimensiones de tipos de violencia en las escuelas, por lo que se continúan haciendo aportes a la comprensión y medios que faciliten las estrategias para aplicar las alternativas que faciliten la resolución de conflictos y la sana convivencia.

Estas acciones se hacen necesario ya que desde el territorio de Colombia y ante las preocupaciones en el contexto social educativo por las altas frecuencias de comportamientos de conflictos que acontecen en los sistemas escolares; es que se hace preciso en medio de tales problemas no apartarse de ellos, por el contrario, es ampliar la disposición con la capacidad de comunicar un cambio que oriente acciones coordinadas para plantear estructuras que puedan intervenir sistemáticamente las situaciones de conflictos escolares.

Es por tanto que desde las normas y leyes que regulan la sana convivencia en el sistema escolar colombiano como es la Ley 1620 de 2013, con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, busca aplicar todas sus dimensiones en la medida que constituyan dentro de la comunidad escolar transformaciones para apuntar hacia cambios que estructuren la moral, el aumento de las percepciones sociales que trascienda en la dinámica de proponer nuevas innovaciones en la que todos los estudiantes y educadores se sientan seguros, incluidos y respetados.

Sin duda estos factores son fundamentales para el desafío diario y continuo de reducir la incidencia de la violencia escolar en las instituciones educativas. Por consiguiente, se plantea aplicar los diferentes paradigmas con sus métodos de aplicación, los procedimientos que

exploren el sentido de la coherencia entre la naturaleza del problema, los métodos y las técnicas empleadas para trabajar sobre el conflicto en las escuelas, es decir que es preciso trazar unas metas de experimentar los mecanismos alternos en solución de conflictos como estrategias de construcción de cultura de paz.

Lo anterior para que a través de las destrezas de la autodeterminación se incrementen en las poblaciones estudiantiles las habilidades personales y sociales que definan acciones para evaluar el impacto social de estos programas.

Es precisamente por esta razón, que surge la mediación como medio alternativo para generar transformaciones en el tejido social estudiantil, así como el empleo de herramientas y recursos con objetivos de aumentar el desarrollo humano y social, que permita observar, evaluar las acciones en situaciones de conflicto y desde la cultura de paz, aumentar las propias capacidades del ser humano en generar soluciones a las situaciones de crisis.

Por lo anterior y ante los sucesos precipitantes de la aparición de una pandemia, la educación propuso cambios históricos en cuanto resolviera la situación de no detener la enseñanza. Sin embargo, siendo la escuela un contexto donde la violencia cultural originada por la injusticia, la desigualdad, la no tolerancia, ahora con las nuevas reglas de aplicar la tecnología y la comunicación han resultado evidentes las situaciones de peligro en aumentar las desigualdades como es la falta de oportunidad por acceder a la conectividad.

Ante la posible violencia estructural que ha originado la pandemia por la falta de suplir la satisfacción de las necesidades básicas como es la educación, se hace necesario apoyar y guiar las acciones dirigidas a la mediación de conflictos con el apoyo de los métodos alternos de solución de conflictos, esto como criterios para dar solución a los problemas por el aumento de los problemas psicosociales y por tanto asegurar la continuidad académica, la formación integral por un desarrollo autónomo de sus integrantes, así el seguimiento y la evaluación permanente de las acciones realizadas.

Con este planteamiento y evidencias de los efectos que está ocasionando la violencia escolar por la falta de diálogo, reflexión y prudencia entre estudiantes-académicos y padres de

familia, aparece en la ausencia la continuidad por seguir fundamentando las alternativas en desarrollar habilidades personales y sociales que generen nuevos aprendizajes, pensamientos críticos, interpretación de realidades sociales, la empatía por el reconocimiento cultural del otro con el objetivo de formar por una racionalidad lógica de realidad social.

Por tanto, con la finalidad de contribuir con un modelo en habilidades personales y sociales que impacte para la transformación pacífica de los conflictos en la escuela, se destaca en esta investigación y tomando los principios de los métodos alternos en solución de conflictos, elementos que resultaron útiles para la comprobación de la hipótesis y el cumplimiento de los objetivos planteados.

En el capítulo uno se presenta la fase de exploración, el proceso de elaboración del diseño de la investigación donde se analiza el problema de la investigación con los antecedentes de la problemática describiendo desde lo interdisciplinario la naturaleza del conflicto, sus surgimientos, desarrollo y sabidurías para desde la racionalidad encontrar puntos en común que transformen las situaciones de conflictos.

Luego en la justificación se presentan evidencias con datos estadísticos que dan cuenta de la del problema para posteriormente analizar en el problema de investigación la existencia real del problema con información de fuentes primarias lo que consecuentemente permitió plantear la pregunta de investigación o la hipótesis que se sustentará en esta investigación.

Para esto se diseñaron unos objetivos específicos como componentes metodológicos esenciales que dan cuenta del cumplimiento del objetivo general. Luego se detalla el marco conceptual de las variables de estudio donde se fundamentan teóricamente. Posteriormente se avanza en el modelo de investigación que se basó en un paradigma mixto en el que se buscó converger datos cualitativos y cuantitativos.

Para el diseño de la investigación se utilizaron unas estrategias con la elección de las técnicas para la recolección de información y sus respectivos análisis. En el diseño de la investigación cuantitativa se basó en un procedimiento de diseño Pre-Experimental, pre-test-pos-test. Desde la aplicación del tipo de paradigma aplicado en el enfoque cualitativo, estuvo

encaminado a la observación directa de las conductas de los participantes, en el marco de interpretación fenomenológico. En la matriz de congruencia se presenta toda la información agrupada de manera coherente y lógica toda la información proporcionada en el Capítulo I de Metodología.

Seguidamente se presenta el Capítulo II que contiene “Las competencias del mediador escolar. Su eficacia para lograr acuerdos pacíficos”, donde se analiza el concepto de las competencias del mediador escolar, la apropiación de sus significados y la trascendencia de su importancia que tiene actualmente en las instituciones educativas.

Luego en el Capítulo III se especifica las “Teorías básicas del conflicto”, donde se describe la naturaleza del conflicto, las manifestaciones del concepto y los tipos de conflictos. Posteriormente se trabajó el Capítulo IV con el tema “Métodos alternos para la solución de conflictos” donde se exploró los métodos alternos para la solución de los conflictos MASC destacando su importancia y su aplicación útil en una sociedad representados de manera interdisciplinar.

Luego se avanzó en el Capítulo V, VI, VII Y VIII, se contextualizan la problemática de estudio con los temas en el Capítulo V: “Cultura de Paz y Violencia Escolar”. En el Capítulo VI se exploró y consultó la temática “Educación para la Paz”, luego en el capítulo VII se consultó acerca de los “Alcances de la cultura de paz, educación para la paz en el contexto colombiano” y en el Capítulo VIII: “Los alcances de la cultura de paz, educación para la paz en el contexto colombiano”.

En la fase empírica de este estudio doctoral se estudia en los Capítulos IX, X y XI. En los Capítulo IX y X se especifica el análisis del procedimiento y el método aplicado para realizar estudio piloto, la descripción de los participantes y la muestra, así como el análisis de los resultados obtenidos en los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

Para finalizar en el Capítulo XI se realiza discusión de los resultados donde se presenta la triangulación como tarea estratégica y específica para reunir la variedad de datos y métodos

que se recogieron desde los diferentes enfoques cualitativo y cuantitativo con sus respectivas comparaciones y análisis de datos, para finalizar con las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I. Metodología

1.1. Antecedentes de la Problemática

Los antecedentes de las construcciones de paz en la sociedad, se han basado en plantear respuestas y necesidades de cambio ante las apariciones de conflictos en que el ser humano por naturaleza está inmerso. Además, se tiene que a partir que desde los diferentes estudios alrededor del concepto de conflicto, se ha identificado que es un concepto que dirige la

necesidad de cambio para transformar sociedades en tejidos de sana convivencia y adecuados estilos de desarrollos humanos y sociales.

Es así como en países del Lejano Oriente, estiman que las teorías básicas del conflicto y de la paz, estarían basadas en las ideas dialécticas del I Ching que se basa en la filosofía del Yin y el Yang, sobre la que se construye el pensamiento de la “unidad de los opuestos”. Es decir que el estado de una relación de "unidad de opuestos" puede ser equilibrio o desequilibrio. (Kefei Xu, 2021).

Esta teoría basada en el hexagrama Kui, explica que para el surgimiento, desarrollo e intensificación de las contradicciones es necesario descubrir los elementos que intensifican el problema para de esta manera, generar una revolución que transforme viejas formas de observar e interpretar las realidades con objetivos de aislar conflictos y establecer armonía entre dos opuestos. (Kefei Xu, 2021).

También se hace importante mencionar la influencia de la Irenología, como la ciencia que estudia la paz, que alcanza un destacado estímulo por los trabajos realizados de Johan Galtung, debido a las altas situaciones de crisis que azotaba a Europa y que estaba generando efectos nocivos para el desarrollo humano y social, así como con incidencia negativa en los sistemas económicos, sociales y culturales (López Martínez, 2004, como se citó en Cabello & Vázquez, 2018).

Es entonces que se genera el estudio del conflicto desde los conceptos de conflicto destructivo y constructivo; violencia directa, estructural y cultural y sus relaciones con la vulnerabilidad; paz negativa y positiva; así como los ideales y realidades de la consolidación de la paz y la transformación de conflictos. (Peters & Kelman, 2020).

Con base en lo anterior, se motiva a aplicar el estudio del conflicto a la investigación integrada que propició la creación de centros de investigación para abordar el conflicto y los estudios para la paz (Cabello & Vázquez, 2018; Peters & Kelman, 2020), así como también la integración de investigaciones para el desarrollo político y su comprobación en acertadas prácticas coherentes.

Ante la necesidad de comprender, analizar y observar este tipo de “unidades de opuestos entre conflicto y paz”, es que se considera que las ciencias sociales se han constituido como estrategias basadas en la búsqueda de reflexionar, analizar, interpretar y adecuar estos fenómenos, plantear nuevas hipótesis y con base en los hallazgos obtenidos, aumentar la autodeterminación en la continuidad de seguir explorando estudios de la cultura de paz y educación para la paz.

1.1.1. Cultura de Paz y Educación para la Paz.

Actualmente las disciplinas de las ciencias sociales relacionadas en los estudios de la paz y los conflictos, afirman que estas investigaciones tienen una forma de diseño internacional muy alta para construir la paz, persistiendo el compromiso con sus sujetos en contextos cotidianos de construirlos ya que los resultados no han sido favorables. (Oliver, 2018).

Es así que, por ejemplo, con las investigaciones realizadas desde situaciones de crisis como desastres naturales, de situaciones de conflicto y de paz, han tenido una historia de antecedentes profundas, extensas y ricas; pero lastimosamente no han coincidido por completo en aprender unas de otras. (Peters & Kelman, 2020). Las investigaciones se han basado en identificar las causas que, por los factores de desastres ocasionados por cambios climáticos, inciden o no en la paz y los conflictos.

Es de tener en cuenta, que estas investigaciones han encontrado que las relaciones entre desastre-conflicto-paz han evitado aplicar las estrategias científicas, esto por encontrar diferencias conceptuales, metodológicas e interpretativas entre los estudios. (Peters & Kelman, 2020).

Es por tanto, que muchos se han motivado a encontrar respuestas que den un reconocimiento a la procura de fortalecer las acciones en construcciones de paz. Teniendo en cuenta esta situación, las Universidades en Educación de Indonesia y de Sultan Idris en Malasia, han fortalecido una iniciativa para trabajar en conjunto la percepción y comprensión del concepto de paz basado en el al-Quran en colegios y comunidades. (Suherman et all, 2019).

Esto debido a que las conductas de violencia se habían intensificado, por tanto, asumieron como nuevos retos el desarrollar una cultura de paz reforzadas con valores religiosos, que llevadas desde la educación tiene las habilidades y la responsabilidad de generar alternativas de resolver los problemas humanitarios, especialmente con expectativas de aumentar la empatía, convivencia y preocupación por otros seres humanos. (Suherman et all, 2019).

Por estas situaciones, se ha explicado que las situaciones de conflicto entre grupos son inevitables lo que conlleva a perspectivas que suponen un elemento deseable de las relaciones donde los integrantes del conflicto, observan la existencia desde miradas distintas de una misma realidad, lo cual permite ampliar las percepciones reales del mundo de la vida y participar por la resolución pacífica de conflictos con perspectivas de aumentar el desarrollo de habilidades antes que afrontar los conflictos en formas primitivas relacionadas con la huida o el ataque. (Aparicio Serrano & Lafaurie Molina, 2018).

De acuerdo a lo anterior, en procura de aumentar la comprensión de las situaciones de conflicto, desde una perspectiva filosófica, se estima que la gente puede distorsionar una decisión debido a sesgos, diferencias culturales, creencias inadecuadas para comprender los hechos, la verdad y el motivo de otra persona. Es por tanto, que empiezan a observar palabras clave como la compasión, las conductas altruistas como alternativas para reconocer la fragilidad y las debilidades humanas, con consecuencias que facilite el apoyo, la ayuda para responder de manera constructiva a la imposición arbitraria de reglas y leyes, sin ánimo de hacer daño ni motivo de venganza. (Wong et all, 2020).

Teniendo estos rasgos característicos para describir el conflicto y sus términos susceptibles para proponer oportunidades de cambios que concreten acciones dirigidas a incentivar la cultura de la paz, en países del Lejano Oriente como Israel, ha recomendado el Ministerio de Educación de Israel que para las escuelas en los grados 7 al 12 del estado judío, desde lo curricular, incluyan en las materias o disciplinas académicas, historia, geografía, educación cívica, estudios religiosos (judíos) y estudios de lengua y literatura hebreas con perspectivas de aumentar la autodeterminación en disminuir el racismo e intolerancia hacia otras culturas. (Yael, 2020).

Con base en lo anterior, actualmente desde las escuelas a nivel internacional, se estructuran estrategias académicas aplicados a lo curricular con sentido de emplear la pedagogía para que fortalezca medios efectivos que sean susceptibles, perdurables y de recurso sostenibles para demostrar que las acciones con recursos organizados que sean susceptibles de generar cambios oportunos para implementar estrategias que faciliten la cultura de la paz.

Es precisamente por esta razón, que surge la mediación como medio alternativos para generar transformaciones en el tejido social, así como el empleo de herramientas y recursos con objetivos de aumentar el desarrollo humano y social, que permita observar, evaluar las acciones en situaciones de conflicto y desde la cultura de paz, aumentar las propias capacidades del ser humano en generar soluciones a las situaciones de crisis.

1.1.2. Modelos de Métodos Alternos en Solución de Conflictos.

De acuerdo a lo anterior, desde los Métodos Alternos en Solución de Conflictos, la mediación constituye el principal medio para resolver conflictos; es decir, según Gorjón (2020), la mediación tiene el potencial de transformar, malos entendidos en comprensión, desconfianza en confianza y posiciones adversariales en soluciones colaborativas.

Actualmente la mediación para el avance de sus estudios y formas efectivas de aplicación cuenta con tres (3) principales modelos de aplicación, a saber:

1. Modelo Harvard.
2. Modelo Transformativo.
3. Modelo Circular Narrativo.

Es de importancia señalar las similitudes y diferencias entre los tres modelos a explicar, según Suarez (1996) señala que las diferencias y similitudes entre los tres modelos está basado en las acciones comunicativas en su contenido y en su relación; por tanto, la comunicación constituye elemento común entre ellas, pero se diferencian en la forma como cada uno de ellos utiliza la comunicación en estrategia para alcanzar la solución al problema. (Citado por Vásquez Gutiérrez, 2012).

De acuerdo a lo anterior, se afirmaría que los tres modelos de la mediación, constituyen elementos de fortalezas que instruye al ser humano en estructuras racionales, morales, sociales, así mismo como un modo de relacionarse el ser humano con su entorno y desde una relevancia social, el tener las capacidades, habilidades sociales para confrontarlo y dar alternativas de solución a los problemas y de esta manera aprender a adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de pensar, actuar y crear.

Desde el aprendizaje sociocultural en que son aplicados los diferentes modelos, han surgido otros modelos, tal como afirma, Parkinson (2005), quien clasifica los modelos en cinco: el de la solución de problemas o modelo orientado por el acuerdo de Fisher & Ury, el de la mediación transformadora de Bush & Folger, el modelo de la mediación familiar terapéutica de Irving y Benjamín, el modelo ecosistémico de mediación de Berubé & Parkinson y el modelo narrativo de Cobb. (Citado por Vásquez Gutiérrez, 2012).

Con la descripción de los principios de los modelos, se hace especial énfasis en los tres modelos teóricos que han tenido mayor impacto y relevancia social y que han servido como antecedentes teóricos para el nacimiento de otros modelos.

Es por tanto que la mediación constituye esfuerzos por investigar desde relaciones de aculturación, enculturación y cultura intergeneracional, donde los mediadores sociales fueron madre-hijo, padre-hijo, pares entre compañeros del colegio, donde se investigó el género como moderador para iluminar las posibles diferencias entre niñas y niños en el modelo de mediación. (Dinh, et al, 2020).

Los hallazgos que Dinh et al (2020) muestran es que, para que el resultado de un proyecto de mediación avanzara, se observó desde una teoría hipotética, que los niños que generaban mediaciones significativas, era por existencias mayor apego madre-hijo y compromiso en el colegio. Por tanto, el apego se considera fuente mediadora natural significativo que fortalece en el individuo estrategias sólidas para confrontar las situaciones de crisis, especialmente con los problemas de salud física y mental. Además, en la variable de género, los efectos de la mediación fueron similares entre niñas y niños. (Dinh, et all, 2020).

Reforzando la idea anterior, en el año 2014, el Parafield Gardens Children's Center for Early Childhood Development and Parenting, en sus proyectos tuvo como objetivo trabajar la Educación para la Paz, promoviendo los derechos y responsabilidades de los niños y las familias. (George, et al, 2017). Los proyectos consistían en actividades donde se reforzaba en los niños pequeños su rol activo y dinámico en la toma de decisiones.

Es decir que estas dinámicas y actividades tenían como objetivos establecer sociedades pacíficas y que los niños teniendo en cuenta su edad cronológica, desarrollaban actividades pedagógicas desarrolladas principalmente a través de los debates. En estas actividades se involucró a la familia para que desarrollaran una mejor comprensión de los derechos de los niños, la consolidación de la paz, la participación de la conciencia global y la inclusión social, así como también la diversidad cultural de la comunidad. (George, et al, 2017).

Ahora bien, ampliando la promoción de las estrategias necesarias para incrementar en los niños las habilidades para aprender a resolver los conflictos y el entusiasmo por aprender a negociar, se toma como principio la Teoría de Piaget (1984) del desarrollo moral. Esta teoría de la moral, afirma el autor, que los niños entre edades de 6 a 12 años de edad, desarrollan un fuerte respeto por las reglas morales, por el respeto y la autonomía moral. Entonces se afirma que, con base en esta ley, las instituciones educativas la han tomado como plataforma para generar actividades académicas para desarrollar la tolerancia y autonomía en los niños. (Aparicio Serrano & Lafaurie Molina, 2018).

Aprovechando el valor de la etapa del realismo moral en los niños, se podría estimar que la innovación se ha convertido en una tendencia como medio para contribuir a la aplicación de la investigación en resolver los conflictos en las escuelas. Es por tanto que Jensen y Iannone (2016), sostienen que la investigación está desarrollando enfoques innovadores en que los educadores se convierten en especialistas para reflexionar sobre el trabajo educativo relacionado con el contenido, es decir, de acuerdo con los requisitos éticos y las directrices basadas en la investigación y el conocimiento basado en la experiencia. (pag. 6).

De igual forma afirman Jensen y Iannone (2016) que la innovación social aplicada en los contextos educativos promueve el desarrollo sostenible e innovador de la fuerza de trabajo

que pueda preparar a los profesores para enfrentar los desafíos de las aulas cambiantes de hoy y con desarrollo hacia prácticas más reflexivas y aprendizaje colaborativo. (pág. 10).

Entonces es adecuado mencionar la importancia que tendría el Pacifismo Científico, el cual tiene como fundamento educar para la paz científica, donde la aplicación del método científico con estrategias de trabajos aplicados, generen desde los contextos educativos, resultados y hallazgos que permitan recomendaciones para la continuidad en los estudios para fomentar la Cultura de Paz y la Educación para la Paz. (Cabello & Vázquez, 2018).

En otros ambientes culturales, según el Centro Internacional de Formación Educativa Aharon Ofri Mashav en Israel (2018) afirman que las escuelas secundarias son beneficiadas por Centros de Ciencias, Tecnología y Arte para fortalecer la importancia de los proyectos que vinculen la incorporación de la investigación en los procesos educativos como medio para empoderar a los estudiantes en respeto por la diversidad cultural, formación en valores, toma de decisiones, trabajo en equipo, trabajo con proyección a la comunidad y resolución de conflictos.

Con respecto a la educación para el manejo constructivo de los conflictos Ortega & Rey (2001) en su investigación “Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)”, explican cómo actualmente las escuelas españolas han desarrollado una tradición educativa muy académica que ha dejado de lado la atención a aspectos del desarrollo social e ignorando casi totalmente, el valor del desarrollo emocional y afectivo.

Por tanto, Ortega & Rey (2001) han propuesto y aplicado el proyecto “SAVE” como un tipo de programa que genera la toma de conciencia sobre la necesidad de no tolerar la violencia, es decir, no considerarla como un problema individual del agresor o la víctima, sino asumir que es un problema de toda la comunidad educativa. (Citado por Jiménez, González & Martínez, 2015).

1.2. Justificación

La autodeterminación de concretar la presente investigación, nace de la necesidad de promover acciones que reduzcan los conflictos y la violencia que acontecen en el contexto

escolar. De acuerdo a lo anterior, desde el trabajo cotidiano de la escuela, es evidente el esfuerzo que los docentes escolares han venido desarrollando por generar alternativas de solución alrededor de los conflictos. Ante las condiciones de falta de actualización en los proyectos educativos institucionales, sumados a la falta de recursos logísticos, así como también el seguimiento a los programas primarios, psicoeducativos, aumentan la necesidad de formular y diseñar estrategias en Métodos Alternos en Solución de Conflictos que faciliten la eficacia y eficiencia en los estudiantes para generar guías, acciones que favorezcan la tolerancia y la sana convivencia.

Teniendo en cuenta lo anterior y ante el escenario de la aparición imprevista de crisis del virus Covid-19, la Organización Mundial de la Salud (2020), recomendó a los países con “transmisión comunitaria” del coronavirus, incluyendo a América Latina, “considerar cerrar escuelas, instituciones educativas, para reducir la exposición”. (Ghebreyesus 2020).

Es así que el Gobierno Nacional de Colombia a través del Decreto 457 de marzo de 2020, mediante el cual se imparten instrucciones para el cumplimiento del Aislamiento Preventivo Obligatorio en todo el territorio colombiano, que comenzó a implementar a partir de las cero horas del 25 miércoles de marzo, hasta la fecha, en el marco de la emergencia sanitaria por causa de la pandemia del coronavirus Covid-19.

Por lo anterior y ante el nuevo desafío de la Educación Virtual, consecuencia de la pandemia, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dentro de sus recomendaciones, plantearon que para amortiguar el impacto está el de proyectar oportunidades para seguir reforzando los aprendizajes y la innovación en los contextos escolares.

Desde esta línea de acción, además propusieron que la Educación siempre sea esencial, donde se continúe repensando los planes de trabajo, replanteando los proyectos educativos, así como también el aprendizaje-enseñanza con herramientas para confrontar las lecciones que hasta ahora ha dejado la pandemia en que los estudiantes se sensibilicen para comprender y responder mejor a la realidad y complejidad del contexto social, así como continuar formando

en nuevas estrategias que incluya la diversidad, la inclusión, la justicia social y la educación en valores.

Además, Sáenz (2020) expresa que en tiempos de síndrome de estrés por Covid se hace necesario apoyar las acciones dirigidas a la mediación de conflictos, esto debido al aumento de los problemas psicosociales en los diferentes sistemas ecológicos de influencia del ser humano, entonces, la importancia del mediador es la de tratar de ser un facilitador para apaciguar las situaciones de conflictos ante la tendencia de dar apoyo a lo emocional y el reconocimiento como personal de primer nivel.

Se afirma entonces, el papel del mediador en estos contextos, además está dirigido a resolver y cuidar los aspectos personales para mantener un cuidado equilibrio personal para después llevarlo a lo profesional mediante el desarrollo de virtudes tales como preservar por el autocuidado, el trabajo de intervención en trabajar los desapegos para reducir las tensiones, aumentar la determinación por el aumento de atributos personales que faciliten la interacción, la convivencia, la tolerancia y el buen trato para de esta manera aumentar las competencias de la resiliencia con efectos de desarrollar capacidades de nueva adaptación en este contexto caótico. (Sáenz, 2020).

Con base en lo anterior, se incluye la Teoría del Conflicto de Johan Galtung (2009), quien afirma que, ante las situaciones de crisis, se debería fundamentalmente continuar ofreciendo alternativas para avanzar en la racionalidad lógica aplicando metodologías que incluya la creatividad, empatía y no violencia para generar transformaciones sociales.

Por tanto, la Educación Virtual actualmente se ha convertido como el medio para el fortalecimiento de la cultura y educación para la paz, con aplicación de la tecnología que facilita la enseñanza y el aprendizaje de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos, aplicando los conceptos, principios, ya que es la Escuela, el punto neurálgico eficiente, para expandir con rapidez el conocimiento, la moral, el pensamiento práctico, crítico, lógico por las construcciones de una cultura basada en la sana convivencia así como también en la restauración de una cultura de paz.

Ahora bien, actualmente el Gobierno Nacional de Colombia ha venido desarrollando programas para la promoción y prevención de alternativas de solución alrededor de los conflictos y la violencia escolar que actualmente se vive en las escuelas públicas y privadas. Una de ellas es la Guía para Instituciones Educativas y Secretarías de Educación Certificadas que a partir del uso de las estrategias pedagógicas buscan transformar la escuela en un espacio en el que todos los estudiantes y educadores se sientan seguros, incluidos y respetados. Así mismo a partir de la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, estableciendo que se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos con la participación de la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Teniendo en cuenta que la sociedad y la Escuela promueven desafíos para generar desde el trabajo cotidiano acciones que promulguen la solución al conflicto y la sana convivencia, se propone desde el inicio de esta investigación que a partir de los postulados de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos (MASC) se pueda estructurar una estrategia de culturización idónea que genere efectos positivos para una mayor interacción humana entre profesores-estudiantes-comunidad académica.

Por tanto, se propone declarar el acercamiento de esta investigación en el ámbito escolar centrado en el nivel secundaria como elemento que pueda facilitar el incremento de habilidades personales y sociales tales como el autorreconocimiento, la percepción de realidad, empatía que incidan en el fortalecimiento de la disminución de la violencia escolar. El gran desafío de mostrar esta propuesta desde los MASC, está sustentada desde los rasgos básicos distintivos de los intangibles cuales son: Generar valores en un esquema de ganar-ganar (Alvarado Salinas & Et, 2011, citado por Gorjón 2017). De igual manera, generar competitividad a través del capital intelectual desarrollando nuevas capacidades intelectuales para la innovación y co-creación de nuevos conocimientos, así como también potencialización de destrezas, habilidades y competencias para generar alternativas de solución a los problemas. (Gorjon, 2017).

1.3.Problema de Investigación

El problema central de la investigación radica en que el conflicto escolar es un fenómeno de influencia que ha afectado la salud mental, emocional y de la conducta de las víctimas-estudiantes acosados por los actos de violencia y conflictos escolares. Esto se comprueba a partir de los datos que tienen en alerta a las comunidades educativas y sus respectivas acciones para evitarlo.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) los conflictos escolares son un problema que afecta a uno de cada tres estudiantes en todo el mundo. Asimismo, Morcote (2018) afirma que la UNESCO en el año 2015, realizó investigaciones donde encontró que alrededor de 100.000 jóvenes de 19 países encuestados, el 25% afirmó que fue acosado por su apariencia física, otro 25% por su orientación sexual y el otro 25% por su origen o nacionalidad. En el mismo informe, se encontró que el 18,7% de estudiantes en edades de 15 años radicados en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han acontecido situaciones de acoso manifestadas en comportamientos como burlas, amenazas, agresión física. (Citado por Rodríguez-Burgos et al., 2020).

Asimismo, es de importancia señalar que en el último informe ‘Behind the numbers: Ending school violence and bullying’ (Detrás de los números: Poniendo fin a la violencia y el acoso escolar), presentado recientemente en el marco del Foro Mundial de la Educación, mostró que un tercio de los alumnos y alumnas de entre 8 y 24 años (el 32 %) ha sido intimidado psicológicamente por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes. Una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física, explica este estudio, que alerta también de que el acoso sexual es la segunda forma más común de bullying. (Revista Semana, 2020).

Desde América Latina en recientes estudios se ha encontrado que las razones que precipitan la violencia escolar en los estudiantes del nivel secundaria están relacionadas con el género, la adaptación social, las relaciones entre pares y maestros, la adaptación social y los factores psicológicos; esto debido a la permanencia de los diferentes problemas psicosociales que afronta el continente tales como los problemas de violencia en general, las pandillas, el abuso

de sustancias, los problemas económicos, políticos y sociales, con incidencias en las instituciones educativas. (Rodríguez-Burgos et al., 2020).

Desde Colombia, según las estadísticas oficiales, las formas más frecuentes de situaciones de conflictos en los entornos escolares se caracterizan por discriminación por el aspecto físico (16,9 %), la identidad o expresión de género (14,9 %) y el ser víctima de violencia estructural (7,8 %). Con menor porcentaje, siguen las burlas por el rendimiento académico (5,2 %), ser un estudiante en condición de discapacidad (3,5 %) o su situación socioeconómica (3,6 %). Así mismo, se encontró que el 40% de los docentes de las instituciones educativas, perciben la necesidad de estar en permanentes talleres de formación con aplicación de estrategias socioeducativas con objetivos a resolver conflictos, así como capacitar en habilidades sociales. (Cárdenas, 2020; Aparicio Serrano & Lafaurie Molina, 2018).

Con bases en estos datos, se afirma que la violencia es una realidad y flagelo social que acontece en el ámbito educativo, derivado de las relaciones que se forman entre miembros de la comunidad académica; es decir, entre alumnos-profesores y viceversa también como entre profesores y directores administrativos. Se describe entonces, que la comunidad académica en búsqueda de superar este flagelo, implementan la generación de convenciones, normas y leyes para reducir esta negativa influencia. (Rodríguez-Burgos & Miranda-Medina, 2020).

Por tanto, en otras palabras, puede observarse la necesidad por construir nuevas alternativas que favorezcan la cultura de paz en las instituciones educativas, tal como plantea Aparicio Serrano & Lafaurie Molina (2018) que desde estos resultados se pueden agrupar en dos categorías:

La primera relacionada con los comportamientos violentos vinculados a la vivencia cotidiana de conflictos, bien sea de manera presencial o a través de tecnologías de información y comunicación y la segunda, como una forma de agresión a poblaciones específicas. (pág. 103).

Con base en lo anterior y según lo expuesto por Kartadinata, et al. (2016); Jun (2018), sostienen que, en el contexto de la mentalidad por generar el desarrollo de la cultura de paz, las investigaciones han arrojado resultados en que las solicitudes para motivar el progreso de la mentalidad de una cultura de paz, aun no responden estratégica y sistemáticamente, así como también los maestros no cuentan con programas con estructuras unificadas para el crecimiento de una mentalidad de paz.

Además, de acuerdo con investigaciones realizadas por Kartadinata, et al. (2016); Jasmin Nario-Galace & Loreta Navarro-Castro (2010); Galtung (1967) & Gross (2017), coinciden en que para la realización de programas, proyectos, debería el maestro interiorizarse hacia sí mismo por el valor, por el trabajo en la comprensión humana, la humanidad y comprender la dinámica del poder.

Planteando lo anterior, se hace necesario formular diseños en construir cultura y educación para la paz en las instituciones educativas con propósitos de formación para nuevas generaciones donde se promueva la sensibilidad, nuevas percepciones del valor humano a través de estrategias basadas en los Métodos Alternos de Solución de Conflictos.

Es de considerar que la viabilidad de esta investigación se hace posible ya que la población estudiantil para aplicar el modelo educativo en mediación escolar, son niñas y niños en edades de 10 a 14 años de edad, donde teniendo en cuenta la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo, el Niño como constructor de su Moral de Piaget, formula que la madurez de los juicios morales de los niños se relaciona con indicios del desarrollo cognoscitivo como el Coeficiente Intelectual (CI) y las habilidades para considerar el punto de vista del otro. (Ambron & Irwin, 1975; Lapsley, 1996, como se citó en Shaffer & Kipp, 2013).

Es de considerar también que, durante este ciclo vital, los niños y niñas desarrollan las habilidades para el trabajo en equipo, asumen posiciones de liderazgos y se aproximan a concretar pensamientos basados en hechos reales los que en consecuencia genera juicios morales maduros (Bear & Rys, 1994; Keasey, 1971, como se citó en Shaffer & Kipp, 2013).

Desde una contextualización y para predecir un eventual éxito de esta investigación se realizará en Instituciones Educativas Pública y Privada ubicadas en la ciudad de Barranquilla-Colombia, donde a pesar de las normas restrictivas de aislamiento por causa del Covid-19, se adecuó el plan de trabajo para la aplicación del modelo de intervención con objetivos de incrementar las habilidades personales en los estudiantes con fines de dar resolución a los conflictos en las escuelas bajo modalidad de educación en línea, facilitando el acceso con herramientas creativas, innovadoras para fomentar la pedagogía de la mediación escolar en los escenarios académicos.

En síntesis, se desea impactar de manera positiva en las habilidades personales y sociales para la disminución de la violencia escolar a través de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos que construya una integración de atributos personales y sociales para el fortalecimiento de un perfil de mediador escolar, con competencias, recursos y habilidades para la toma de decisión y liderazgo en la resolución de conflictos en los contextos escolares.

Por lo tanto, la pregunta de investigación que se propone es la siguiente:

1.4. Pregunta de Investigación

¿Cuál es el impacto en las habilidades personales y sociales a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años en Instituciones Educativas de Barranquilla para disminuir la violencia escolar?

1.5. Objetivo General

Evaluar el impacto en las habilidades personales y sociales a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años en Instituciones Educativas de Barranquilla para disminuir la violencia escolar.

1.6. Objetivos Específicos

1. Identificar las habilidades personales y sociales que están relacionadas para disminuir la violencia escolar.

2. Seleccionar un modelo de intervención de resolución de conflictos que tenga una disminución en la violencia escolar.

1.7. Hipótesis

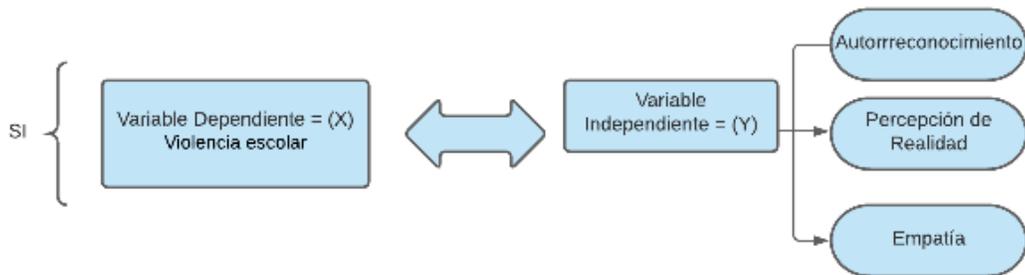
Existe un impacto positivo en las habilidades personales y sociales para disminuir la violencia escolar a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños de 10 a 14 años en instituciones educativas de Barranquilla.

Considerando la importancia en estructura funcional, lógica y la comprobación de la hipótesis se hace referencia a la atribución de las siguientes variables:

Variable dependiente: violencia escolar

Variables Independientes: Habilidades personales y sociales: Autorreconocimiento, percepción de realidad, Empatía.

Gráfico 1: Esquema de Variables.



Fuente elaboración propia 2020.

Delimitación

El estudio del objeto de la investigación se desarrolló en la ciudad de Barranquilla (Departamento del Atlántico) – Colombia, con los estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo de nivel secundaria de Instituciones Educativas Distritales y una Institución Educativa Privada.

La determinación de elegir a la población estudio se hizo teniendo en cuenta las siguientes características:

Ciclos vitales entre infancia y adolescencia que permite progresos en tendencias del desarrollo cognitivo, moral, mayores alcances de aprendizajes y adaptación con reconocimiento a la diversidad en la población estudiada.

Desde otra perspectiva de contexto es que Colombia es un país que se ha caracterizado por su situación de historia marcada por el conflicto y la violencia y que ha tenido efectos en los diversos sistemas en el área de la familia, la escuela y en la sociedad.

Desde la Escuela, la Ley 1620 de 2013, busca mitigar las situaciones de violencia escolar a través de los programas y proyectos educativos de prevención, se identifica la importancia de los estudios en la investigación para la paz donde se motive, cree mecanismos funcionales, estructurales para la determinación del aprendizaje en acciones dirigidas a incentivar la cultura y educación para la paz.

La importancia de analizar, validar y promover acciones para la transformación del conflicto escolar a través de las habilidades personales y sociales como la empatía, el autorreconocimiento y la percepción de realidad como competencias determinantes para condicionar la motivación, autorregulación del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo, así como también el aumento de formación de identidad, en procura de explorar por sus propias cotidianidades, sana convivencia y construcciones de paz.

De igual forma, motivar por el aprendizaje de la mediación escolar como recursos para lograr aminorar las situaciones de conflictos escolares y su adherencia en los currículos académicos como estrategias que faciliten los procesos de paz.

Motivar la creatividad, innovación, participación como medios alternativos facilitadores para incentivar competencias en el estudiante en función de crear espacios para la comunicación,

la continuidad en la formación de identidad y el progreso de futuros mediadores en soluciones de paz.

1.8. Marco Conceptual

Fundamentación Teórica – Marco Conceptual de las Variables.

La fundamentación teórica de este inicio de investigación se desarrolló desde las formas de acercamiento de las ciencias sociales y humanas al ámbito escolar para facilitar el aumento de habilidades personales y sociales en este caso: el autorreconocimiento, percepción de realidad, empatía y su relación por una construcción de cultura de paz.

1.8.1. Percepción de Realidad.

La confrontación del ser humano con la realidad existente, tiene unas características que permiten individualizarlos en términos de comprender los fenómenos, los acontecimientos particulares que se observan y que les permite establecer relaciones entre las cosas.

Por tanto desde las diferentes corrientes disciplinares tales como la teoría de la psicología, la neurocientíficas o filosóficas, la percepción de realidad es descrita como el resultado final de una serie de cumplimiento de operaciones subjetivas involucrando las áreas sensoriales, la emoción y la conducta.

Según Romo (2016) especifica sobre como los circuitos cerebrales producen la percepción de la realidad en el ser humano y la forma en que ésta afecta las decisiones que día a día toma el individuo. Afirma cómo los circuitos cerebrales que construyen la percepción se enlazan con la memoria para tomar una decisión.

Por su parte el neurocientífico Gerthard Roth publicó en el año 2003 que la percepción también se interpreta como un paradigma interpretativista o constructivista, que ha superado el mito de lo inmediato, a las teorías de la imagen-reflejo de la antigüedad y de los empiristas con un alcance de evidencia pre-dominante, conformada por la opinión de que las

percepciones surgen a través de previas operaciones constructivistas e interpretativas del sujeto. (Wiesing, 2012).

Es por tanto que Celis (2018) afirma que el ser humano cuenta con ciertas características similares que condicionan su existencia y relación con los demás en el mundo. De igual expresa que a pesar de que el ser humano percibe el mundo a través de los mismos sentidos, es el cerebro quien interpreta las visiones o percepciones de la realidad y las convierte en algo tangible para el ser humano.

Se tiene entonces que desde lo cognitivo cada persona hace razonable su capacidad de percibir sus relaciones con los sujetos y objetos lo que le permite tener un orden de su entorno. Desde la teoría de la Relatividad se puso en evidencia los postulados newtonianos en que el tiempo y el espacio son formas puras de sensibilidad, es decir que los fenómenos se perciben organizados espacial y temporalmente (citado por Gaitan, 2010).

Es decir, que el hombre desde sus propias interpretaciones de la realidad desde su propia racionalidad estructura su realidad y da un orden a su forma de observar y confrontar el mundo.

Celis (2018) expresa que la percepción de la realidad, es lo que hace al hombre único con respecto a los demás seres vivos. Es la visión de la realidad lo que permite que el ser humano no sea un conjunto de robots creados en serie bajo reglas comportamentales simétricas y predefinidas. (p. 2).

1.8.2. Autorreconocimiento:

Según Granados & Piña (2012) afirma que el concepto de autorreconocimiento en inglés se escribe “self-recognition”, que se traduce como “yo” un término guarda similitud con el “yo” que utiliza Freud cuando realiza su topología de la psique. La segunda parte es “recognition” que se puede traducir al español como “reconocimiento”. El significado de ambas palabras se puede traducir en forma literal como “yo-reconocimiento”.

Es decir que el autorreconocimiento es la capacidad cognitiva de autorreconocerse que le sirve a un organismo poder discriminar si la imagen que le muestra una superficie reflejante es la propia o no. (Granados & Piña, 2012).

Otros conceptos del termino autorreconocimiento, según Cardona et al. (2015) sostienen que es un ejercicio reflexivo y consiente de las realidades individuales y colectivas del individuo. Asimismo a través del autorreconocimiento se pueden transformar las representaciones y esquemas mentales que se tienen, para promover nuevas formas de ver y afrontar el mundo, donde la lucha por el reconocimiento llegue a ser abanderada desde la escuela, como factor fundamental en la convivencia, partiendo del encuentro consigo mismo y con los otros.

Además de lo anterior, se encuentra que el sentido de autorreconocernos y la motivación por el reconocer son características esenciales para la formación del ser humano, de principio a fin de su existencia, buscando así, un lenguaje de encuentro, puntos de encuentros, otras formas de relacionarse para generar un sentido colectivo en búsqueda de facilitar la convivencia de una manera más armónica en una sociedad marcada por la indiferencia, el egoísmo, la intolerancia y poca solidaridad. (Cardona et al., 2015).

Es entonces que se afirmarí que un elemento influyente del autorreconocimiento estaría la motivación, ya que puede ser definida como ese elemento basado en los propios intereses, elemento que surge con el fin de poder dirigir un acto hacia la satisfacción de haberlo realizado. La motivación entonces se encuentra consolidada dentro de la tendencia del ser humano a satisfacer sus necesidades que parten de una concepción orgánica, hasta la cognición de la experiencia. (Peñaguirre & Maldonado, 2018).

Es así como también Fernández (1992) específica que las necesidades de la autorrealización, se convierten en el ideal para cada individuo. En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra y desarrollar su talento al máximo. Por tanto, el ser humano desde su propia autorrealización promulga por su moral y libertad que son los atributos intangibles que les permitirá luchar, avanzar en su estructura motivacional para la búsqueda de confrontar el mundo y alcanzar metas. Así como también la capacidad a la

conducción de una comprensión correcta de la naturaleza, pensar desde sus propias expresiones, fundamentar críticamente hacia la búsqueda de la verdad, atribuir a sus éxitos la involucración de la ética.

Por tanto, el autorreconocimiento constituye un concepto realista y prescindible para lograr el conocimiento de conexiones que sirven de base para que el individuo desde sus capacidades reconozca sus condiciones, así como identificar sus limitaciones, pero con punto de coincidencias en reconocer sus potencialidades, motivar a logro de sus competencias y las capacidades para aplicar las habilidades.

También se hace necesario afirmar que esta variable de estudio constituye junto con sus dimensiones de estudio factores potenciales para incidir en la disminución de los problemas psicosociales que acontecen en las escuelas sobre todo la violencia escolar con herramientas de intervención que mejoran las competencias, capacidades de convivencia y facilidad por una armonía de integración de bienestar.

1.8.3. Empatía

Moya-Albiol, Herrero y Bernal (2010) expresan por empatía la capacidad para experimentar y aprender de forma vicaria los estados emocionales de otros, siendo crucial en muchas formas de interacción social adaptativa y así mismo explicar el sentido de constitución de lo social. Tiene dos componentes: uno cognitivo, muy relacionado con la capacidad para abstraer los procesos mentales de otras personas, y otro emocional, que sería la reacción ante el estado emocional de otra persona.

Mestre Samper & Frías (2020) sostienen que la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro). El razonamiento prosocial que los adolescentes desarrollan para justificar su conducta de ayuda o la ausencia de ella, alcanza cierto poder discriminativo en la conducta prosocial, mientras que se excluye del análisis discriminante realizado sobre la agresividad. Estos resultados apoyan el supuesto referente a un mayor poder predictor de la empatía como facilitadora de

la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva, respecto al papel desempeñado por el razonamiento que el sujeto realiza a la hora de enfrentarse a un problema y decidir una conducta de ayuda. Si bien dicho razonamiento, en las categorías de razonamiento hedonista y estereotipado está presente entre las variables predictoras de la conducta prosocial, pierde su poder predictor en relación con la agresividad (pág. 231).

De acuerdo a lo anterior, es posible aclarar que la Empatía construido en el contexto es un elemento que construye lo social que permite la formación de la autocomprensión de sí mismo e interpretación y comprensión el sentido de lo que las personas hacen o afirman querer hacer.

1.8.4. Teoría de la violencia

Según Labica (2008) las situaciones de violencia son originaria según los psicólogos en que es inherente a la naturaleza humana, así como otros afirman de la existencia de un gen de la violencia. Por esta tesis se coloca en situación el relato del Génesis al comienzo del género humano, en que ante la irritabilidad de Caín encrespado por como Dios ve a su hermano, lo mata a través de su frustración o también por la mirada compleja de “Titus” entre los violentos del teatro shakesperiano que lleva a evaluar e interpretar al espectador hasta dónde llegaría si se dejase devorar por la violencia (pág.4).

Ahora desde un análisis sociológico de la violencia simbólica, Bourdieu (2007) expresa que en el individuo las tres cuartas partes de sus actos son pre-reflexivos en que los atributos de percepción y acción no necesitan ser parte de actos de conciencia para actuar, por el contrario, hacen parte natural del comportamiento corporal y que se supera en la medida en que el individuo reflexiona de sus actos y mundos vividos además que la violencia simbólica puede concebirse como una sucesión de acciones prácticas incorporadas de un árbitro sociocultural, es decir, una somatización de las relaciones sociales donde se produce el acto y se administra. (Citado por Dukuen 2011).

En contextos contemporáneos, Arce (2020) asevera que las violencias sociales insinúan al uso de fuerza con objetivos de fines particulares para generar daño o para conseguir

beneficios. Continuamente la violencia conlleva ambiciones autoritarias, de poder, dominio, control, imposición afectación o destrucción.

1.8.4.1. Teoría de la violencia escolar

La violencia escolar constituye actualmente uno de los criterios de evaluación que las comunidades educativas se enfocan, no solamente para buscar las causas de violencia y sus efectos, sino también a emprender mecanismos preventivos que ayuden a disminuir las situaciones de violencia escolar.

Por lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido la violencia escolar como un acto de fuerza intencional, de hecho de agresión contra otra persona o un grupo o comunidad que causa una injuria, muerte, daño psicológico, aparición de trastornos depresivos y ansiedad. (Citado por Enamorado et al 2020).

1.9. Modelo de la Investigación

La presente investigación es de carácter mixto, con la utilización del método cualitativo y cuantitativo. Como afirma Creswell (2011) la investigación mixta utiliza estrategias de investigación que involucran la obtención de datos, ya sea secuencial o simultáneamente, para una mejor comprensión de los problemas de investigación (pág. 29). Según esta definición del autor, se pretende beneficiar del uso de ambos enfoques para obtener información tanto numérica como textual que permita estudiar las variables de estudio y evidenciar la argumentación de la hipótesis diseñada.

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema, los objetivos planteados en la investigación, el alcance del estudio es de tipo explicativo con lo que se pretende responder por las causas y en las condiciones en que se manifiesta el impacto positivo en las habilidades personales y sociales para disminuir la violencia escolar a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños de 10 a 14 años en instituciones educativas de Barranquilla.

1.10 Diseño de investigación

Para el diseño de la investigación se concentraron tal y como afirma Cea D'Ancona (1999) unas tareas específicas para la selección de la estrategia o estrategias a seguir y en función de ellas, la elección de las técnicas para la recolección de información y sus respectivos análisis a utilizar; todo esto estará determinado por los objetivos del estudio y el marco teórico de referencia.

Por lo anterior el tipo de diseño está basado en el modelo de investigación mixta, se utilizó la aplicación del método cualitativo y cuantitativo que según Creswell (2008) son aquellas que involucran ambas formas de obtención y análisis de datos en un mismo estudio

Para la aplicación de estos métodos, cabe resaltar las estrategias aplicadas basadas en un procedimiento concurrente, en el que se buscó converger datos cuantitativos y cualitativos para suministrar un desarrollo interpretativo y comprensivo del problema de investigación (Creswell & Clark, 2017). Es de importancia anotar que el uso de ambas visiones, la cualitativa que permite conocer la naturaleza del objeto y la cuantitativa que posibilita comprender las dimensiones del mismo se complementan para lograr los objetivos de la investigación (Sáenz López, et al., 2012, citado por Hinojosa, 2017).

El diseño de la investigación cuantitativa se basó en un procedimiento de diseño Pre-Experimental, pre-test-pos-test, en el que el proceso de comparación, de registro de diferencias o de contrastes es fundamental para la comprobación científica. (Sánchez & Pineda, 2011).

Para Cea D' Ancona (2001) refiere que los diseños preexperimentales presentan tipologías distintivas, incluyen la modalidad de diseño pretest-posttest de un único grupo, que es la forma de aplicación del cuestionario cuantitativo en la presente investigación. Este diseño consiste primero en observar o medir un determinado grupo, segundo en introducir un factor que supuestamente producirá algún cambio en el mismo, y por último en volver a observar o

medir el grupo luego de haber aplicado el factor, para ver si se registró el cambio esperado (Cazau, 2006).

Desde la aplicación del tipo de paradigma aplicado en el enfoque cualitativo, estuvo encaminado a la observación directa de las conductas de los participantes, en el marco de interpretación fenomenológico de Husserl, que permite expresar desde cada una de las perspectivas, formas de vida y culturas, los puntos de vista y las opiniones dentro de una racionalidad dialogal enfocados en una multiculturalidad contemporánea. (Hoyos & Vargas, 1997) con metas desde la investigación en describir, comprender e interpretar las experiencias de los niños y niñas, población participante y objeto de estudio de esta investigación, a través de la motivación-estimulación de sus áreas sensoriales, que facilitara su libre expresión a través del dialogo y la comunicación como herramienta facilitadora que les permitiera ampliar sus discursos, reflexionar e interpretar sus propias cotidianidades y con la aplicación de este paradigma, comprobar la hipótesis de estudio de esta investigación.

El método utilizado para la recolección de datos cualitativos se basó en el Focus Group, en el que se instauró un espacio de “opinión grupal”, donde se verificó las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas y válidas al igual en que los participantes se comunicaron, emitieron opiniones que se estableció y se reguló en el intercambio grupal. (Canales & Peinado, 1994).

El instrumento se basó en el Comics como un componente facilitador para la recolección de datos cualitativos tal y como afirma Canales (1999) en que la manera de resolver el diseño de los Focus Group comienza por pensar el tipo social que se someterá a escucha, en este caso niños en edades de 10 a 14 años de edad que se constituirá como grupo en un proceso y la única forma posible es hablando. Por tanto, se toma el instrumento como medio facilitador creativo, innovador de producción y regulación del habla investigada con elementos provocadores para que los niños exploren, comuniquen, interpreten con significados subjetivos el descubrimiento de lo nuevo que cobra sentido a través del dibujo mostrando sus relaciones con el conjunto de lo hablado dando sentido a la investigación. (Canales, 1999).

1.11. Matriz de congruencia

Tabla 1

Matriz de Congruencia

Problema de Investigación	Pregunta Problema	Objetivo General	Objetivos Específicos	Marco Teórico	Variables	Hipótesis	Método	Instrumentos
Conflicto en el contexto escolar se caracteriza: 1. 16,9% discriminación A, Físico. 2. 14,9% Identidad o expresión género; 7,8% víctima de violencia estructural. CEPAL-UNESCO (2020), recomiendan: proyectar oportunidades para reforzar el aprendizaje y la innovación en las escuelas. DESAFIO: Mostrar propuesta desde los MASC, generar valores en un esquema de ganar-ganar (Gorjon,2017).	¿Cuál es el impacto en las habilidades personales y sociales a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años en Instituciones Educativas de Barranquilla para disminuir la violencia escolar?	Evaluar el impacto en las habilidades personales y sociales a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años en Instituciones Educativas de Barranquilla para disminuir la violencia escolar.	1. Identificar las habilidades personales y sociales que están relacionadas para disminuir la violencia escolar. 2. Seleccionar un modelo de intervención de resolución de conflictos que tenga una disminución en la violencia escolar.	Naturaleza del Conflicto: Kefeí Xu, 2021; Şahin, 2021; Sáenz (2021), Ramírez & Vélez-Zapata, 2020; de Coning, 2020; Tipos de conflictos, Galtung (2004); Violencia Escolar:	Variable dependiente: violencia escolar. Variables Independientes: Habilidades personales y sociales: Autorreconocimiento, percepción de realidad, Empatía.	El impacto positivo en las habilidades personales y sociales para disminuir la violencia escolar a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños de 10 a 14 años en instituciones educativas de Barranquilla.	Modelo Investigación: Explicativo Diseño: Mixto; cuantitativo Pre-Experimental, pre-test-pos-test. Cualitativo: Diseño Investigación: observación directa, fenomenología. Método: Focus Group. Técnica: Preguntas abiertas	Cualitativo: Dinámica: La flor del conflicto. Instrumento: comics. Cuantitativo: Encuesta escala tipo Likert aplicado en Cuestionario.

Capítulo II: Las competencias del mediador escolar. Su eficacia para lograr acuerdos pacíficos.

2.1. Antecedentes Históricos de la Mediación Escolar

Para analizar el concepto de las competencias del Mediación Escolar, es necesario especificar el concepto desde unos antecedentes que permita la apropiación de sus significados y la trascendencia de su importancia que tiene actualmente en las instituciones educativas.

Hoy en día es común afirmar acerca de que la escuela está en crisis por la repetición de las relaciones conflictivas entre la comunidad académica, especialmente cuando no coincide una alineación cultural que favorezca una sana convivencia, lo que conlleva a la permanencia de problemas psicosociales tales como la violencia escolar, la homofobia, el racismo. Por consiguiente, se explora a la educación como posibilidad para mejorar la calidad de la escuela que favorezcan la creación de estrategias de enseñanza-aprendizaje por una dialógica y esperanzadores acuerdos.

Por consiguiente, surge la mediación en la educación como una complementariedad pedagógica, cambiante con expectativas de facilitar las interacciones entre las personas y de lograr convertir a la escuela en el lugar para aprender e incrementar las habilidades sociales en conciencia cívica, moral o artística.

La mediación en educación surgió en los Estados Unidos a finales de la década de los años sesenta. Grupos religiosos y movimientos por la paz enseñaron a niños y jóvenes habilidades para la resolución de conflictos de forma no violenta y el profesorado comenzó a incorporarlo en las escuelas. (Osete Gómez, 2012).

Afirma Cohen (1995) que a principios de la década de 1980, por los resultados obtenidos en los programas de mediación comunitaria, se generó la motivación por replicar el éxito

obtenido en la comunidad en la escuela, enseñando a los estudiantes a mediar con los conflictos de sus compañeros. (Citado por Osete Gómez, 2012).

Surge entonces, la necesidad de realizar estas acciones en las Escuelas ya que el conflicto constituye una oportunidad de cambio en respuesta de ampliar la comunicación, el aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes. Es de señalar también que a partir de la mediación académica realizada a través de estrategia pedagógica facilita los medios para generar una cultura de paz por medio del dialogo, la facilidad para identificar emociones, realizar interpretaciones y reflexiones de las realidades objetivas de cada cultura para llevar a los cambios sociales.

En estudio de Moore, Wong & McLaughlin (1995) y Moore & Torphe (1996) se señala que además de los Estados Unidos, la mediación en el ámbito escolar ha sido utilizada en países como Canadá, Reino Unido, Nueva Zelanda, Francia, Argentina y Colombia. (Citado por Osete Gómez, 2012).

2.1.1. La Educación en España en materia de Mediación.

Especifican los autores López, et al. (2019) que uno de los antecedentes para ampliar el concepto de Mediación surge con la idea de Convivencia que es un pensamiento construido socio-históricamente en el contexto iberoamericano. Sostiene el autor Carbaja, (2013), que se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900 y fue utilizado para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones. (Ortega Ruiz, 2013).

Así mismo, autores como Gómez, et al. (2017) expresan que con el transcurrir del tiempo, el concepto de mediación va evolucionando y es en los contextos educativos en países como España donde a través de las acciones pedagógicas de los Educadores Sociales específicamente en Castilla-La Mancha se contempla el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla La Mancha (DOCM 26-06-2002), con el compromiso de dotar al personal en los centros educativos que amerite la necesidad de atender conflictos, para desarrollar tareas de mediación (pág. 17).

Es de señalar que Osete Gómez (2012) afirma que en 1993 surge la primera propuesta en Gernika (País Vasco) por parte del Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz y en 1996 se aplica en los primeros centros en Catalunya. El autor Osete Gómez (2012), señala que en 1997 se realiza un curso de formación de profesorado de toda España en Madrid y en 1998 se inicia un Programa Piloto en 10 institutos de secundaria en la Comunidad de Madrid.

2.1.2. La Mediación Educativa en México.

Desde México, Vázquez Gutiérrez (2012) expresa que en el Diario Oficial de la Federación, el 5 de febrero de 1917, bajo el Gobierno de Venustiano Carranza, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos era el máximo orden que regía los estándares jurídicos y sociales en el pueblo mexicano (pág. 132). De igual manera Vázquez Gutiérrez (2012) afirma que es por tanto que desde la Carta Magna que es el documento que establece los derechos de los ciudadanos, las garantías individuales, los derechos humanos universales y las garantías de la seguridad jurídica en México, en su artículo 3º establece el derecho de la Educación en México:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (pág. 145).

2.1.3. México y su Secretaría de Educación Pública

Vázquez Gutiérrez (2012) describe que en 1921, por decreto presidencial del señor Álvaro Obregón y el entonces rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, se crea la Secretaría de Educación Pública, (SEP) en México. La autora también sostiene que varios fueron los aspectos políticos y económicos que permitieron la creación de la SEP en el país donde la secretaría toma forma oficial el 3 de octubre de 1921 avanza como organismo de desarrollo y avance de la educación nacionalista sin dejar a un lado las exigencias culturales universales.

Asimismo, Vázquez Gutiérrez (2012) señala que una de las principales atribuciones se prevén en el artículo 38 de la SEP que enfatiza que las acciones dirigidas a facilitar los sistemas para una adecuada convivencia y facilitación de la mediación escolar:

Promover la creación de entidades de investigación científica y tecnológica y la construcción de laboratorios, observatorios, planetarios y otros centros que requiera el desarrollo de la educación primaria, secundaria, normal, técnica y superior; orientar, en seguimiento con las instituciones del Gobierno Federal y con las demás entidades públicas y privadas el desarrollo de la investigación científica y tecnológica; patrocinar la realización de congresos, asambleas y reuniones, eventos, competencias y concursos de carácter científico, técnico, cultural, educativo y artístico, con la implementación de programas recreativos y de atención a problemas dirigidos a jóvenes (pág. 148).

2.1.1.3. La mediación escolar y su importancia en la Educación Colombiana

En Colombia las estrategias de mediación escolar se han basado por las normas establecidas en los manuales de convivencia, que por falta de actualización en efecto ha generado solo utilizarlo de manera instrumental y no como fuente de formación; el desconocimiento de los contenidos de la Cátedra de la Paz y la influencia que tiene para incidir en la formación de habilidades para una sana convivencia, así como también las capacitaciones de los docentes en materia de mediación escolar que instruya al estudiante como una autoridad vertical tradicional para resolver los conflictos. (Cardozo, et al., 2020).

Al respecto, el gobierno colombiano establece la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 1620 del 2013, mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar tiene como objetivo establecer los mecanismos de formación que se constituyen en un escenario de implementar por medio de una guía de convivencia y el desarrollo de los Comités de Convivencia Escolar. Posteriormente con la Ley 1732 de 2014 se establece la Cátedra de la Paz que busca fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social, y la historia con objetivos de fomentar la reconstrucción del tejido social, la

prosperidad general y el cumplimiento de los principios consagrados en la Constitución. (Citado por Cardozo et al., 2020).

2.1.2. Ideas de las competencias del Mediador Escolar a nivel local, nacional e internacional.

El sistema educativo escolar tiene como complementariedad el de satisfacer las necesidades humanas del ser que incluye la autorrealización, el crecimiento personal y social implementando estrategias de aprendizajes donde los estudiantes encuentren un sentido común y lógico para desarrollar competencias sociocognitivas, emocionales y morales (construcción de ciudadanía), así como también la educación de ciudadanos participantes que se integran socialmente.

Según lo anterior y para dar mayor alcance a las competencias del mediador, se define las competencias sociocognitivas como el conjunto de competencias interdependientes que son indispensables para desarrollarse en la sociedad del análisis de la racionalidad, tales como aprender a explorar información, aprender la habilidad de comunicarse, aprender a colaborar con otros, así como aprender a participar en la vida pública. (Monereo, 2009).

Con respecto a la educación emocional Salovey & Mayer (1990) afirman que para el desarrollo de competencias subjetivas en la escuela se debe orientar a la destreza para autocontrolar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar esta información para distinguir entre los propios pensamientos y acciones. (Citado por Pérez Escoda & Filella Guiu, 2019).

Por tanto, la escuela se alinea como un potencial socializador con interés de impartir las competencias en desarrollo humano y social encaminadas fundamentalmente a la participación, perseverancia. donde se desarrollen los potenciales humanos tales como la protección, el entendimiento, la creación, la identidad, la libertad, así como también la libre expresión oral.

Ampliando la definición de las competencias educativas para evidenciar las competencias del mediador escolar, se inicia con el análisis del concepto de la mediación como estrategia

eficaz de alcanzar soluciones a los conflictos basados en principios fundamentales para su desarrollo tales como la voluntariedad, confidencialidad, flexibilidad, neutralidad, imparcialidad, equidad, legalidad y honestidad. Las mediaciones aplicadas en los contextos escolares están dirigidos al alcance de habilidades en aumentar los canales de comunicación ya que a partir del dialogo se genera la empatía para encontrar similitud de pensamientos, mayor alcance de la percepción de realidad, aminorar los conflictos y de esta manera aumentar la participación y dar razón de las realidades.

De igual manera, desde las competencias del mediador, es indispensable tener en cuenta criterios de acciones que refuercen el comportamiento mediador tales como: el autorreconocimiento de sus propias competencias y la capacidad de concretarlas, las limitaciones ambientales y la importancia de la autoeficacia para el individuo cuando percibe competencias mediadoras, traduciéndose como variables que alimentan las acciones mediadoras.

Asimismo, Palos Rodríguez (2010) expresa que la mediación escolar en una educación para la paz, ayuda a construir valores y actitudes determinados tales como la justicia, la libertad, la cooperación, el respeto, la solidaridad, la actitud crítica, el compromiso, la autonomía, el dialogo, la participación; así como también se cuestionan los valores que son contrarios a la paz como la discriminación, la intolerancia, la violencia, el etnocentrismo, además la indiferencia, el conformismo. (Citado por Vázquez Gutiérrez, 2015).

Es por tanto como afirma García Raga, et al. (2017) que el aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad o la participación, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos.

Desde el aspecto legal otras instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2008, establece que la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la

clase, siendo esta la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes [de enseñanza primaria] de América Latina y el Caribe.

Es de señalar también que la Unión Europea lanzó en 2008 una directiva instando encarecidamente a todos sus estados miembros a proporcionar servicios de mediación a la ciudadanía. Se refiere a una mediación profesionalizada que ejercen expertos que han completado estudios universitarios de base con una formación específica en mediación, se han colegiado, se hallan sujetos al cumplimiento de preceptos éticos y al compromiso de formación continuada como garantía de buena praxis. (Torremorell, 2019).

2.2. Competencias de la Mediación Escolar en el contexto internacional.

La mediación escolar en los Estados Unidos, está basada en la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2000) es una teoría de la motivación que se ha utilizado para explicar los resultados de aprendizaje y destrezas en la escuela. Según los autores la motivación autónoma se desarrolla en respuesta a la satisfacción de tres necesidades psicológicas universales e innatas que son necesarias para el crecimiento y el bienestar: necesidades de relación, de competencia y de autonomía.

Con base en lo anterior, Steele (2015); Canary & Espizberg (1989) sostienen que la mediación se regula bajo el principio de la autodeterminación, es decir depende en esencia de las habilidades, destrezas y el entorno de confianza del mediador. Esto estaría vinculado en que las necesidades de competencia del individuo se satisfacen cuando percibe cómo alcanzar los resultados deseados, además están mediados por el control de la reciprocidad, la intimidad y la satisfacción.

Desde España las competencias del mediador, según Bisquerra (2008) están encaminadas hacia la educación emocional definiéndola como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales como ingrediente esencial del desarrollo básico de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”. De igual forma el autor también define las competencias emocionales del mediador como “el conjunto de aprendizajes, capacidades, habilidades y cualidades necesarias para

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” permitiendo un mejor auto-conocimiento y auto-control. En la mayoría de conflictos los sentimientos tienen un papel preponderante y son los que dificultan una comunicación fluida y racional. (Citado por Osete Gómez, 2012).

Ante la crisis de la modernidad contemporánea, la mediación escolar constituiría una habilidad que permite en el individuo su libre reconocimiento como ser humano influyente, que ocupa un espacio, que tiene capacidad para expresar opiniones, que comunica discursos, propone alternativas de solución a conflictos, así como el autorreconocimiento de dimensiones de libertad y moral.

Las competencias del mediador en México, según Steele (2015) refuerza el concepto de la autodeterminación, afirma que estos nuevos conceptos buscan responder mejor a las necesidades actuales de una sociedad contemporánea y que se debería de considerar las diversas posibilidades para dar solución a los conflictos intersubjetivos en que los involucrados en un conflicto mientras tengan la capacidad de racionalidad lógica, puedan dar alternativa de solución a un problema o ayudar a otros a dar solución. En este caso la competencia de la autodeterminación tiene un papel determinante en la decisión intrínseca en la búsqueda de soluciones al conflicto con la conciencia por un desarrollo de análisis social, teniendo como recurso natural de mediación el lenguaje (pág. 96).

Por tanto, Steele (2015) especifica un perfil del mediador que reúne las siguientes competencias:

1. Habilidades y destrezas en la aplicación de técnicas y recursos, así como competencias para aplicar ciencia (racionalidad de análisis del problema) que faciliten los procesos.
2. Ser imparcial y neutral, no inclinarse a favor de ninguna de las partes y no dejarse contaminar en el conflicto.
3. Ser un buen comunicador y observación.
4. Habilidad en reconducir las situaciones a términos de objetivos, en el caso de crisis e ira.
5. Capacidad de síntesis para los argumentos que le proporcionen las partes.
6. Capacidad de convicción, de seducir a las partes, para que lleguen a acuerdos. Tener imaginación, creatividad y capacidad de improvisación.

7. Saber escuchar activamente.
8. Ser paciente y tolerante
9. Tener sentido del humor.
10. Cualidades de liderazgo.
11. Flexibilidad
12. Paciencia

Estas competencias aplicadas en los contextos escolares lo que busca es que sean aplicados de manera integral y transversal en el curriculum académico con propuestas pedagógicas apropiadas de contenidos sociales que le dé importancia a la mediación del conflicto, donde el estudiante pueda mejorar sus habilidades blandas en la comunicación, la cooperación, la participación o la resolución práctica de los conflictos al mismo tiempo que amplían las diferentes competencias para mejorar sus actividades académicas.

Es de importancia señalar también la visión de las prácticas educativas de los docentes en torno a la edificación ideal de escenarios de paz en las comunidades académicas con una implementación de elementos basados en ciencia que despierte el interés, la motivación, los sentimientos de afiliación y la pasión del estudiante como formadores de paz, además por el interés en el empleo de las tecnologías, la creatividad e innovación.

Es por tanto, que estas competencias personales y pedagógicas son influyentes para que el mediador escolar aumente sus conocimientos, habilidades en comprender e interpretar sus realidades cotidianas. Es así que esta conciencia de realidad, le aumenta su autodeterminación en responder asertivamente a situaciones de conflictos, expresar sus ideas, comunicándolas con argumentos y capacidad de síntesis y desde lo subjetivo a dar mayor reconocimiento e importancia a sus pensamientos y cómo influyen en sus acciones.

De igual forma estas habilidades aprendidas por las experiencias de la vida cotidiana, se van construyendo en cualidades naturales como saber escuchar activamente, aumentar el sentido del humor, el liderazgo, la paciencia y otras características propias del individuo que va explorando, siendo características desarrolladas e influyentes para mediar las situaciones de conflicto escolar.

En consecuencia, las habilidades del mediador explicado por Steele (2015) se relaciona en el contexto escolar con acciones orientadas a que se investigue la promoción de la educación para la paz estable y duradera con aumento de aptitudes autoeficaces del mediador escolar, además con el uso de la habilidades y destrezas en la aplicación de la ciencia que refuerce los procesos mediante la participación de los estudiantes en el diseño y la realización de propuestas de proyectos sociales guiados por los docentes que despierte el interés del estudiante a realizar sus propias investigaciones en el análisis del conflicto. (Van Uum, et al. 2016).

Desde esta práctica en que la competencia del mediador escolar se refuerza con la adherencia a los nuevos conocimientos, la convivencia y la socialización, en estas formas de relación, se motiva por el despertar del pensamiento crítico como competencia natural del mediador, a lo que Boaventura de Sousa Santos (2001) postula una noción de teoría crítica que no reduce “la realidad” a lo que existe sino que la concibe como un campo de posibilidades, entonces las competencias del mediador escolar estarán dirigidas a empoderar y visibilizar métodos alternativos capaces de superar las situaciones de crisis y de conflictos.

De esta manera como señala Palos Rodríguez (2010) se trabaja metodológicamente lo que implica utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral, debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones, juegos de simulación, ampliar la red de alumnos ayudantes, entre otras formas. (Citado por Vázquez Gutiérrez, 2015).

Con base en lo anterior, la competencia de la mediación se fundamenta como ejercicio de participación con sentido social que es sinónimo de aumentar la dinámica de comunicación con resultados de solución de crisis. Así mismo permite un enfoque de reconstrucción de tejido social, dirigido a fortalecer de manera racional antecedentes que condicione a comprender los intereses de los miembros, que se analicen para el alcance de una solución eficiente, eficaz y concertada del conflicto.

Es de importancia ampliar también que, desde las competencias del mediador en el contexto escolar, también se basa en actitudes humanas, en sus propias características o destrezas que

adquiere natural o por experiencia, o por ambas, entendido este perfil como su propio autorreconocimiento que hace de sí mismo del papel que desempeña en cada caso particular. (Cabello Tijerina, et al., 2016).

Gorjón (2013) describe estas destrezas algunas de ellas como intangible derivado del capital intelectual entre las cuales se encuentra la creatividad, la seriedad, el lenguaje, tacto y sentido de la oportunidad, la persuasión, el entusiasta, el observador, el gran comunicador, el analista, el sociable, el respetuoso, el honesto, el profesional, el meticuloso, el firme; es decir, que estas competencias del mediador escolar enriquecen las necesidades del ser que apuntan a la autorrealización, crecimiento personal y social de los estudiantes, consecuentemente permitiendo la subsistencia en percibir seguro su contexto escolar y de hecho su fácil adaptación.

Ahora con el avance de las tecnologías, el sistema educativo ha tenido que adaptarse a las necesidades mundiales y una de ellas es la innovación educativa, por tanto, el fomento de las competencias del mediador escolar está dirigido a partir de la influencia de la psicología positiva y la industria de la felicidad. (Solé Blanch, 2020).

Con las nuevas estrategias para aumentar las competencias del mediador, Solé Blanch (2020) afirma:

Es importante observar los movimientos de renovación pedagógica es porque, de entrada, supone un cambio en la cultura escolar al pasar de la cultura de la enseñanza y la instrucción directa a la cultura del aprendizaje, que tiene como protagonista al alumno y el desarrollo de sus capacidades, a través de las metodologías activas, colaborativas y experienciales que conectan muy bien con la tradición innovadora en el campo de la educación.

Esta teoría operacionalizada en la práctica teniendo la influencia de la psicología positiva y la industria de la felicidad, según Gorjón (2020) afirma que desde los contextos escolares, la competencia del mediador escolar está enfocado hacia el bienestar, que constituye factor primordial ya que implica productividad, seguridad, respeto, progreso, calidad de vida y significa vivir bien. Desde las aulas de clases trabajando los acuerdos de mediación, está comprobado científicamente que produce felicidad como destreza intangible de la solución de los conflictos.

Es decir, la competencia del mediador escolar estaría dirigido al desarrollo de capacidades de autoaceptación (sentirse bien consigo mismo), relaciones positivas estables y confiables, autonomía (autodeterminación), dominio del entorno, crecimiento personal e integración social. (Blanco & Valera, 2007).

2.3. Competencias de la Mediación Escolar a nivel nacional.

En Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional con el programa para el estímulo de las Competencias Ciudadanas (MEN, 2006) pretende brindar las orientaciones necesarias para la institucionalización de estas competencias, como alternativa de solución para la resolución de problemas. Actualmente, este programa se construyó en un lapso de dos años y el resultado del proyecto se plasmó en dos cartillas editadas, cuyo trabajo final es un documento donde aparecen los estándares establecidos para evaluar las competencias ciudadanas. El plan nacional Decenal De Educación 2006-2016 (Nacional, octubre de 2009) incluye en su segundo tema “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” donde se promueve la Educación en valores, participación y convivencia democrática donde se aplican políticas públicas intra e inter sectoriales que promueven en toda la sociedad la formación e interiorización de valores humanos pertinentes a las necesidades del siglo XXI, y garantizan la participación democrática y la convivencia. (Citado por Castañeda, 2014).

Castañeda (2014) sostiene que las metas en esta técnica hacen referencia a promover la interacción en la que se posea un enriquecimiento de recursos; valorar la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades; desarrollar habilidades personales y de grupo tales como escuchar, participar, coordinar actividades, liderar, dar seguimiento, evaluar e invitar a la autoevaluación, ya que el alumno necesita cuestionarse continuamente sobre su desempeño personal y el del grupo. (Citado por Serna, 2014).

Es decir que con estos programas se refuerzan las habilidades para la mediación lideradas por el gestor transformador de conflictos, con organización de estructuras de proyectos sociales con propuestas de mediación, planeados con guías de aplicación de ciencia, competencias comunicativas, participación de los integrantes con ayuda del lenguaje para comprender y ser comprendidos con fines de superar subjetividades, esquemas, creencias

para lograr interpretaciones coherentes de los espacios, sistemas ecológicos y contextos así como acuerdos de mediación, con signos que produzcan la felicidad así como el aumento por la confianza en percibir como seguro su contexto escolar.

2.4. Los valores en las competencias de los Mediadores Escolares.

Los valores en las competencias de los mediadores escolares, constituyen ejes de estudios valiosos fundamentales para dar mayor comprensión a la importancia e influencia de los procesos intrapsíquicos que tienen los factores emocionales en los métodos alternos para dar solución a los conflictos y que constituyen herramientas valiosas para lograr acuerdos de mediación y el reforzamiento en aprendizajes sociales para la educación para la paz.

Tal y como afirma Pferdt (2021) quien expresa la importancia de impartir enseñanza en desarrollar hoy y mañana las habilidades blandas en el sistema educativo. Afirma que a través del Foro Económico Mundial coincidieron en afirmar que las destrezas necesarias que se deberían desarrollar para la toma de decisiones, resolución de conflictos, están las habilidades blandas como la empatía, la creatividad, la innovación, la compasión, el trabajo en equipo, la colaboración.

Teniendo en cuenta la necesidad de generar confianza y valentía para trabajar y experimentar los cambios en la Educación, es importante anotar que la fase de desarrollo del adolescente, desde el enfoque cognoscitivo de Vygotsky en su teoría cognoscitiva instrumental y sociocultural, los jóvenes experimentan períodos de exploración en los que examinan activamente valores, creencias y objetivos, y experimentan con diferentes roles sociales, planes e ideologías. (White, 2013).

De igual forma, White (2013) sostiene que las que las percepciones del clima escolar, la virtud personal, el significado en la vida y la esperanza se pueden combinar en una construcción válida: contexto socioemocional lo que acompañado con las competencias de las mediaciones educativas como forma de atención a los conflictos escolares, influirían en el ambiente escolar de forma adecuada y asertiva para la enseñanza por el respeto, la tolerancia, la solidaridad, así como la cooperación que favorezcan los ambiente de paz. (Vázquez Gutiérrez, 2012).

Por tanto, se hace necesario señalar lo que afirma Pferdt (2021) en que actualmente se debería desarrollar una mentalidad innovadora en los niños y jóvenes, que favorezca la empatía en comprender los sentimientos de otras personas, ponerse en los zapatos del otro y pensar en desarrollar mejores soluciones para todos.

Teniendo como base lo anterior, Ibarrola-García & Iriarte Redín (2014) describen los valores en las competencias del mediador escolar, en alumnos mediados y aspectos concretos que favorece el desarrollo emocional, sociocognitivo y moral para la resolución de conflictos.

Tabla 2

Desarrollo de Competencias a través de la Mediación.

Competencia emocional	Competencia sociocognitiva	Competencia moral
Asertividad	Pensamiento de solución de problemas interpersonales.	Respeto hacia los otros y reciprocidad.
Autorregulación emocional	Conocimiento acerca de la teoría de Resolución de Conflictos.	Atribución de Responsabilidad.
Empatía	Técnicas comunicativas	Razonamiento moral y toma de decisiones.

Fuente: Ibarrola-García e Iriarte Redín, 2014.

Asumiendo la anterior descripción de los valores en las competencias del mediador escolar, en alumnos mediados, la mediación escolar supone una experiencia transformadora ya que aumenta su comportamiento altruista (Cassineiro y Lane-Garon, 2006), el locus de control interno (Noaks y Noaks, 2009) y el liderazgo positivo (Terry y Gerber, 1997). Por su parte, los alumnos mediados quedan predispuestos, gracias a la mediación, para comprenderse mejor interna y mutuamente, para ver el conflicto de una manera nueva y positiva y también, como señalan Munné y Mac-Cragh (2006) la mediación hace un trabajo experiencial con ellos de cambio personal e interpersonal, mejorando la comprensión de los otros y del entorno. (Citado por Ibarrola-García & Iriarte Redín, 2014).

Basado en lo anterior, los reforzadores de aprendizaje social basados en la mediación escolar, permiten en la población de mediadores y mediados que se avance en habilidades asertivas para comprender los hechos que facilite abrirse a otras acciones sucesivas para plantear

soluciones, focalizar sobre el problema con argumentos de manera persuasiva, fluya la empatía y la comunicación para que los miembros de la comunidad escolar recíprocamente se fortalezcan el respeto y la tolerancia.

Es decir que cuando se presenten los conflictos escolares y teniendo en cuenta la ganancia de los aprendizajes sociales aprendidos por los comportamientos mediadores, el mediador y los mediados perciben la situación como “conocemos algo”, entonces identifican la situación, realizan autorreconocimiento, autoevalúan, se autorregulan emocionalmente, fluye de manera asertiva la conducta e interpreta que el conflicto es una situación que está en movimiento, que es existencial e inevitablemente hace parte de la convivencia humana, además que tiene un carácter de transformación social y humano.

2.5. La Eficacia del Mediador Escolar frente a sus competencias.

Las competencias del mediador escolar se podrían considerar como factores protectores de aprendizajes sociales, que condicionan al estudiante a fortalecer sus competencias motivacionales de autoeficacia en satisfacer necesidades tales como la de subsistencia en adaptarse fácilmente a los cambios, decisiones autónomas ante la toma de decisiones que le favorezcan su desarrollo personal, psicológico y social.

Por lo anterior, la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), plantea que los efectos de la autoeficacia predicen la eficacia sobre los resultados de una mediación. En efecto, el mismo autor define la eficacia como la veracidad de los miembros de una unidad respecto de las habilidades del equipo al que pertenecen para concretar una tarea y conseguir los resultados esperados. (Citado por León-Pérez, Medina & Munduate, 2008).

De acuerdo con esta teoría, la eficacia del mediador escolar frente a sus competencias, está sustentada desde una triada recíproca interconectadas en que el aprendizaje está sustentado en el ambiente que incide en las estructuras cognoscitivas sociales que precipitan a las respuestas de una conducta.

Teniendo como base lo anterior, la eficacia del mediador escolar sustentada en primera instancia por el ambiente se señala que estaría amparado por las normas en mediación

educativa tal como lo plantea la UNESCO, que busca que los Estados miembros en sus permanentes seguimientos y evaluaciones a las políticas públicas aseguren la formación en valores, derechos humanos, paz, participación democrática, tolerancia y la no violencia, todo esto englobado en el contexto internacional de la educación para la paz. (Citado por Vázquez Gutiérrez, 2016).

Asimismo, Giddens (1991) afirma que el papel de las instituciones sociales en la educación se consideran ecosistemas que inciden en la formación integral y de bienestar para el estudiante mediador, tales como la familia, la escuela y la sociedad, que se consideran como los ejes de la vida social ya que proporcionan normas, reglas, y medidas de vida básicas, influyendo en las etapas del desarrollo, pero que en la sociedad constituyen una constante presente a lo largo de la vida. (Citado por Cabello Tijerina & Vázquez Gutiérrez, 2018).

Entonces se define que el ambiente sustentado por las instituciones, la familia y la sociedad, hacen parte de los fundamentos pilares del conocimiento en la vida cotidiana existentes que alimenta, refuerza el sentido del valor por lo que se hace, lo que se tiene, así como el apoyo que fortalece la autorrealización, el crecimiento personal y social de las personas.

Ahora teniendo al ambiente como factor motivacional y protector para estimular la eficacia desde el aprendizaje social para solucionar conflictos, las estructuras cognoscitivas que inciden en la eficacia del mediador escolar frente a sus competencias y que se reflejan en sus respuestas comportamentales, parten en primer lugar en que exploran, observan su cotidianidad, dan sentido de valor a lo que les rodea y reflexionan, lo que consecuentemente genera comprensiones de sus entornos, asertividad en la toma de decisiones, viven los presentes en sus épocas y con expectativas hacia un mejor futuro.

Dussel (1994) expresa que el hombre asertivo es el que está en el mundo comprendiéndose existencial y cotidianamente como poder-ser, es decir con acciones de voluntad dirigidas a el futuro. Por tanto, afirma el autor que a medida que un niño va creciendo los horizontes se van ampliando, de aquí la importancia de la dialéctica como la comprensión cotidiana en el sentido que va pasando y evolucionando de un horizonte a otro y por tanto va creciendo (pág. 173).

Es por tanto que la eficacia del mediador escolar se fundamenta principalmente en la comunicación, más otros atributos personales, lo que cognitivamente genera ideas creativas, es persuasivo, persistente, fija focos de atención en el valor de la convivencia y la obtención por un logro. Es decir, que amplía su mente a interpretar lo que está a su alcance, a su alrededor, despertando la autonomía con razonamiento moral y toma de decisiones que impliquen experiencias de vida existenciales satisfactorias.

Desde lo comportamental, la eficacia del mediador escolar se evidencia a través de sus acciones, vive el presente, se distingue por su sensibilidad, intuición ante las situaciones de conflicto, de aquí su espíritu emprendedor, entusiasta, participa y se empodera de proyectos con sentido de construcción de tejido social. Por lo anterior, desde las relaciones interpersonales es fácil su integración y aceptación social, así como también contribuye al fortalecimiento del bienestar social.

A manera de conclusión y teniendo en cuenta las competencias locales, nacionales internacionales, las competencias del mediador escolar, la eficacia para lograr acuerdos pacíficos, tienen como necesidad la de implementar estrategias de aprendizajes donde se desarrollen competencias sociocognitivas, emocionales y morales donde el ser humano asuma participaciones de autorreflexión con la finalidad de desarrollar calidad de pensamientos críticos reflexivos acerca de las realidades de sus propios contextos, habilidad para manejar sentimientos y emociones, autorreconocimiento de sus propias competencias y la capacidad de concretarlas, así como la construcción de valores y actitudes determinados tales como la justicia, libertad, cooperación, respeto, solidaridad, la actitud crítica, el compromiso, la autonomía, el dialogo y la participación.

Es decir que el mediador asume un papel socrático de inspirar a la autorreflexión en que los involucrados reflexionan acerca de las razones de sus propias conductas bajo un criterio de mente espontanea abierta, capacidad de observación para explorar los problemas y dar alternativas de solución al conflicto.

Actualmente y teniendo en cuenta la innovación como principio de cambio y de transición hacia nuevas habilidades personales y sociales, las competencias del mediador escolar están dirigidos hacia el bienestar, que constituye su factor primordial ya que implica productividad, seguridad, respeto, progreso, calidad de vida y significa vivir bien, con fines de propiciar la autoconfianza en el espacio escolar que condicione las competencias en solucionar conflictos.

Dada la acumulación de actitudes, valores, acciones de las competencias del mediador, se observan unas diferencias de las capacidades de los mediadores escolares a nivel nacional e internacional, están representadas por las características del contexto, tiempo y espacio en que ocurre la situación de conflicto y en este sentido, en tiempo presente, las competencias actuales se van enriqueciendo y abriendo al futuro a nuevas competencias para mediar las situaciones de conflictos escolares y observar la importancia que tiene el colocar a los estudiantes como participantes de mediación, lo que le consecuentemente permitirá explorar, analizar, interpretar y comprender sus propias acciones, estando abierto a nuevas posibilidades de creatividad e innovación con posibilidades reales de cambios sociales y humanos.

Se observa también que las competencias en mediación escolar son funcionamientos que representan los estados de bienestar del ser humano, progreso de vida y como derechos fundamentales en desarrollo humano y social, que son amparados por leyes, principios y normas regulados por cada país y amparados especialmente por entidades internacionales como la UNESCO y la Unión Europea.

Es por tanto que las preocupaciones del Estado por generar ideas que promulguen por el desarrollo humano en las instituciones educativas, se centran en que desde los sistemas escolares las competencias en mediación escolares, sean mecanismos sociales que aumenten el progreso social en las instituciones educativas y fortalecerlos por conservarlos y promoverlos. De igual manera es necesario que el Estado fortalezca estos principios a través de las rendiciones de cuentas que deberían de presentar las Instituciones Educativas donde se evidencien la realización y propuestas de los programas sociales en corto, mediano y largo plazo.

Para la comunidad académica el empoderarse de los proyectos aplicados en mediación escolar, contribuyen a evaluar los beneficios tanto individuales como colectivos, así como en estrategias para aplicarlos, ya que se ha comprobado que los mecanismos en métodos alternos en solución de conflictos generan placer, felicidad y satisfacción. Es considerable señalar también que, a través de las planeaciones y ejecuciones de los proyectos sociales en cultura de paz, se definen adicionalmente, propuestas de investigación con aplicación del método científico para alcanzar nuevos hallazgos en identificar objetos de valor que aumenten las competencias del mediador escolar.

Además, que las mediaciones escolares constituyen características de funcionamientos que representan las habilidades, destrezas, conocimientos de una persona, que condicionan la convivencia, la tolerancia y el buen vivir, así como la adquisición de competencias que aumentan las habilidades en el ser como el autorreconocimiento, la percepción de realidad y con la apropiación del discurso, mejorar la buena comunicación, además de aumentar la empatía.

Capítulo III: Teorías básicas del conflicto

3.1. Naturaleza del Conflicto

La forma como se abordará la capacidad de percibir el conflicto, constituye una oportunidad autorregulada de generar condiciones que permitan abordarlo con un conocimiento amplio, que en efecto permita al individuo contar con mecanismos y estrategias para comprender el fenómeno y así avanzar hacia una condición positiva para afrontarlo.

Se define el conflicto como una forma de “revolución” que transforma antecedentes en nuevas estructuras con intenciones de generar principios de “armonía en la diversidad” como mecanismos para buscar puntos comunes mientras se reservan las diferencias. Además, con el estudio del conflicto con la utilización de nuevos enfoques y paradigmas, facilita la construcción en tiempos presentes de renovados modelos que construyan unidades globales

con guías para lograr la paz y el desarrollo en el mundo; es decir de los conflictos a la armonía. (Kefei Xu, 2021).

Con base en lo anterior, se llega a concretar que el conflicto constituye una disputa de poder, que hace parte de las experiencias, donde los individuos lidian en formas de objetivaciones que, en consecuencia, transforma y evoluciona a los seres humanos en sujetos; es decir, que el sujeto se encuentra en relaciones de producción y significación lo que conlleva a unas circularidades de poder las cuales son altamente complejas. (Foucault, 1988). (Citado por Martínez, 2010).

Entonces se especifica que, el conflicto desde las relaciones de poder, son luchas que cuestionan el status del individuo donde especifican el derecho a ser diferentes; así como también ligados al conocimiento, a la competencia, la calificación. Es de afirmar que el conflicto se considera corrientes de oposición contra el secreto, la deformación y las representaciones falsas impuestas por sistemas de autoridad a una comunidad. (Foucault, 1988). (Citado por Martínez, 2010).

De acuerdo con lo anterior, si bien el conflicto se basa en una realidad política, las narrativas contradictorias han agravado las hostilidades y son un severo obstáculo en el camino hacia la paz, tal como se evidencia actualmente el conflicto entre Israel y Palestina. (Windecker, 2020), por lo que se estima que el desacuerdo es sin duda una representación de dilemas morales, que plantea limitaciones, dificultades, crea tensiones entre las personas por el sentido de pertenencia que se le tiene a una comunidad o territorio. Así también se observa que las oposiciones que se viva en una determinada población, no genera una identidad fija, sino cambiante. Además, teniendo en cuenta la identidad y etnia según el estado del conflicto se presentan diferencias por creencias políticas, dilemas profesionales y éticos que pueden afectar una convivencia. (Şahin, 2021).

3.2. Manifestaciones del Conflicto.

Desde las manifestaciones del conflicto, se afirma que es una demostración que emerge de la vida cotidiana, que trasciende el control, la dependencia, imponiendo leyes con efectos de constreñir la libertad del individuo, su identidad lo que, en efecto, genera resistencias al

cambio alterando lo reconocible, aumento del caos en las relaciones internas dentro de una comunidad.

Sáenz (2021), expresa que a nivel global se ha reducido la capacidad de tolerancia, compasión, las diferencias entre cualquiera persona, o sea todo lo que hace diferente se vuelve en un conflicto, lo que conlleva a la violencia, traducido en una forma de ejercer poder al recurrir a la fuerza para obligar a alguien a hacer la voluntad del otro.

Por tanto, se hace necesario distinguir las situaciones de conflictos y sus características de dominación, de opresión, de desigualdad y el poder de los hombres hacia otros hombres. Una de estas manifestaciones es actualmente el conflicto que acontece entre India y Pakistán, donde actualmente se está desarrollando un enfoque para que la paz y el desarrollo prevalezcan en esta región. El enfoque consiste en el desarrollo de un modelo de curva de resolución de conflictos formulado a través del análisis de arrepentimiento (basado en los costos), donde sugieren alternativas, estrategias, donde entre países se fomenta un comercio bilateral formal y el enlace para afianzar la comunicación diplomática entre ambos países. (Das, T. K., 2020).

Por lo que se quiere demostrar y explicar desde la manifestación del concepto del conflicto, se menciona a las organizaciones académicas en Colombia, que procuran dar iniciativas a los profesores en que identifiquen las fuentes primarias de las tensiones y discrepancias que origina el conflicto con fines de dar respuestas a las tensiones sociales y académicas que acontecen en los contextos escolares. Estas acciones están en búsqueda de que los profesores / académicos, sean los líderes en implementar guías hacia la comprensión de las transiciones sociopolíticas, culturas y éticas encaminadas al fortalecimiento de los contextos de paz. (Ramírez & Vélez-Zapata, 2020; de Coning, 2020).

Con lo anterior, el conflicto se manifiesta o pone en juego las relaciones interpersonales entre los individuos, esto debido a que en ocasiones los conflictos son mecanismos de poder, donde ciertas personas ejercen poder sobre otras, lo que niega la importancia de observar un conjunto de normas legales de tratados que favorezcan la comunicación en común apropiado para la convivencia; así mismo la contraposición es una característica de violencia que

afecta las actitudes hacia la paz, donde se opacan las oportunidades para mejorar perspectivas de seguridad en una comunidad. (Abdulhadi, Hashim & Abdulridha, 2020; Kreiman & Masullo, 2020).

Ampliando la comprensión del concepto de conflicto, se ha encontrado en estudios recientes, que uno de los objetivos del ser humano en situación de atención al final de la vida en cuidados paliativos, es que solicitan atención a que sus conflictos sean resueltos. (Levy, Grant, Kerr, Byrwa, & Depner, 2021). Esta realidad de vida, se muestra como un respeto a la autonomía del paciente y el principio de alivio, descargas emocionales y que están íntimamente relacionados con el estilo de vida de ese individuo y que están estrechamente relacionadas con los valores, las creencias y las actitudes inherentes a las características cognitivas y de procesamiento de información del paciente en el contexto de los cuidados al final de la vida. (Sobral Fraga de Medeiros, do Valle Meira, Ribeiro Fraga, Nascimento Sobrinho, Santa Rosa & Souza da Silva, 2020).

Por tanto el concepto del conflicto atribuye la importancia de prestar atención a las experiencias de tensiones sociales ya que cuando se reflexiona por los hechos acontecidos, condiciona al individuo a que reorganice cognitivamente el nuevo aprendizaje adquirido, asimismo, lo ayuda a la autorreflexión, al aumento del sentido común por responder con conciencia y claridad a lo que mundo le impone por una nueva readaptación social.

Estudios recientes de los pensamientos sociales filosóficos de Hannah Arendt, sostienen que para abordar los conflictos, se debería proporcionar formas distintivas de aprehender de la realidad de la vida con realismo que aumente la formalidad de instituciones ordenadas, estables, pero con la consigna de que nunca se agote el espíritu de resistencia. (Lee, S. 2021).

Entonces según el pensamiento de Hannah Arendt, se afirmaría que en la medida en que dos individuos refieren conjuntamente un concepto o tema en común, el lenguaje proporciona una mediación para consolidar la paz guiada y permitir que las partes en conflicto expresen sus opiniones contrapuestas en público y ayudarlas a alinear sus voces disruptivas con ánimos creativos, con fines y el deseo de establecer, mantener instituciones comunes con enfoques liberales y críticos contemporáneos hacia la paz, así como también la forma de aumentar la

sensibilidad por las diferencias entre seres humanos y también de orientar las políticas de resistencias. (Lee, S. 2021).

Desde las políticas de resistencias, Sáenz (2021), expresa que en las situaciones de conflictos, el poder tiene límites que es el mismo objeto del poder con relación a la fuerza de resistencia de sobre quien se opone al poder. Es decir, alguien quiere imponer la fuerza sobre otro, pero ese otro tiene un nivel de resistencia. Pero esta fuerza de resistencias cuenta con condiciones para hacerla eficientes basadas en el aprendizaje, es decir que una persona condicionada a afrontar las situaciones de conflicto tendrá más habilidades de forma natural de confrontar las circunstancias de violencia o conflicto. Señala la autora que los aspectos éticos, la piedad, la conmiseración son límites que desde la misma la naturaleza, constituyen elementos de protección para no dañar sus aspectos morales y de valores y generar mayores herramientas para afrontar las circunstancias de conflictos.

Es por tanto que la actitud tolerante hacia el conflicto es una condición de aprendizaje en el ser humano que facilita un sentido de cultura de armonía y paz, condiciona las resistencias hacia la búsqueda de generar alternativas de solución tales como la cooperación, el manejo de la comunicación, sentido de la participación con beneficios de aumentar el tejido, convivencia social así como la aplicación de los métodos alternos de solución de conflictos en procura de aumentar la cultura y educación para la paz.

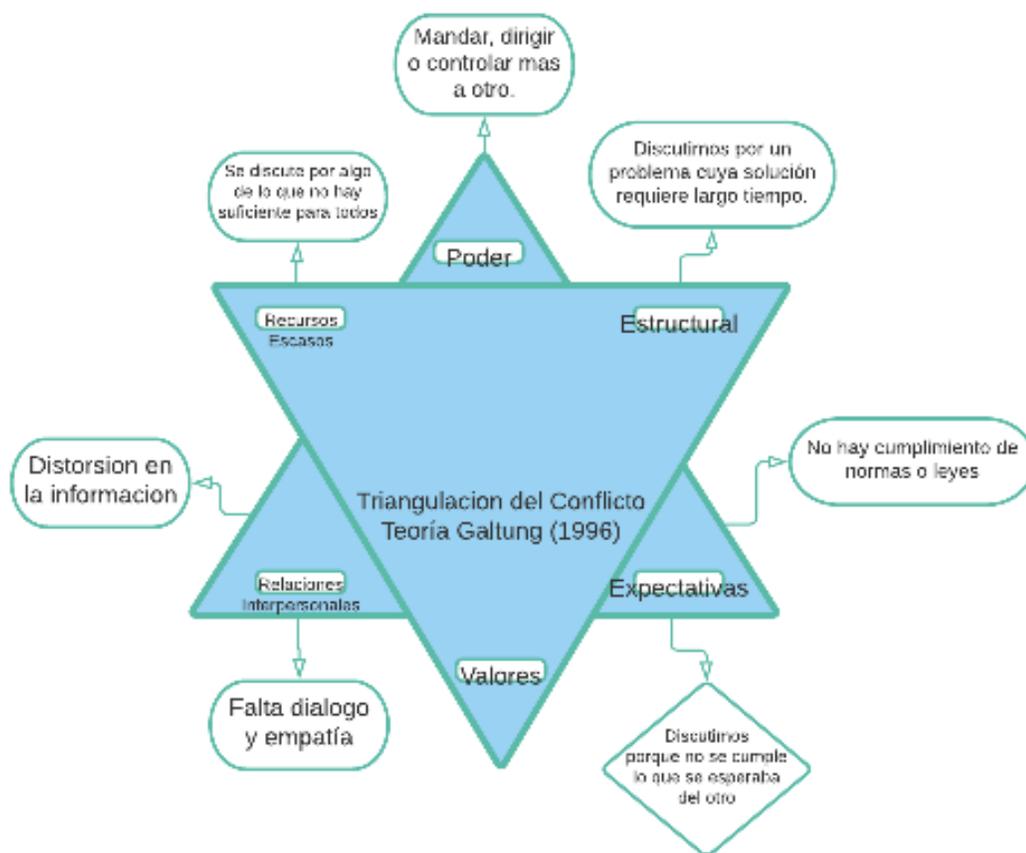
3.3. Tipos de conflictos

Ahora que se tiene mayor producción de conocimiento acerca de la ampliación del concepto del conflicto, se afirma que Johan Galtung (1996) ha sido uno de los pioneros de la investigación para la paz así como su exploración por interpretar el fenómeno de la violencia que se cimienta sobre la naturaleza humana.

En la ilustración 1, se realiza una descripción de los tipos de conflictos más comunes que narra el fenómeno tomado de los postulados de la interacción para la paz, los conflictos y el desarrollo. Se analiza en una triangulación para observar la convergencia entre los sistemas y el efecto que crea el conflicto.

Ilustración 1

Triangulación de Resultados



Fuente: Cabello, 2019. "Seminario Conflicto". Doctorado Métodos Alternos Solución de Conflictos.

Desde esta triangulación según la Teoría de Johan Galtung, se describen actitudes, comportamientos, controversias y las distinciones entre el conflicto directo, estructural y la violencia cultural (1990). Se afirmaría que el ser humano en su interacción social al percibir conflictos de intereses en que es vulnerado físico, verbal o psicológico, reacciona con baja capacidad de autorregulación, respuestas fisiológicas de tensión al observar que sus

necesidades humanas no están siendo satisfechas o resueltas por lo que se predispone a posibles situaciones de violencia directa.

Para Galtung (1990) realiza una descripción de cada una de las categorías acerca del concepto de violencia. Expresa que la violencia directa, la cual es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia. La violencia estructural, que se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las necesidades. En este caso, los agentes rara vez son individuos o comunidades específicas, y se manifiesta cuando los gobiernos, sistemas, instituciones o estructuras sociales privan de justicia social o de derechos fundamentales a grupos humanos, etnias, clases sociales, o parte de los mismos, generando como consecuencias las migraciones, xenofobia, pobreza, analfabetismo, desnutrición, falta de desarrollo social y educativo. (Sotelo, 2013).

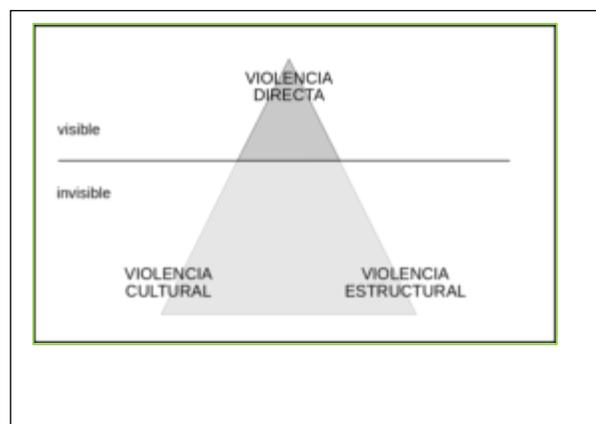
Ampliando el concepto de la violencia estructural y colocándolo en un contexto actual, es de señalar que el virus Covid-19 ha generado tensión, choques lo que ha precipitado las contradicciones entre instituciones o estructuras sociales, generando que la pandemia se haga más evidente y trágica, en demostrar, por ejemplo, las desigualdades dificultosas en el sistema educativo como es la falta de conectividad, protección social así como también en las condiciones de salud. (Gaviria, 2021).

Con la violencia cultural, originada por la injusticia, la desigualdad, la cual crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes, además se expresa también desde infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc.).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta gráfica para mayor comprensión del fenómeno de la violencia según la Teoría del Conflicto por Johan Galtung (1990):

Figure 1:

Triangulo de la Violencia



Este análisis de la violencia o más bien desde las experiencias contradictorias que genera tensiones y conflictos en el ser humano, en la conciencia de prestar atención y reconocer el choque de visiones, Johan Galtung (1969), realiza una distinción relacionada entre paz negativa y positiva, en búsqueda de esbozar conceptos que permitiera un acercamiento hacia lo identificable en plantear solución a los conflictos. Plantea que la paz negativa es la ausencia de violencia directa y la paz positiva es una experiencia holística donde se observa la justicia social, reconciliación y dialogo entre comunidades, que tiene como bases primarias abordar el conflicto y la violencia como escenarios constructivos y concebir la violencia como algo evitable. (Millar, 2020; Rondón Almeida, 2016).

Una vez abordado el conocimiento de la teoría del conflicto, se genera el impulso por la dimensión en los esfuerzos concretos de la paz, aplicar la mediación y la resolución de conflictos.

Capítulo IV: Métodos alternos para la solución de los conflictos – MASC- La Mediación

Los métodos alternos para la solución de los conflictos MASC destacan su importancia y su aplicación útil en una sociedad ya que vienen a representar de manera interdisciplinar, multidimensional distintas herramientas, recursos de impacto social con objetivos de procurar que los conflictos sean mediados para alcanzar no solo los caminos para fortalecer la cultura de paz, sino que aporte a la ciencia y la fuerza por una búsqueda de la verdad.

Es de interpretar que el significado de conflicto es de una característica circunstancial y a la vez de desarrollo, donde los métodos alternos para la solución de controversias como son los procesos de mediación, negociación, conciliación y arbitraje constituyen formas oportunas y de fortalezas que le permite al individuo gestionar la resolución de los conflictos.

Para el beneficio, focalización objetivo de estudio de la presente investigación, estará centrado en la exposición principal de la mediación.

Los MASC como herramientas de paz se han caracterizado por el desarrollo de una cultura de la no-violencia y la solución de conflictos, derivado de las situaciones de crisis en las que se encuentra el individuo para afrontar las condiciones de supervivencia de una sociedad. Además tienen su fundamento en principios de la autonomía, de la voluntad de las partes como un derecho universal presente que otorga una seguridad jurídica y a sus resultados en acuerdos, convenios que los hace ser parte en un esquema multidisciplinario, interdisciplinario, multidimensional. (Gómez, 2011).

Es de señalar que en sus campos de aplicación de los MASC permite reflexiones privilegiadas con aplicación de la razón que atiende a la búsqueda de los medios para lograr la pacificación social y la modernización de la justicia aplicados en los diferentes contextos resaltando la participación de la ciudadanía para convertirse en los actores mediadores en la búsqueda de solución a los problemas con la implementación de estrategias de intervención social como es la mediación con fines básicos que es el fomento de la convivencia y la participación ciudadana con cualidades que garantiza a los individuos una seguridad jurídica, innovadora, creativa. (Tijerina, 2015).

4.1. Los intangibles de la mediación y de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos.

Por los momentos históricos de aportes en la resolución de controversias y crecimientos científicos de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos – MASC, los intangibles se han convertido en todo aquello que puede percibirse mediante la implicación de las áreas sensoriales del individuo y que compone elementos esenciales para la mediación y la solución a los conflictos. Es de importancia anotar que los intangibles en los MASC, constituyen una fuerza científica para la elaboración de esta investigación.

Por lo anterior, se define lo intangible en los MASC, según el autor Gorjón (2017):

Es el valor sustentado en el capital intelectual que genera aprendizaje y adaptación con características distintivas que los diferencian de otros procesos y los hace útiles, atractivos, pero principalmente valiosos por los beneficios de valor que son formados por medio de la innovación, diseños organizativos. Asimismo, son identificables y controlables según el entorno donde se mencionen o referencien.

Es de señalar la importancia que tienen los intangibles en las MASC ya que a través de sus rasgos distintivos aseguran repetición, motivan a los individuos a plantear y generar alternativas de solución a los problemas, concepción de adaptabilidad y desarrollo transformando vidas y procesos de una forma ágil y rápida (Burrieta, 2011). Además los intangibles aportan fuerzas de alcances de producción que actualmente están impactando en la sociedad y que son parte de la globalización y desregulación en los procesos de gestión y transformación de conflictos como son las TIC'S o desarrollos tecnológicos con amplia variedad de las redes sociales que contribuyen al fortalecimiento, cooperación de beneficio mutuo. (Gorjón, 2017).

Es decir que para aplicar los intangibles en los MASC se miden aspectos basados en las estrategias para mediar conflictos, es decir, las posibilidades en que se está interpretando y valorando cotidianamente las acciones y sus resultados en las situaciones de conflictos.

Por lo anterior, se mencionan algunos de los principales intangibles de la mediación y de los MASC según Gorjón (2017):

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| 1. Activo de paz | 13. Motivación |
| 2. Armonía | 14. Neutralidad |
| 3. Asociatividad | 15. Perdón |
| 4. Autonomía | 16. Prestigio |
| 5. Competitividad | 17. Prevención del conflicto |
| 6. Confianza | 18. Productividad |
| 7. Creatividad | 19. Reparación del daño. |
| 8. Innovación | 20. Satisfacción |
| 9. Felicidad | 21. Seguridad jurídica |

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 10. Flexibilidad | 22. Simplicidad |
| 11. Independencia | 23. Sinergia |
| 12. Liderazgo | 24. Transparencia |

Fuente: Gorjón (2017).

4.1.1. Rasgos distintivos de los intangibles de la mediación en los Métodos Alternos de Solución de Conflictos – MASC.

Teniendo en cuenta que los intangibles hacen parte de una relación existencial por simplemente enfrentar situaciones de la cotidianidad, a continuación se presentan los rasgos distintivos de los principales intangibles aplicados en esta investigación.

Creatividad: Según Gorjón (2017), este intangible para generar una alternativa de solución, se requiere de la creatividad como elemento esencial donde el mediador deberá promoverla por razones de que para resolver un conflicto se requieren de opciones creativas de las mismas personas que hacen parte del conflicto. Es de importancia anotar que la autodeterminación es un elemento esencial para motivar el interés por resolver un conflicto y en ella la persona se motiva utilizando sus áreas sensoriales en especial la percepción que implica la obtención de ideas nuevas con los elementos como la novedad, creación y el valor. Además, ordena y resuelve el conflicto con originalidad, lo transforma, produce opciones y nuevas alternativas.

Innovación: La innovación y su relación con la solución de conflictos tienen tres elementos simbióticos dirigidos a compartir una idea, generar aliados y establecer objetivos claros y que puedan ser cumplidos. Sus rasgos aplicados a los MASC están dirigidos a transformar, aceptar nuevas ideas, introducir novedades a los modelos de solución de conflictos en modelos de gestión y evolución de los mismos. (Gorjón, 2017).

Felicidad: Se considera este valor como uno de los intangibles de mayor impacto social, ya que genera un estado emocional de satisfacción por su condición intersubjetiva que condiciona el bienestar, genera un aprendizaje de resiliencia, afirma la autodeterminación sobre la toma de decisiones sobre lo que le genera felicidad en el individuo, aumentando su

autonomía e independencia. Es un estado emocional que facilita un estado biopsicosocial con elementos que contribuye a la realización personal y adaptación a una buena convivencia. (Gorjón, 2017).

Liderazgo: Se observa el liderazgo como efecto consecuente de los procedimientos de métodos alternos que le otorga un valor a los mediados, donde se logra mediar el conflicto y el líder es considerado un mediador con visión futura, estrategia por que estimula que los objetivos se cumplan. Otros rasgos distintivos se tienen que genera confianza entre las partes, libera el potencial de las capacidades humanas, produce durabilidad del acuerdo. (Gorjón, 2017).

Motivación: La autodeterminación como fuerza que estimula la motivación, es un rasgo que genera ideas y metas de consecución y solucionar situaciones de conflicto. Desde los MASC la motivación constituye alcanzar un objetivo, haciendo que la necesidad se convierta en una meta que impulsa la solución del conflicto.

4.2. La Mediación

La mediación como parte esencial de los Métodos Alternos para la Solución de los Conflictos es una oportunidad viable y objetiva para ayudar a las partes a encontrar la solución de su conflicto, destacando el sentido humanista del alcance o administración de justicia con efectos de lograr estabilizar sistemas de convivencias para retomar los valores, el desarrollo social, humano con alternativas para restaurar un tejido social en armonía y paz. (Gorjón Gómez, 2015).

De acuerdo a lo anterior, desde los Métodos Alternos en Solución de Conflictos, la mediación constituye el principal medio para resolver conflictos; es decir, según Gorjón (2020), la mediación tiene el potencial de transformar, malos entendidos en comprensión, desconfianza en confianza y posiciones adversariales en soluciones colaborativas.

Es por tanto que la mediación para la solución de los conflictos ha demostrado ser una de las vías irenológicas más idóneas para la edificación de comunidades equitativas, participativas

y solidarias para el logro y fortalecimiento de la paz social, al focalizar la prevención como la transformación pacífica de los conflictos que nacen en las sociedades. (Tijerina, 2015).

Además, que la mediación según Pastrana Aguirre (2009), constituye un proceso auxiliar en el sistema de aprendizaje en las relaciones humanas, ya que el ser humano por su esencia paradigmática tiene la necesidad de resolver sus conflictos y la mediación compone una herramienta especializada para ello. (Citado por Gorjón Gómez, 2015).

El observar que el individuo es un ser cambiante en constante revolución de transformación, está en dinámica de que ante circunstancias de diferencias o crisis se motiva a buscar la armonía, es por tanto que, la resolución de los conflictos en las relaciones humanas a través de la mediación, desde una perspectiva actual moderna, es una forma efectiva de lograr acuerdos que resultan posibles de aplicar y encontrar una homeostasis de equilibrio en una sociedad.

De acuerdo con lo anterior, se ha planteado que la mediación es un proceso en el que una tercera persona imparcial ayuda a aquellos que están en una situación de conflicto, a comunicarse de forma efectiva y a alcanzar soluciones consensuadas acerca de algunos de algunos o todos los asuntos en disputa. (Whatling, 2013).

Adicionando otros atributos de la mediación, otros autores opinan que la mediación es un procedimiento de resolución de conflictos voluntario, confidencial e imparcial que surgen de diferencias que se reclaman en una relación interpersonal, social, humana, conducida por un tercero neutral con conocimientos en esta área que interviene para ayudar a las partes en discusión a alcanzar un acuerdo que ponga fin al conflicto presentado. (Steele Garza, 2018).

Se anota el aporte de Ortuño (2015) quien afirma que la mediación nació como alternativa a la lucha por la victoria, con un elemento ético con aplicación de la justicia y de la resolución de conflictos y como propuesta condiciona la meta a buscar nuevos caminos para la profundización de lo que Habermas determinó como una justicia deliberativa con fines de racionalizar los conflictos entre los individuos afectados para la búsqueda de solución a los problemas. Además tiene un componente preventivo que se basa en el trabajo de sensibilizar a las población más joven con las bases de esta disciplina como es el dialogo, la legitimación del otro, la gestión positiva de las emociones, el análisis, reflexión de los intereses y

necesidades por la búsqueda de una cultura de paz con metas a desarrollar un nuevas propuestas participativas y colaborativas. (Ortuño, 2013).

Con base en lo anterior, se especifica que las diferentes definiciones de la mediación y sus atributos, tienen similitudes susceptibles de aplicar la intervención, teniendo en cuenta las situaciones sociales, el tiempo, los antecedentes, el alcance del análisis de la comprensión del discurso en lo que se piensa, expresa y los efectos de transformación que se produce en su acción. Es de considerar que la mediación teniendo como eje transversal la comunicación manifestada a través del dialogo, proporciona herramientas para llevarla a la practica con vías a producir armonía, equilibrio, justicia en procura de generar un orden social, con la intención de revelar significados, reflexiones a partir de los cuales los miembros de una sociedad organizan o no una constitución de convivencia.

4.2.1. Principios Generales de la Mediación.

La mediación como uno de las principales estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos que tienen los métodos alternos para la solución de las controversias, le son atribuidos unos principios generales que le permite aplicar los postulados, conceptos, normas, principios para ser aplicados y examinados en los diferentes contextos sociales. Por tener la mediación característica de integración, composición, participación y normas moralizadoras, a continuación se describen los principales principios generales de la mediación, según el Consejo para Iniciativas Legales en América Latina de la American Bar Association, Freedom House y la Agencia para el Desarrollo Internacional, (2002):

Voluntariedad: Es la participación de los mediados en el modo de aplicar la mediación bajo criterios de autonomía, libertad y no por obligación para llegar a concretar acuerdos, toma de decisiones, consensos entre las partes para llevar el asunto a una resolución del conflicto.

Confidencialidad: Es uno de los principios de la mediación en que las partes se comprometen a interiorizar la importancia de la confiabilidad en el proceso con la involucración de todas las personas vinculadas al caso.

Flexibilidad: Es la determinación que toman las partes para acordar las estrategias que se utilizarán para el desarrollo del procedimiento con ánimos de generar una mejor armonía sistemática que además favorezca el diálogo y la comunicación.

Neutralidad: En este principio, el mediador deberá tener actitudes neutrales de no tomar preferencias durante el desarrollo de la mediación.

Imparcialidad: Este principio se basa en la objetividad del mediador en identificar las necesidades que tienen las partes de resolver el conflicto, de generar una homeostasis de equilibrio e imparcial para actuar libre en favor o en contra de los mediados.

Equidad: El mediador deberá informar de forma clara y específica acerca del acuerdo al que concretaron los mediados y que lo acordado sea comprendido por éstos con criterios de justicia y equidad para ambas partes.

Honestidad: El mediador en su actitud de ética durante el litigio, si observa que existe impedimentos por no tener suficientes conocimientos del tema a mediar o estar limitado o impedido ya sea por identidad de emociones con alguno de los participantes, el mediador informará a los mediados su incapacidad y deberá suspender la mediación.

4.2.2. Modelos Teóricos de la Mediación.

Los modelos teóricos de la mediación aplicados en la práctica conforman praxis, respuestas, acciones que, ante las situaciones naturales de las apariciones de los conflictos, cada modelo tiene sus condiciones de mediar ante la necesidad de encontrar elementos facilitadores ante la presencia inevitable de los conflictos en la vida cotidiana. Es decir, que estas acciones siempre están en práctica, en constante reflexión porque está en lo cotidiano, entonces se podría afirmar que las acciones prácticas como principios de los modelos son herramientas disponibles, que están a la mano para todos los individuos, que son tangibles con aportes valiosos de teorías que refuerzan la comprensión y alcances del pensamiento crítico, así como la comprensión de una situación inevitable de conflicto.

Teniendo en cuenta lo anterior, actualmente la mediación para el avance de sus estudios y formas efectivas de aplicación cuenta con tres principales modelos de aplicación:

1. Modelo Harvard.
2. Modelo Transformativo.
3. Modelo Circular Narrativo.

Es de importancia señalar las similitudes y diferencias entre los tres modelos a explicar, según Suarez (1996), señala que las diferencias y similitudes entre los tres modelos está basado en las acciones comunicativas en su contenido y en su relación; por tanto, la comunicación constituye elemento común entre ellas, pero se diferencian en la forma como cada uno de ellos utiliza la comunicación en estrategia para alcanzar la solución al problema. (citado por Vásquez Gutiérrez, 2012).

De acuerdo a lo anterior, se afirmaría que los tres modelos de la mediación, constituyen elementos de fortalezas que instruye al ser humano en estructuras racionales, morales, sociales, así mismo como un modo de relacionarse con su entorno y desde una relevancia social, el tener las capacidades, habilidades sociales para confrontarlo y dar alternativas de solución a los problemas y de esta manera aprender a adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de pensar, actuar y crear.

Desde el aprendizaje sociocultural en que son aplicados los diferentes modelos, han surgido otros modelos, tal como afirma, Parkinson (2005), clasifica los modelos en cinco: el de la solución de problemas o modelo orientado por el acuerdo de Fisher y Ury, el de la mediación transformadora de Bush y Folger, el modelo de la mediación familiar terapéutica de Irving y Benjamín, el modelo ecosistémico de mediación de Berubé y Parkinson y el modelo narrativo de Cobb. (Citado por Vásquez Gutiérrez, 2012).

Con la descripción de los principios de los modelos, se hace especial énfasis en los tres modelos teóricos que han tenido mayor impacto y relevancia social y que han servido como antecedentes teóricos para el nacimiento de otros modelos.

4.2.2.1. Modelo Tradicional-Línea o Modelo Harvard

El modelo de Harvard no es directamente un sistema de mediación, sino una escuela de negociación y resolución de conflictos. Es decir se está ante un método de mediación para la negociación asistida. (Romero, 2001).

Con base en lo anterior, el autor Romero (2001), expresa:

Las ideas y experiencias del grupo de Harvard en relación con las disputas y con la negociación han influido en las prácticas de los profesionales de la mediación, en buena parte de ellos como método predominante y en otros como un bagaje a tener en cuenta.

Como antecedentes de la importancia del modelo de Harvard a continuación se presenta una propuesta histórica y su importancia dentro de los procesos de mediación:

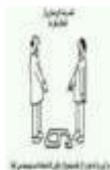
A mediados de la década de los setenta, Roger Fisher, William Ury, Bruce Patton, profesores de la Facultad de Derecho de Harvard observan la necesidad de trabajar la negociación, publican *Getting to Yes (Obtenga el Sí)*, luego pasado 10 años Ury publica *Getting Past No (Supere el No)*. Constituyen un equipo de investigadores reconocidos con posiciones académicas de importancia en el Programa de Negociación en la Facultad de Derecho de Harvard. (Citado por Romero, C. G. (2001).

Calcaterra (2006), afirma que su fundamentación está basada en una comunicación lineal, centrada en lo verbal. Causalidad lineal, en la Según Calcaterra (2006), su fundamentación teórica está basada en enunciados de una comunicación lineal, centrada en lo verbal, expresión del lenguaje. Causalidad lineal, en la que el conflicto tiene una causa que es el desacuerdo. A-contextual, porque no se toma en cuenta el contexto en el que se produce el conflicto. A-histórico, porque elimina las percepciones sobre el pasado, y coloca su objetivo mirando al futuro e intrapsíquico, porque se centra más en los intereses, necesidades y valores de la persona que es lo racional y lógico. (Citado por Vásquez Gutiérrez, 2012).

Con base en lo anterior, el Modelo de Harvard parte de cuatro puntos básicos en la negociación:



Personas: Separar a las personas del problema.



Intereses: Centrarse en los intereses, no en las posiciones



Opciones: Pasar de las posiciones a las opciones, inventar opciones en beneficio mutuo.



Criterios: Insistir en utilizar criterios objetivos.

Fuente: Romero, C. G. (2001).

De acuerdo a lo anterior, se afirma que el principal objetivo del Método de Harvard en la resolución del conflicto, es alcanzar un acuerdo, teniendo como principales elementos las acciones dirigidas a la comunicación, aquí se estimaría recurrir a lo que señala Habermas (1988), las razones interpretan las condiciones de validez y pertenecen por lo tanto ellas mismas a las condiciones que hacen aceptable una emisión.

Entonces se afirma que el método es comunicacional, se promueve la ventilación de emociones por las partes, basándose en la imparcialidad y la equidistancia, disminuyendo diferencias y aumentando semejanzas, por lo que orienta en un sentido de avanzar del caos hacia el orden. (Calcaterra R. A., 2006).

De igual manera, se afirma que el Modelo de Harvard, trata de una metodología que, si bien no hace el énfasis que debiera en la dimensión relacional, lo cierto es que tiene potencialidad terapéutica, pues en la medida en la que se llega a un acuerdo se da pie a una cierta mejora de la relación o al menos a establecer un contacto. (Romero, C. G., 2001).

Teniendo como base la anterior propuesta epistemológica, se afirmarían que el Modelo de Harvard con aplicación de estrategias básicas como el diálogo, sin desconocimiento del valor por el reconocimiento de las emociones y con la participación activa de las personas, permite aumentar racionalmente la conciencia y la autorreflexión con ánimo de que se superen las

dificultades, se alcance la resolución total del conflicto y permita el avance de los intereses propios de las partes involucradas en los conflictos escolares.

4.2.2.2. Modelo Transformativo

Este modelo tiene como fundadores a Robert Bush y Joseph Folger, quienes le dan un enfoque terapéutico a la mediación, enmarcados en lo que ellos llaman “historias de transformación”, haciendo énfasis en la comunicación y las relaciones interpersonales de las partes. Bajo esta tesis la finalidad de la mediación no es el acuerdo, sino el desarrollo del potencial de cambio de las personas, quienes van descubriendo en el proceso sus propias habilidades. (Sauceda, 2015).

Su fundamentación principal parte desde la comunicación centrada en lo relacional, y la causalidad circular del conflicto (Calcaterra R. A., 2006). En este modelo, todas las técnicas e intervenciones del tercero que orienta a las partes, deben ser encaminadas hacia la relación entre ellas, y no perder de vista que el conflicto, como centro de resolución, es algo influenciado por diversas causas y que estas causas se retroalimentan entre ellas en todo momento, afectando o beneficiando a la materia en cuestión. (Citado por Vásquez Gutiérrez, 2012).

Según Saucedo (2015), los objetivos centrales del modelo están en generar transformación con fines de aumentar en las personas la revalorización; es decir, la devolución a los individuos involucrados en el conflicto de su valor propio, de su fuerza, de su autoestima, de su capacidad para afrontar los problemas de la vida y el reconocimiento en aceptar y aumentar la empatía con respecto a la situación y los problemas de terceros. Giménez Romero (2001), enfatiza que no es que se desestime o subvalore los acuerdos, pero lo central y primordial es la mejora de la relación.

De acuerdo a lo anterior, las características del modelo de mediación transformativo, se adecuan a los objetivos de ampliar reconstrucción de las competencias comunicativas teniendo como base la razón de la historia, buscando el entendimiento entre las personas que participan en el conflicto con efectos de generar racionalidad lógica, de aumentar mejores propuestas de alcance de solución de conflictos.

4.2.2.3. Modelo Circular Narrativo.

El modelo narrativo circular, fue propuesto por Sara Cobb, de la Universidad George Mason, EE. UU., siendo estructurado con base a suposiciones de terapia familiar sistémica, teoría general de sistemas, teoría del observador, construccionismo social, teoría narrativa, psicología social por Pichon Rivière, cibernética de segundo orden, teoría de la deconstrucción de Derrida, contribuciones de Foucault y otros. Propone superar las explicaciones sobre el conflicto arraigado en el positivismo lógico, donde cada parte involucrada atribuye una causalidad lineal, culpando a la otra por mantener el conflicto. (Parisi, Luciana, & Silva, Jandira Maciel da, 2018).

Aplicando la mediación permite abrir las narrativas de las partes involucradas, permitiéndoles contextualizar sus disputas de una manera más amplia, comprender diferencias, revisar posiciones, formas de interacción, involucrarse, asumir responsabilidades y crear narrativas alternativas que modifiquen los valores y las características de narraciones anteriores. (Cobbs, 2013).

Teniendo en cuenta los principios del modelo narrativo, Ricoeur (1999), aboga por una dialéctica entre la explicación historiográfica y la comprensión narrativa que ponga de relieve la diversificación y la jerarquización de los recursos explicativos del propio relato.

Es decir como afirma Boaventura de Sousa (2001), en que afirma desde su teoría de la comprensión dialéctica del ser:

El hombre que es en el mundo, es en el mundo comprendiéndose existencial y cotidianamente como poder-ser, es decir desde el futuro. Y como es desde el futuro, ese mundo no es un mundo estático, sin desplegable: a medida que un niño o un pueblo van creciendo, los horizontes se van sucediendo; es decir atravesar el horizonte, abrirse a otro horizonte para a su vez atravesarlo sucesivamente.

Teniendo como base este principio epistemológico y su fundamentación es de afirmar que la mediación aplicado a este modelo con bases de la dialéctica, es necesaria para comprender, analizar y reflexionar el sentido de las acciones teniendo como medio básico la comunicación en que hay un enunciado y una enunciación, un dialogo argumentativo, narrativo para de esta

manera alcanzar la racionalidad, la interpretación y no con las convicciones e intereses propios de cada persona en el mundo cotidiano en que se resuelven los conflictos.

Además, este modelo la forma en la que el mediador participa está en que asume una posición autónoma, trabaja la comunicación con criterios de competencias de posturas de pensamiento crítico reflexivas con habilidades para explorar, discernir y visibilizar medios alternativos para trabajar la racionalidad de los conflictos.

Capítulo V: Cultura de Paz y Violencia Escolar

5.1. Cultura de Paz

La cultura de paz es considerada como un sistema prometedor, con aplicación de un desarrollo y fortalecimiento conceptual en búsqueda de ampliar los recursos humanos, sociales, políticos, que garanticen la continuidad por el aprendizaje de la sensibilidad y humanización de las poblaciones. Es por tanto, que ante la situación de crisis por la aparición repentina del virus Covid-19, la cultura de paz, se ha convertido como un medio alternativo oportuno para continuar aumentando las destrezas, habilidades hacía la consolidación de resolver los conflictos, así como también afianzar la importancia de la investigación y la innovación como medios de acercamiento del mundo científico y la industria para aliviar las tensiones que genera el conflicto.

5.1.1. Irenología

Las autoras López & Morales, (2019), sostienen que el concepto de la Irenología se considera relativamente nuevo, aparece como esperanza después de la segunda guerra mundial con un enfoque dirigido a restaurar un tejido social desde los sistemas de la familia, sociedad, educación y la cultura. Fundamenta sus conceptos dirigidos a desarrollar las habilidades, principios y elementos como medios alternativos hacía una cultura de paz. (pág.208).

Asimismo, la Irenología es una ciencia que estudia la paz que comprende amplias investigaciones por la continuidad y el fortalecimiento de la cultura de paz; asimismo,

focaliza su objeto de estudio hacia la satisfacción de las necesidades básicas de la población, ante las situaciones de crisis busca disminuir las desigualdades tanto humanas, sociales y económicas. Además, busca a través del dialogo la participación comunitaria, la protección por el desarrollo sustentable, la continuidad por una educación de calidad. Entonces se definiría la cultura de paz como una cultura centrada en la convivencia pacífica, la justicia social y la seguridad ciudadana. (Cabello-Tijerina & Vázquez Gutiérrez, 2018).

Según Sotelo (2013) expresa que para consolidar los estudios para la paz, los aportes de la filosófica, la antropología, la psicología, el derecho, la sociología, la historia, la economía y la biología, entre otras ciencias, se fundamentan en una hibridación donde cada saber disciplinario tiene un dominio en que se unen para tratar sus investigaciones no solo en temas de paz, sino también en temas específicos como los conflictos, la violencia, el desarrollo humano considerado como el camino para terminar con el sufrimiento humano e indispensables para comprender el fenómeno humano de la paz. (pag.53).

De acuerdo con lo anterior, la Irenología ayuda a comprender de diferentes maneras, enfoques, disciplinas, sobre las múltiples formas en que el ser humano puede desaprender las guerras, violencias y exclusiones y condicionarse a aprender a trabajar la paz. (Jiménez, 2008).

5.1.2. Abordaje de la Irenología

La Irenología como ciencia de la paz ha propuesto la exploración desde otras perspectivas con capacidad de proponer estrategias basadas en las Ciencias Sociales y Humanas en procura de enfrentar pacíficamente las crisis y conflictos. Por este motivo, se presenta a continuación un abordaje de su difusión académica basadas en movimientos, métodos de acción, con fines de estimular la determinación de la producción del conocimiento en procura de un sistema de paz colectivo.

En México, la Irenología se está trabajando desde líneas de investigación que están generando resultados a través de las investigaciones sociales dirigidos a la reconstrucción de la masculinidad como vía de pacificación, el surgimiento del valor en la práctica deportiva denominado “Lauream Pacis”. (Cabello-Tijerina & Sierra García, 2016).

Asimismo en los Estados Unidos, se vincula con la Irenología explícitamente en el análisis feminista de la economía política global y el análisis ecofeminista de la guerra / paz con el concepto de “circuitos de violencia de género”, donde se revela la imbricación de los sistemas capitalistas con la política interseccional de género y raza, y la (re) producción y difusión de los conflictos violentos. (True & Hozic, 2020).

En países del Lejano Oriente como Corea del Sur, exploran dos hipótesis alrededor de la Irenología, inspiradas en el turismo de paz, con objetivos de estudiar la innovación para la paz denominada: "la innovación trae paz" en que revela que la innovación ayuda a a mantener la paz al desacelerar el ritmo de la confrontación; y "la paz trae innovación", donde realizan un encuesta sobre innovadores norcoreanos en el Sur para explorar e identificar la importancia de la autoestima de los innovadores. Con la aplicación de estas dos estrategias se busca mantener la paz, aumentar la ingeniería de la paz que pueda beneficiar los estudios existentes sobre el turismo de paz y los sistemas de innovación orientados a problemas, además de los avances metodológicos. (Ahn & Yi, 2020).

Para el conflicto que se vive actualmente entre Estados Unidos y China, se trabaja desde la Irenología con la investigación dirigida a una “revolución” con el Hexagram Tong Ren donde estudia poner la relación entre Estados Unidos y China en el contexto global, bajo los principios de "armonía en la diversidad" y "buscar puntos en común mientras se reservan las diferencias", que exige observar los enfoques realistas entre los dos países en busca de concretar la paz y el desarrollo en el mundo. (Xu, 2021).

En Londres, se ha implementado la Irenología o investigación de la paz a través de la diplomacia del agua que lo consideran un medio para trabajar la paz y prevenir los conflictos con la gestión cooperativa de los recursos hídricos transfronterizos. (Mirumachi, 2020). Según el autor, la investigación está dirigida a prestar mayor atención a la diplomacia del agua con extensión aplicada utilizando la comunicación como medio natural para aumentar el dialogo informal, utilizando una perspectiva hidropolítica critica particularmente a través de la diplomacia informal y la forma matizada en que los recursos y las redes se movilizan para controlar los recursos hídricos. (pag.1).

En Chipre las investigaciones para los estudios de la paz en las escuelas están centrados las prácticas afectivas de los profesores dedicados a la educación para la paz en una sociedad afectada por conflictos, centrándose en los dilemas afectivos de los profesores mientras se enfrentan a historias difíciles. Señalan cómo las complejidades afectivas, los dilemas y las tensiones producen subjetividades y relaciones que podrían reforzar o alterar las relaciones de poder inherentes a las demandas de los profesores, así como también la importancia de resaltar el papel y el impacto de las prácticas afectivas de los docentes en las iniciativas de educación para la paz sean cada vez más reconocidos. (Zembylas & Loukaidis, 2021).

En cuanto al conflicto judío palestino, se han realizado investigaciones de la paz, a través de la intervención escolar de los efectos de los videojuegos cooperativos virtuales que permitió el contacto virtual entre niños judíos israelíes y palestinos israelíes, que mostraron sesgo intergrupal reducido tanto en indicadores cognitivos como emocionales, incluyendo puntos de vista estereotipados reducidos, emociones negativas y tendencias discriminatorias hacia miembros del otro grupo étnico, así como mayor disposición para entablar contacto social con miembros del grupo externo. El proyecto incluyó sesiones de intervención de juego con resultados efectivos que se puede aplicar incluso en áreas caracterizadas por tensiones étnicas y conflictos desfavorables. (Benatov, Berger & Tadmor, 2021).

En Colombia los estudios de investigación para la paz en el sistema educativo, el Ministerio de Educación Nacional (2016), ha direccionado las investigaciones con aplicación de proyectos hacia la consolidación de la democracia y la convivencia pacífica que responden a la Ley 115 de 1994; así como la consolidación de la cátedra de la paz en los últimos años. (Torres-Gómez, 2019).

Con base en lo anterior, la Irenología ofrece la oportunidad desde la Investigación para la Paz, nuevas perspectivas aun no exploradas en otras áreas, con estrategias para proponer argumentos, métodos y vías alternativas con los cuales confrontar y enfrentar pacíficamente los conflictos. Además de las estrategias y métodos regulados pacífica de los conflictos o el propio pacifismo, aportan praxis para consolidar sistemas de paz con alcances de nueva

producción de información para proponer alternativas innovadoras en la investigación para la paz. (Sotelo, 2013).

5.2. Pacifismo

El Pacifismo se denomina como la teorización de la paz que vincula los medios con los fines centrada en la reivindicación de una nueva identidad cultural, participativa y democrática, inclusiva y como principio sustentada en la defensa de los Derechos Humanos y la Paz Mundial. (Malheiro Gutiérrez, Carreira Fernández & Bandini, 2020).

Según Cabello & Vásquez (2018), el Pacifismo para concretarse requiere de la promoción de la No-Violencia, la Resistencia y Desobediencia Civil, así como el impulso por una pedagogía de paz que cambien las estructuras políticas y mentales de las sociedades, con la involucración de los valores y la moral, tales como la solidaridad, respeto y tolerancia, necesariamente anclados en la conciliación entre lo individual y lo global. (pág. 39).

Es por tanto que el Pacifismo dentro de una Cultura de Paz está dirigida a narrar experiencias vividas, reflexionar sobre sus consecuencias y motivar a la creación de movimientos que generen el espíritu por la paz tales como Einstein aplicando el método científico para la búsqueda del nuevo conocimiento en fortalecimiento de la búsqueda de la paz, así como también Freud y las fuentes inspiradoras de sabiduría como Hesse o Merton en la India y el movimiento de la pacificación impulsado por Ghandi, Luther King Jr., Threau, Tolstoi. (López-Martínez, 2018; Cabello & Vásquez, 2018).

Según Nathan (2020) realiza una interpretación del concepto de la Pacifismo a través de una perspectiva constructivista de las normas internacionales:

Contribuye a la literatura constructivista, que se concentra en la disputa entre normas “buenas” y “malas”, desarrollando un marco teórico para entender los dilemas morales como una “incompatibilidad situacional de buenas normas”. El dilema del establecimiento de la paz implica una incompatibilidad situacional entre la norma de promover y mantener la paz y la seguridad, por un lado, y las normas de promover la justicia, la rendición de cuentas y la democratización, por el otro.

Es decir que la Pacifismo constituye en general una búsqueda por no-violencia con acciones dirigidas a iniciar negociaciones, reanudar las negociaciones tras un estancamiento, ampliar acuerdos, ampliar los temas abordados en una negociación. Entonces el Pacifismo busca desafíos que planteen estrategias, acciones en la búsqueda de romper con las desigualdades, así como educar por una liberación basada en la paz. (Portolés, 2020).

Es de aportar también que el Pacifismo positivo proyecta un discurso educativo alternativo con fines de reivindicar la construcción de nuevas identidades culturales, participativas y democráticas, inclusivas e igualitarias y con principios de aplicar la defensa de los Derechos Humanos y la Paz Mundial, así como también constituir dentro de los sistemas educativos los valores de la igualdad, la diversidad y justicia social. (Malheiro Gutiérrez, Carreira Fernández & Bandini, 2020).

Se afirmaría entonces que el Pacifismo ofrece desde sus enfoques teóricos una complejidad para analizar cómo los sistemas sociales previenen, gestionan y se recuperan de los conflictos violentos.

Por tanto de Coning, (2020) afirma que:

Las percepciones de la complejidad sugieren que para que un proceso de paz se vuelva autosostenible, las instituciones sociales resilientes deben surgir desde adentro, es decir, desde la cultura, la historia y el contexto socioeconómico de la sociedad relevante.

Las operaciones de paz adaptativas son un enfoque normativo y funcional de las operaciones de paz Pacifistas que tiene como objetivo navegar la complejidad inherente al tratar de impulsar los procesos de cambio social hacia el mantenimiento de la paz, sin intención de causar daño. (de Coning, 2020).

5.2.1. Pacifismo en la Educación

El Pacifismo en la Educación actualmente tiene la virtud de estar direccionado con un renovado discurso alternativo, centrado en la reivindicación de una nueva identidad intercultural, participativa y democrática con determinación al desarrollo ambiental sostenible, con pensamientos inclusivos e igualitarios que con el amparo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como organismo especializado de las Naciones Unidas tienen como misión establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura. (Malheiro Gutiérrez, Carreira Fernández & Bandini, 2020).

Por lo anterior, ante el suceso precipitante de la aparición del Covid-19, la Educación en América Latina y el Caribe, implementó acciones pacifistas en proporcionar a los países recursos que constituyen un esfuerzo con la participación del Grupo Regional de Trabajo sobre Educación con expectativas de implementar acciones para apoyar a los Ministerios de Educación en cada país para atender las necesidades con respuestas educativas que surgieron de la suspensión de las clases presenciales, tales como el apoyo para organizar protocolos, guías de estudios descargables, plataformas digitales así como el uso de medios de comunicación, radio y televisión con fines de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas en los diferentes países. (Unesco, 2020).

El Pacifismo en la Educación tiene tres premisas que ayudan a comprender los sistemas educativos actuales entre los cuales está: El carácter socializador de la escuela con expectativas de generar la construcción de identidades, la opción positivista, orientada a la construcción de un modelo de ciudadanía acorde a los intereses de los grupos hegemónicos de poder; la opción liberadora, orientada, como ya señalaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. (Malheiro Gutiérrez, Carreira Fernández & Bandini, 2020).

Por tanto, en Colombia atendiendo a los recursos implementados por la Unesco, teniendo en cuenta las posibilidades y con el ánimo de implementar las rutas que generen alternativas para atender las necesidades educativas por la suspensión de clases con alcances de oportunidad e igualdad de la Educación en el territorio, se implementaron programas para la

Primera Infancia con el Reforzamiento de la Canasta Educativa; Educación Rural para el reforzamiento de diversas acciones, como es el Proyecto Nacional de Acceso Universal para Zonas Rurales con el uso del internet fijo y móvil; la implementación de la plataforma “Aprender Digital”; el proyecto Edu-Acción para el fortalecimiento de competencias básicas, canal de televisión pública; Guía de Orientaciones a las Familias; Material Educativo para el Trabajo en Casa; Apoyo Socioemocional a través del programa “Emociones para la Vida” y otros programas de acción para no detener la formación de valores, moral, convivencia en la población educativa del país. (Unesco, 2020).

Es de señalar que estas acciones pacifistas tienen unos propósitos de continuar implementando a pesar del confinamiento y la impartición de la conectividad educativa remota, programas de no-violencia con matices culturales con un análisis humanista y político. (Cabello-Tijerina & Vázquez Gutiérrez, 2018).

Es por tanto que estos programas y proyectos de paz con implicaciones de acciones pacifistas están dirigidas a fortalecer estrategias de afrontamiento para disminuir situaciones de tensión por los cambios de paradigmas que en estos momentos la educación a distancia está generando. Por tanto, busca implementar la verdad en los conflictos y su alcance de resolución, explorar todas las vías del dialogo en búsqueda de fomentar los pensamientos críticos-reflexivos, la utilización de la persuasión en las relaciones antes que la coerción, insistir en la permanencia de los valores y la moral así como la colaboración con la justicia. (Muñoz & López Martínez, 2004). (Citado por Cabello-Tijerina & Vázquez Gutiérrez, 2018). Por lo anterior, se vislumbran desafíos de la nueva anormalidad por causas de una pandemia, que planteen el debate, el dialogo social, las estrategias y la acción por el seguimiento del actual contexto educativo en línea por la necesidad de utilizar de forma útil, ético y no-violento el uso creciente del internet y las redes sociales, como estrategias para fomentar el tejido, la mediación y el apoyo social mientras se mantiene el aislamiento y distanciamiento físico.

5.3. Las TIC’S y su importancia en la Cultura de Paz.

Actualmente, ante la aparición de crisis repentina de la pandemia del Covid-19, los accesos a la información a través de las TIC’S han ocupado un papel fundamental ya que han sido

herramientas que han proporcionado en tiempo real lo que está sucediendo en cualquier parte del mundo. La apropiación de herramientas digitales se ha convertido en una necesidad a lo largo de los últimos meses debido a la nueva dinámica como la educación en línea.

Sin embargo, este tema de la educación en línea ha generado tensiones, choques de valores esenciales, ya que, desde la politización de debates con respecto a inclusión de la Educación en todas las regiones, se ha evidenciado que más de la mitad de las mujeres y niñas, siguen sin acceso a internet y a sus beneficios, lo que podría incurrir en situaciones de desigualdad, al debilitar la cohesión social y con amenazas para una democracia. (Macron et al, 2021).

Macron et al, (2021), afirman que ante la crisis sanitaria de la pandemia que interrumpió la educación de millones de estudiantes, se debería mantener la promesa de proveer educación universal y continuar preparando a las nuevas generaciones con una formación científica, práctica básica, que incluya la comprensión de otras culturas, la tolerancia y sobre todo la aceptación del pluralismo, el respeto a la libertad de conciencia, ya que la niñez y la juventud son el futuro y la Educación es fundamental en todos los tiempos.

Por lo anterior, el secretario general adjunto del Departamento de Operaciones de Paz de la ONU, Jean-Pierre Lacroix, expuso en sus páginas web que las estrategias en acciones operacionales por el mantenimiento de la paz, tienen una misión de continuar de tal manera que se puedan cumplir con los deberes de promulgar por el bienestar mental, social y humano en que se promueva por la búsqueda de resolver los conflictos, ayudar a proteger a las poblaciones y facilitar el acceso humanitario. (Rodríguez, Medina-Ortiz, Fossi, González & Bermúdez, 2020).

Es por tanto que todas estas acciones en beneficio de la paz, con el apoyo de las naciones con mayor poder económico y quienes actualmente han apostado por la cooperación multilateral como la mejor vía posible para lograr la recuperación global, defender la democracia, combatir la desigualdad y curar el planeta a través del uso adecuado de las nuevas tecnologías que se han vuelto importantes herramientas de progreso, de mediación de conflictos e inclusión sobre todo al tomar en consideración los efectos que la situación de la pandemia y el aislamiento social ha generado. (Macron et al, 2021).

Por lo anterior es de resaltar la importancia que la UNESCO declara en resolución 11.1 (45):

“La paz no puede consistir únicamente en la ausencia de conflictos armados, sino que entraña principalmente un proceso de progreso, de justicia y de respeto mutuo entre los pueblos, destinado a garantizar la edificación de una sociedad internacional en la que cada cual pueda encontrar su verdadero lugar y gozar de la parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo que le corresponde y que, la paz fundada en la injusticia y la violación de los derechos humanos no puede ser duradera y conduce inevitablemente a la violencia”.

Con base en lo anterior, las TIC’S y su importancia en la Cultura de Paz actualmente está determinada como herramienta aplicada a la educación con fines de construcción de paz, la mediación a la reconciliación, así como también para acercar a las comunidades y fortalecerlos en las formas de comunicación. De igual forma el uso de la tecnología tiene una función primordial y es que como herramienta de acceso a toda una comunidad, favorece enfrentar los problemas relacionados con la paz con una dinámica de interacción continua para consolidar creencias generales en la paz, el cambio de actitud con consecuencias de establecer canales de comunicación con expectativas de generar el reconocimiento de las narrativas colectivas del otro. (Vrasidas, Zembylas, Evagorou, Avraamidou, & Aravi, 2007).

Es de analizar también la importancia de las TIC’S aplicada a los Métodos Alternos de Solución de Conflictos ya que desde la mediación en su valor intangible y con efectos de producir respuestas de logros, proporciona rasgos distintivos de activos de paz con beneficio de producir bienestar al hombre por el intercambio de información en sus relaciones interpersonales, sociales, así como también mejora la calidad de servicios y la competitividad de los individuos, provoca que las partes interactúan en los medios tecnológicos generen sinergias de apoyo a corto, mediano y largo plazo dependiendo del tipo de relación, en busca de un bien común. (Gorjón Gómez, 2017).

5.3.1. Las TIC’S como oportunidades de cambio.

Constituyen las crisis oportunidades de cambio que permite que desde los recursos tecnológicos se concreten acciones que promulguen lo valores, actitudes y comportamientos por una cultura de paz, es por tanto que la pandemia en Colombia adelantó 20 años la

apropiación digital, lo que generó una tendencia al logro de que las personas con conocimientos digitales profundizaron sus habilidades y diversificaron el uso. Aunque el acceso en las zonas rurales más apartadas solo fue del 0,27, considerándolo como una debilidad para los niños y niñas que constituye un riesgo para el acceso a la educación virtual. (Pandemia adelantó 20 años la apropiación digital en Colombia, 7 de febrero de 2021, *Periódico El Tiempo*).

Es por tanto que el recurso de las TIC'S es una herramienta que está siendo prioritaria su inclusión por su contribución positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún en el desempeño académico, por la continuidad, recuperación de una educación sólida, además porque agrega desde lo intangible, recursos para mediar las situaciones de conflictos con aplicación de los rasgos distintivos del empoderamiento en que se refuerza la autoestima, genera mayor correspondencia entre pares por efectos de la comunicación con aproximación al aprendizaje del pensamiento crítico y la participación grupal. (Pardo-Cueva, Chamba-Rueda, Gómez & Jaramillo-Campoverde, 2020; Macron et al, 2021; Gorjón Gómez, 2017).

Además, los usos de las TIC'S representan una experiencia de innovación, creatividad enfocada desde el enfoque constructivista, con recurso de análisis y metodología colaborativa, alternativa a la tradicional en que los estudiantes a través de un proyecto de trabajo realizan tareas específicas diseñadas por el docente y realizadas en grupos colaborativos para un aprendizaje activo y en el que los estudiantes se motivan a aumentar sus competencias didácticas. (Corujo Vélez, Gómez del Castillo Segurado & Merla González, 2020).

Es de considerar también que a través de la TIC'S como herramientas de información y la comunicación en el sector educativo tienen una relevancia importante para una cultura de la paz ya que permite la adaptación social, la innovación, creatividad, la continuidad en aplicar la investigación como recurso estratégico para aplicar las políticas sociales y sobre todo la continuidad, el énfasis de la educación como una legitimidad de su importancia primaria dentro de una constitución política.

Es por tanto que la creatividad como elemento intangible y efecto operativo para la mediación, forma elemento esencial en la aplicación de las TIC'S ya que al momento de resolver un problema ayudan a observar los recursos con aplicación de la tecnología e información aplicando buscar información relevante, dejar volar la imaginación, ampliar la percepción en alternativas para resolver el problema, reunir una amplia gama de datos, de modo que los elementos insólitos e improbables puedan comenzar a encajar. (Gorjón Gómez, 2017).

Los autores Aguilar, Howlet, Diez & Beltrán, (2020) expresan que desde las aplicaciones constructivistas que ofrece las tecnologías de la información y la comunicación con la apropiación y dominio de las TIC'S, redes sociales, favorece en los programas educativos, niveles de satisfacción en los estudiantes ya que consideran los recursos tecnológicos como ventajas para la disponibilidad de la información y el aprendizaje colaborativo.

Por lo anterior, se define entonces la importancia de las TIC'S en las estrategias, recursos y herramientas educativas sin precedentes fundamentales para determinar una cultura de paz en situaciones de crisis, así como también su rendimiento de impacto como medio acelerador que pueda cumplir misión de comunicar, de favorecer la continuidad en la innovación, así como también incrementar la solidaridad, coordinación para resolver los desafíos globales que se enfrenta a diario el individuo.

Capítulo VI: Educación para la Paz

6.1. Generalidades

La Educación para la Paz constituyen unas formas de aplicar investigación, estrategias, técnica, recursos, manifestaciones actitudinales comportamentales representadas en la expresión artística y otras formas de producción experimental para contribuir a la construcción, recuperación del tejido social, con motivación de guiar a los estudiantes al desarrollo de competencias en el pensamiento crítico, la construcción de valores y la moral. (López & Sánchez, 2020).

Los autores Manco Rueda, Franco Montoya, Agudelo Torres & Parra Moncada, (2019), expresan que la Educación para la Paz establece marcos de reflexión con búsqueda de afianzar los mecanismos de promocionar la paz a través de las practicas discursivas desde lo subjetivo en el propio conocimiento, sentimiento y experiencia; desde el objetivo en experiencias, protocolos y estrategias; de lo intersubjetivo en la interrelación y cultura discursiva; y desde el interobjetivo en la institucionalización y aplicación explícita de las políticas educativas con el acompañamiento y aprovechamiento de la formación de los docentes quienes a través de sus capacidades pedagógicas, formación ética y política contribuyen de manera directa con los estudiantes a la construcción de una cultura de paz.

Asimismo, con el entusiasmo de continuar reflexionando de la importancia de la Educación para la Paz, los autores Rueda, Montoya, Torres & Moncada (2019); Serrano & Ramos Muslera (2019), señalan que los objetivos de reflexionar sobre las prácticas en la Educación para la Paz, apunta a contribuciones de políticas educacionales en derechos humanos con la finalidad de implementar políticas públicas como un proceso participativo entre los participantes con la utilización de la metodología de sistematización como reconstrucción crítica de la experiencia educativa con ánimo de fomentar la reflexión colectiva sobre los procesos con metas a la construcción de una cultura de paz y solidaridad en el espacio educativo por la valorización de la dignidad de los niños y jóvenes.

6.2. Construcción de Subjetividades desde la Educación para la Paz.

Lo que confiere a las prácticas sociales ejecutadas en los planes de trabajo para implementar, desarrollar la Educación para la Paz en búsqueda de construir subjetividades para aplicar los logros de la medición escolar, estarían aplicados a los modelos de investigación sociológica inspirados en un enfoque interpretativo de cómo deberían explicarse y comprenderse los fenómenos sociales. (Gaitan, 2018).

Por tanto, la noción de significado subjetivo se relaciona estrechamente entre acción humana y conducta humana. Esta importancia radica cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos solo se hace inteligible cuando se aplica alguna categoría interpretativa. (Gaitan, 2018).

Por lo anterior, el autor Weber (1964), afirma:

La ciencia social aplicada a la Educación se ocupa del Entendimiento Interpretativo de la acción social y la característica más notable de la acción es su significado subjetivo.

Entonces, se explicaría que todas las descripciones de acciones han de contener un elemento interpretativo. Es así como también Bourdieu (1999) expresa que la “sanción directa de lo real”, puede proponer pruebas, problemas, retos, soluciones en situaciones reales es lo que hace posible todas las alternativas intelectuales, experiencias del pensamiento, mundos posibles o variaciones imaginarias. (Citado por Herrera, 2009).

Ahora desde las investigaciones realizadas para la enseñanza-aprendizaje de Educar para la Paz se destaca las propuestas de la ética levinasiana que ofrece una construcción para la paz desde la pedagogía de la alteridad con integración del diferente en términos culturas, la justicia y la solidaridad y la motivación por el propio autocuidado, educar a los estudiantes en la forma de solidarizarse con los demás, integración del contexto personal en el proceso educativo, adquisición por el pensamiento crítico. (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2018).

Con base en lo anterior, es de importancia anotar desde los aspectos filosóficos para estructurar la subjetividad, la escuela del pragmatismo establece la diferencia entre una mente capaz de conocer sobre la base de la fuerza configurativa de sus abstracciones, por un lado y una realidad objetiva que se ofrece para ser representada a través del registro de los datos sensoriales, por el otro. Es decir que el pragmatismo es el impulso por desplazar interés de la reflexión filosófica de la teoría del conocimiento a una analítica del significado partiendo de la interacción comunicativa. (Pérez, 2002).

Es de importancia anotar que la lógica de la alteridad en los escenarios de construcción de la Educación para la Paz, comienza en las propuestas de proyectos en que se hace un reconocimiento del otro que mueve de un modo muy distinto al que de esta manera acepta al otro como otro; es decir, que desde estas acciones puede decirse que hay la paz, que hay el amor y por lo tanto que se instaura una historia. (Dussel, 2011).

En virtud de lo anterior, la Educación para la Paz es justamente el saber partir de la cotidianidad, donde el hombre es el ser que tiene mundo y por lo tanto comprende todo lo que acontece en su mundo. Entonces, la palabra “comprender” tendría una figura de círculo que permite englobar aquello que es la totalidad de una experiencia; entonces la comprensión como totalidad del mundo, es el horizonte del mundo del individuo y ese horizonte abarca todo lo que es comprensible con alcances de aprender, captar lo que se observa en concreto. (Dussel, 2011).

De aquí que la Educación para la Paz fortalece sus proyectos de acción con significados de comprender existencialmente la cotidianidad que rodea al individuo lo que le permite que todo lo que le rodea se le parezca importante con fundamento al proyecto de existencia del hombre perteneciente a una comunidad, de una época histórica. De aquí que los proyectos con objetivos de educar para la paz tienen un significado de aplicar la comprensión dialéctica del ser como poder-ser, es decir desde el futuro en que a medida que un individuo o un pueblo van creciendo, focalizan sus atenciones sobre algo porque tiene valor con capacidades de comprender los futuros. (Dussel, 2011).

Es por tanto que la subjetivación constituye la identidad cuando el individuo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valora y por las relaciones sociales en que se encuentra comprometido; es decir, un sujeto como actor de las orientaciones y transformaciones de la vida social y en las que el individuo se reconoce como sujeto. (Touraine, Khosrokhavar, Ibañez, 2002).

6.3. La práctica de la libertad en los proyectos de la Educación para la Paz.

La Educación para la Paz como prácticas de la libertad apuestan por una propuesta ética que deje huellas tanto en profesores como estudiantes en hacer de la educación una praxis liberadora en que a través de las acciones propuestas en proyectos educativos, se encuentren significados que avancen hacia las reflexiones sobre lo cotidiano con recursos e instrumentos que facilite la mediación en búsqueda de facilitar la propia autocomprensión y la comprensión de los comportamientos de las demás personas para así encontrar significados existenciales.

Como se ha mostrado, la educación como práctica de la libertad, postula los caminos de liberación con herramientas con métodos para que el estudiante intrínsecamente adquiera competencias para descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. (Freire,1982).

En consecuencia, los autores Freire & Shor (2019) afirman lo siguiente:

Hay que comprender de manera dialéctica la relación entre educación sistemática y el cambio social a través de la implementación de proyectos educativos con metas de generar la transformación política de la sociedad. Los problemas de la escuela están profundamente arraigados en las condiciones globales de la sociedad, sobre todo en lo que respecta a las situaciones de disciplina y alineación.

Por tanto, que la filosofía de la liberación es sin duda como lo plantea el autor Foucault (2009) que no se puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es el conocimiento de sí en un sentido socrático – platónico, pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones, donde la ética es la parte reflexiva de la libertad, la manera de ser y de conducirse; es en cierto modo, la forma de ser del sujeto y una determinada manera de comportarse que resulta perceptible a los demás.

Es entonces que en ese autorreconocimiento de si mismo del individuo y del otro como sujeto se produce un llamamiento del individuo a su libre creación, a innovar y al placer por la satisfacción a su felicidad.

Es de señalar que en las consecuencias de los proyectos de Educación para la Paz, se ha evidenciado que la idea de felicidad se impone por las acciones con metas de logros alcanzadas por los intercambios y efectos en el espejo de los cuales cada individuo reconoce la felicidad de cada uno y en efecti la construcción de una nueva sociedad o un hombre nuevo. Además, la felicidad constituye la construcción del Sujeto en su acción liberadora y generosa, así como el descubrimiento y el alcance de sus proyectos con el toque de su aventura

personal, espacios de libertad, de invención y de imaginación que alimentan la alegría de vivir. (Touraine, Khosrokhavar, Ibañez, 2002).

Por tanto, tal y como afirma el autor Gorjón (2020) que la felicidad y el bienestar son el resultado de premisas de acuerdos de mediación comprobados de manera científica, en que el perdón moral expresa la necesidad de reconstituir de manera personal de lograr enmendar y de volver a recuperar relaciones que en algún momento se habían perdido.

De igual forma también es de importancia señalar que desde los planes de desarrollo que trabaja la Educación para la Paz, tiene como estrategia generar premisas de Acuerdo de Mediación. Gorjón (2020), estima que el acuerdo de mediación se basa en la voluntad de las personas, creando en la construcción del sujeto mayores expresiones de libertad que no es más que el vínculo que genera un acuerdo de mediación.

Entonces teniendo como principio la idea de bienestar y felicidad en los campos de acción de la Educación para la Paz como mecanismos para reducir los conflictos escolares, la implicación de los proyectos en acuerdos de mediación produce bienestar considerándolos como un valor intangible, ese valor que sustenta la percepción de la personas, generándose un un punto de intersección entre el bienestar y la mediación, el punto de intersección no solo de bienestar y felicidad sino también el punto de los intereses y cuando esos intereses se resuelven y que se puede convivir de forma concéntrica con los demás es lo que da la oportunidad de llegar a una vía de felicidad y bienestar. (Gorjón, 2020).

6.4. La Comunicación y el dialogo en la Educación para la Paz.

Es considerable anotar que el lenguaje no es un objeto, sino una mediación que se trata de una participación entre el hombre y el mundo, es aquello que expresa realidades, que permite representar cotidianidades a través de la palabra. Entonces la comunicación representada a través del lenguaje es una mediación entre un hombre y otro, lo que permite la construcción de una comunidad lingüística donde el dialogo es un juego de preguntas y de respuestas, la mediación entre una persona y otra, la distinción del discurso en la mediación entre el orden de los signos y el de las cosas. (Ricoeur, 1999).

En efecto la intersubjetividad manifestada a través del discurso se fortalece en el interés por los hechos, se encuentra vinculado a un interés más arraigado por lo que Habermas llamaría la comunicación, en otros términos, el interés último cuando se hace historia consiste en ampliar la esfera comunicativa dando lugar a una dialéctica entre lo extraño y lo familiar, entre lo lejano y lo próximo donde a partir de la utilización del discurso narrativo se pone en relieve que la historia es el ámbito de las variaciones imaginativas que rodean lo real, tal como es comprendido normalmente en la vida cotidiana. (Ricoeur, 1999).

Ahora según Foucault (1999) narra que para reconocer o analizar los objetos del discurso, se debería tener en cuenta una serie de categorías que engloba dentro de lo que llama condiciones de existencia tales “no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa”; es decir que el objeto no se preexiste a sí mismo, sino que “existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones que están establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas.

De igual manera presenta similitud en un sentido de la dimensión de la racionalidad de la acción basada principalmente en la comunicación sentadas en el dialogo cada vez mayor entre los seres humanos en búsqueda de alcanzar mayores rendimientos interpretativos de sus entornos sociales, dando validez de una manifestación o emisión. Entonces el punto clave es el espacio del dialogo argumentativo en la medida en que los sujetos sean capaces de sostener sus posiciones mediante argumentos, se garantizará la objetividad de las afirmaciones. (Habermas, 1989).

En estos saberes filosóficos, Habermas (1988) aporta que la comunicación conforma un saber-horizonte en el marco del cual la cotidianeidad de la interacción comunicativa configura y transforma tres dimensiones diferenciadas de la experiencia moderna del mundo; cultura, sociedad; es decir, que la comprensión de un acto de habla solo es posible en el marco de condiciones de aceptabilidad socialmente compartidas, sobre la base de las cuales se presta atención o desacuerdo a la emisión, los cuales están sujetos al uso que una comunidad de hablantes realiza de los términos en la red de significados que constituye una cultura. (Pérez, 2002).

Otro autor Atayurt-Fenge (2017), afirma que la comunicación busca examinar las formas en que las construcciones circulares en el marco de una exploración crítica estimulante para involucrarse con las implicaciones sociales y culturales de ver y ser visto. Por otro lado, dentro de la línea de comunicación, el Modelo de Harvard, propone establecer una comunicación positiva entre las partes. De igual forma, desde el Modelo de Harvard, la comunicación busca que sea fluida en el proceso, pero teniendo claro los límites dentro de la misma, es decir el mediador tendrá el control del proceso a través de una comunicación lineal en forma dialógica para evitar bloqueos emocionales. (Henríquez, 2017).

De acuerdo a lo anterior, estos postulados han propuesto proyectos pedagógicos basados en la Educación para la Paz, con propósitos de que las comunidades académicas puedan adquirir competencias sociales, cognitivas, políticas como la comunicación, la cooperación, la mediación asertiva o la resolución efectiva de los conflictos.

Capítulo VII: Contextos de violencia, conflictos y su influencia en la educación.

Históricamente la violencia se podría determinar como el lado opuesto de la sana convivencia por presentarse como un desequilibrio ante una falta de armonía en el contexto al no coincidir los individuos en pensamientos, creencias lo que los lleva a contradicciones, falta de tolerancia manifestadas en los malos tratos y hasta agresiones físicas, contribuyendo a la aparición de un desequilibrio en salud física y mental.

De acuerdo a lo anterior, las comunidades sociales, educativas y humanas de los diferentes países del mundo con el apoyo de los organismos internacionales tales como la UNESCO, se han comprometido a contribuir a la consolidación de la paz como un conjunto de objetivos de grandes retos con ánimos de fortalecer la libertad, la libre expresión, el derecho a la convivencia, a la democracia con mayor incidencia en niños y jóvenes.

Según datos de la CEPAL (2017), definen la violencia como una situación multidimensional con influencias ecosistémicas que se presentan en diversos contextos y que tiene como respuestas diferentes efectos. (Soto & Trucco, 2015). Además precisan la tipología de la

violencia tomando el modelo de explicación del triángulo de la violencia de Galtung (1990) donde se describen guías conceptuales para diferenciar las víctimas del agresor y las diferentes formas en que se presenta la violencia y el de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2002 que consiste en identificar de los espacios donde se origina la violencia, los tipos de conflictos y los factores predisponentes que aumentan las posibilidades de que se presenten actos violentos. (Trucco & Inostroza, 2017, pag.17).

Por lo anterior y teniendo que la violencia es el fenómeno que más afecta los contextos educativos especialmente en las escuelas, ya que son los espacios donde niños, niñas y adolescentes pasan un considerable tiempo, las manifestaciones de la violencia directa se presenta en comportamientos tales como intimidación, violencia sexual o basada en el género, acoso sexual, peleas entre pares en el patio de la escuela, violencia pandillera, agresión con armas y discriminación por condición económica o condición étnica/racial. Por análisis de información recolectada, se ha encontrado que 30% de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar en América Latina afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos (Soto y Trucco, 2015).

Para ampliar las frecuencias, magnitudes e intensidad como se presenta la violencia escolar en América Latina, se analizan los datos estadísticos realizados por la CEPAL (2017), con fines de mostrar la problemática y determinar alcances nuevos para su solución.

Tabla 3:

Tipos de Bullying

América Latina y el Caribe (23 países): tipos de bullying (acoso escolar) sufridos por la población de 11 a 17 años que declara haber sido víctima en el último mes, según sexo (En porcentajes)

Comportamientos	Hombres	Mujeres
Agresiones físicas	20,9	8,6
Burlas por su raza	10,7	8,3
Burlas por su aspecto físico	14,1	23,5
Burlas sexuales	12,2	11,4

Comportamientos	Hombres	Mujeres
Ser apartado de actividades grupales	4,7	5,3
Burlas por su religión.	4,2	3,4
Otras razones	33,1	39,6

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS) de la Organización Mundial de Salud, en Soto y Trucco, 2015, pág.139.

De acuerdo a los datos obtenidos, se analizan los datos en que las agresiones físicas es más alto entre los hombres (20,9%) que entre las mujeres (8,6%). De igual forma, la frecuencia burlas por su raza es de 10,7% para hombres y 8,3% para mujeres. La frecuencia por comportamientos de violencia manifestadas en burlas por su aspecto físico en mujeres mostro una mayor incidencia del 23,5% y en hombres en un 14,1%, que se señalan por ser las manifestaciones conductuales que mayor hecho se presentan en las escuelas por acoso escolar. (Soto y Trucco, 2015).

Con base en lo anterior, la escuela comprende un contexto de vida cotidiana en que inciden pensamientos, acciones, emociones y conductas humanas en que se identifican significados subjetivos particulares con reglas de interpretación entre sus integrantes que dependiendo de sus historias pasadas o antecedentes, orden social presente, son atributos en cierta manera que pueden incidir para las situaciones conflictivas de una violencia escolar.

En estudios recientes realizados en Chile, aseguran que los problemas de violencia escolar son debido a la falta de herramientas para valorar tanto los tipos de violencia como el manejo de la vida escolar desde la perspectiva de los estudiantes, afectando negativamente la salud mental y el bienestar social en la escuela. Es por tanto que se analiza la situación en procurar buscar solución en los profesores reciban formación en prevención de la violencia escolar, así como instruirlos en ampliar sus capacidades perceptivas en observar la violencia en las escuelas, así como también fortalecerlos en la mejora de programas de formación docente en mediación escolar. (Muñoz Troncoso et al 2017; Morales, et al 2014).

Otros factores asociados a la violencia escolar por estudios realizados en Brasil, están relacionados con dos extremos como es el clima escolar y las percepciones de violencia de los estudiantes, con respecto al testimonio y la participación en contextos violentos. Se

observó que la percepción de la violencia y el bullying está ligada a las vivencias de la vida escolar, familiar y comunitaria, y concretan las acciones evidentes de violencia tales como las peleas, insultos, amenazas y coacciones como situaciones comunes que hacen parte de su cotidianidad. Lo que por supuesto, los condiciona a los sentimientos de ira, tristeza, dolor, vergüenza e intentos de lucha o huida. (Olvera & Gutiérrez, 2020).

Por tanto la violencia escolar se define según Piccoli, Lena & Gonçalves (2019):

Como el amplio contexto de exclusión social y restricción de derechos y oportunidades (macroviolencia) en el que se inserta la escuela se refleja en la producción diaria de violencia en relación con los estudiantes (microviolencia). Esas relaciones tienen su origen en un proceso de estigmatización y desvalorización de los estudiantes, así como en el sentimiento de impotencia y la verticalización de las acciones de los docentes.

Con base en lo anterior, según los autores Borges & Branco (2019); Santos et al (2020); Vargas et al (2019) estiman que la violencia es una condición de crisis compleja que requiere una observación analítica sistémica y multinivel de contextos históricos y socioculturales, así como de la influencia de las relaciones humanas particulares. También es de señalar que la violencia es un problema de salud pública mundial y puede ser de naturaleza física, sexual o psicológica y que los principales predictores relacionados con el acoso escolar son las actitudes hacia la violencia y las creencias culturales.

Se afirmaría entonces que las poblaciones más afectadas por el flagelo, son adolescentes generando consecuencias negativas para los estudiantes, tanto en el entorno escolar como en el personal identificando que al momento de generarse una violencia, tiene una relación directa con los factores Emociones, Metas, Trabajo y Relaciones, e indirecta con Actitud, Padres y Activos. (González Medina & Treviño Villarreal, 2019).

Estas actitudes de violencia se manifiestan según los autores Silva et al (2018), en estudios realizados en Brasil, donde se verificaron un total de 678 casos de violencia física entre los estudiantes donde la violencia física fue en un 63,27%, en mujeres quienes las niñas sufrieron más bofetadas y los niños fueron golpeados más fuerte con puñetazos y patadas. En niños se ha manifestado que las acciones violentas en las escuelas se caracterizan por violencia física, verbal y conductual a través de la exclusión social en las TIC'S.

Además, otros estudios han evidenciado que los factores sociodemográficos, los ambientes escolares y la ocurrencia de violencia física contra docentes en la escuela, también son determinantes para la incidencia de la violencia escolar, ya que a través de recolección de datos, se evidenció la violencia física en redacción de informes de intento o utilizando armas de acero o armas de fuego. La tasa de victimización por violencia física en los maestros de escuela fue del 8,4%, en algunas escuelas primarias o secundarias del sistema escolar estatal en Londrina, estado de Paraná, Brasil, así como las condiciones laborales caracterizadas por el número de escuelas donde trabajaban los docentes y tipo de contrato laboral, mostraron un efecto directo sobre la violencia física. (Medina Cascales & Reverte Prieto, 2019; Melanda, et al 2018).

Otros estudios realizados en España, se encontró que la tipología de la violencia y sus ocurrencias en la cotidianidad de las aulas, se genera por la violencia verbal entre alumno a alumno, así como diferencias en el nivel de violencia percibida según el género, curso y rendimiento académico. (López Castedo, et al, 2018).

Otros tipos de violencia escolar registradas en España, como las situaciones de ciberacosos se han caracterizado por manifestadas desafiantes de rechazo hacia la autoridad institucional, violación de normas y demostraciones conductuales violentos directos y relacionales hacía sus compañeros. En el estudio se demostró que la diferencia de género tiene incidencias en la violencia, tales como los niños demuestran mayor participación de violencia de ciberacoso en confrontaciones directa con la víctima. (Ortega-Baron et al 2017).

De acuerdo a lo anterior en estudios realizados en México, según Velásquez Reyes (2011), se definió el ciberacoso o cyberbullying son conductas abusivas con un patrón de conducta que se repite en tiempo, espacio contra la misma persona o personas y que se muestra como el uso de tecnología como base para una conducta intencional, repetida y hostil desarrollada por individuos o grupos de personas para hacer daño a otros. (Citado por García-Barrera, 2015).

En México, la presencia de la violencia escolar en recientes estudios, estiman que un sistema de enseñanza no permisivo y las prácticas de los padres dirigidas a prevenir la violencia

tienen una relación directa con la reducción de la violencia entre pares. Además, ambas prácticas docentes se relacionan indirectamente con la violencia entre pares, a través de su efecto en el entorno escolar y la empatía. (Cuervo, et al 2018).

Según estudios de comparación realizados en dos instituciones de educación pública en Colombia, específicamente en la ciudad de Barranquilla y el municipio de Girón – Santander, se encontró que por la naturaleza del conflicto en las dos instituciones escolares, la violencia trasciende de lo personal a lo interpersonal, determinado por los sistemas ambientales en que están inmersos los estudiantes, tales como la familia, la escuela, el barrio y los factores socioculturales en que interactúa el estudiante. También es importante señalar que ante los procedimientos disciplinarios por parte de algunos profesores, el ejercicio democrático, la poca capacidad de escucha y tolerancia genera conflictos, por lo que la convivencia se torna inadecuada por lo que el poder entre directivos, profesores y estudiantes se condiciona a un ejercicio para dominar. (Albor-Chadid & López, 2012).

En la ciudad de Cúcuta – Norte de Santander, se ha encontrado que las manifestaciones de la violencia en los contextos escolares se caracterizan por las agresiones mediante golpes y que se encuentran en todos los estratos sociales y con mayor predominio entre los varones. (Urbina, Hernández & Gamboa, 2018).

En otras palabras, la violencia escolar es una realidad con la que se trata diariamente en las instituciones educativas y aun en con la aparición del Covid-19, la violencia ha tenido otra modalidad como el ciberacoso. Tal como afirma Foucault (1988), la problemática del poder es parte de las experiencias en las que se producen luchas inmediatas en que el individuo debate las instancias de poder y que efectúan una acción sobre el enemigo inmediato generando conflictos, revoluciones, una lucha de clases; es decir que la victimización está relacionada con la violencia escolar a través de la incitación de venganza.

7.1. Estrategias de planes en programas y políticas para disminuir la violencia escolar.

7.1.1. Marco Normativo contra la violencia escolar.

Ante el índice considerable de violencia en las escuelas de América Latina, los organismos internacionales de protección en esfuerzos por contribuir a la disminución de la actual crisis de convivencia en las entidades Educativas, se han convertido en temas que hacen distintos organismos por impartir normas con contribuyan al diseño de programas, proyectos por la reducción de la violencia escolar.

Entre estos organismos y principales organismos normativos internacionales se tiene la Convención sobre los Derechos del Niño (1983) que aplica la Doctrina de la Protección Integral con aplicación de las herramientas jurídicas de carácter internacional dirigidas al cuidado social de la infancia; la posición de la OMS; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) entre otras.

Cabe señalar los nuevos lineamientos que se implementaron como fue la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional, así como la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales con fines de eliminar todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD) para ser fundamentados y aplicados en la enseñanza en todos los niveles y que los libros de historia y geografía sean justas, sin prejuicios y describan el conocimiento y la comprensión, tolerancia mutuo entre las diferentes poblaciones. (Trucco & Inostroza, 2017).

Otros recursos jurídicos realizados para la prevención de la violencia escolar, fue el ejecutado por la Asamblea General de Naciones Unidas, en el año 2005, en su Resolución sobre los Derechos del Niño N° 60/231, donde proclamó a los Estados “a tomar medidas para eliminar la aplicación del castigo corporal en las escuelas” (apartado 15), donde se apoyó y divulgó la prohibición del castigo corporal contra niños, niñas y adolescentes en las escuelas y otros ámbitos al amparo de sus respectivos tratados, como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Además, la Global Initiative to end All Corporal Punishment of Children, (2015), entidad que trabaja sobre la violencia en las escuelas, emitió el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño donde declara que el Estado debe “proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico y mental”. (Trucco & Inostroza, 2017).

Es de señalar la importancia del artículo 28 y 37 de la Convención sobre los Derechos del Niño que afirma:

Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”; y el artículo 37 enfatiza que ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

En estas condiciones, es importante señalar otros tratados y legislaciones internacionales que emprenden el problema en métodos de regulación, sanción y atención de actitudes de violencia escolar. Se destaca como en Argentina en el año 2013, se aprobó la Ley N° 26.892 de 2013, denominada Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, con objetivos especificados en el primer artículo de responder:

Artículo 1: Establecer las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”.

Además de este soporte legal para el tema de violencia en las escuelas, fue decretada la Ley N° 26.904 de 2013 que estipula un nuevo Artículo (131) en el Código Penal Argentino, que incorpora la figura del “ciber hostigamiento”. (Trucco & Inostroza, 2017).

En otros países como Brasil que se considera uno de los principales países que investiga la violencia escolar en América Latina, en el año 2012, legaliza la Ley N° 4.837 que habilita a las víctimas a instaurar sus denuncias junto con la dirección de la escuela en la Secretaría de Educación, en el Consejo Tutelar, en el Ministerio Publico o en la Policía Civil.

En el caso de México, cada estado federal se ha encargado de desarrollar y regular el tratamiento de la convivencia, la seguridad y la violencia en las escuelas, aprobando una diversidad de leyes al respecto desde el año 2004. Pero de importancia señalar que desde la Ley General de Educación se realizaron reformas a los artículos 42, 66 y 75 con fines de actualizar en implementar la formulación de políticas públicas con ánimos de proteger a la infancia, así como asegurar al estudiante la protección y el cuidado necesarios para valer su

integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, como también enfrentar los sucesos y establecer responsabilidades a nivel de las escuelas.

En Colombia, actualmente el Gobierno Nacional ha venido desarrollando programas para la promoción y prevención de alternativas de solución alrededor de los conflictos y la violencia escolar que actualmente se vive en las escuelas públicas. Una de ellas es la Guía para Instituciones Educativas y Secretarías de Educación Certificadas que a partir del uso de las estrategias pedagógicas buscan transformar la escuela en un espacio en el que todos los estudiantes y educadores se sientan seguros, incluidos y respetados. Así mismo a partir de la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, estableciendo que se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos con la participación de la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

7.2. Programas, planes y políticas para la pacificación de los conflictos escolares.

Con el ánimo de realizar aportes contextuales en que se evidencie la importancia de condicionar fuertemente a la escuela a la enseñanza con aportes de lo fundamental, lo básico y hacia entrenamientos en técnicas, tecnologías y hasta en habilidades sociales para responder a resolver los conflictos, que de seguro cambiará matices, convirtiéndose en claves para transformar sociedades. Por ejemplo, en las Empresas en el Silicon Valley como Google y otras han direccionado sus contrataciones no por sus conocimientos, sino que evalúan directamente sus habilidades para afrontar las situaciones de problemas y como determinan su solución. (Wasserman, 2021).

Es por tanto que la promoción de los planes y políticas para la pacificación de los conflictos escolares y teniendo en cuenta las normas y leyes que procuran por la creación de políticas públicas en búsqueda de consolidar la creación de programas y proyectos que fomenten la convivencia en armonía con la determinación de motivar la pedagogía de la alteridad con la enseñanza-aprendizaje de valores, moral, ética, se presentan los diferentes programas de

promoción, prevención y acción que los diferentes países de América Latina implementan en los diferentes contextos sociales académicos de las escuelas.

En Argentina se creó el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el año 2006, impulsado por el Ministerio de Educación y el Deporte que busca favorecer el conocimiento, respeto y cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes en y desde el sistema educativo. Además, también se crea el Programa Nacional de Mediación Escolar del Ministerio de Educación y Deportes, inaugurado en el año 2003 y en 2008 pasó a ser parte de la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. (CEPAL, 2017).

Teniendo en cuenta la creación de este proyecto, además se implementó el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de San Martín. Este proyecto tiene como objetivo contribuir con los resultados de las investigaciones con efectos de consolidar prácticas democráticas y a construir espacios de ciudadanía en el ámbito escolar.

Dentro de las otras funciones que cumple el observatorio está la de ofrecer espacio de formación reflexión e intercambio y propicia encuentros en distintas modalidades con la utilización de las TIC'S. Es de importancia también anotar que en estas instituciones se realizan investigaciones de tipo cualitativos donde exploran análisis de resultados que pretende mostrar el predominio de los imaginarios sociales negativos en la forma en que los educadores intentan intervenir en la resolución de conflictos, donde concluyen que invitan a repensar el papel de la educación secundaria en la contención y redirección de la violencia hacia una convivencia pacífica y democrática. (CEPAL, 2017; Patierno & Southwell, 2020).

En Brasil ha dirigido sus programas de prevención para la pacificación de los conflictos escolares con la implementación de los programas de la cultura de paz no violencia y promoción de la ciudadanía. Este proyecto realiza actividades deportivas, artísticas, culturales, recreativas y de formación inicial para el trabajo durante los fines de semana disponibles en establecimientos de educación pública. El proyecto ha tenido un alto impacto que se convirtió en política pública y opera a nivel nacional y federal, fortaleciéndose en una

política transversal que involucra al Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Empleo, Ministerio de Deportes, Ministerio de Cultura y la UNESCO. (CEPAL, 2017).

Otras propuestas para disminuir el conflicto y la violencia escolar creados en Brasil están también los proyectos Parámetros en Acción y Ser (poder ser) que tienen como metas ofrecer a los docentes guías de apoyo con elementos de formación en convivencia y valores democráticos en procura de disminuir la discriminación y la homofobia. También se encuentra el Plan Nacional en Derechos Humanos y el proyecto Escuela Que Protege (EQP) que tienen como recursos la implementación de guías para disminuir la violencia en los contextos escolares con la oportunidad de aumentar la promoción de los derechos humanos en niñas, niños y adolescentes. Es significativo resaltar la importancia de estos proyectos de intervención que se dirigen a trabajar en las relaciones sociales entre los adolescentes y la formación de los docentes y del equipo directivo para la acción en casos de conflicto. (Giordani et al 2017; Trucco & Inostroza, 2017).

Desde México, está considerado como uno de los países de América Latina que más investiga en cultura de paz, donde a través de las diversas investigaciones han surgido propuestas en miras de reducir la violencia, con enfoques correctivos de encontrar armonías que favorezcan la convivencia social.

Por tanto, los programas, planes y proyectos educativos en disminuir la violencia escolar en México, están enmarcados e impulsados por la UNESCO, donde se busca que cada uno de los Estados Federales adapten, avancen, actualicen sus políticas públicas educativas, aplicados en la norma y en la práctica, con fines de apropiar a la educación la formación en valores, derechos humanos, paz, participación democrática, tolerancia, no violencia y comprensión intercultural, todos estos atributos englobados en el contexto internacional de la Educación para la Paz. (Vázquez-Gutiérrez, 2015).

En Colombia, los planes de promoción y prevención de la violencia escolar son amparados mediante la Ley N° 1.732 y el Decreto N° 1.038, con la nombrada Cátedra de la Paz que tiene como estrategias y acciones obligatorias el fomentar en las Instituciones Educativas en todo el territorio Colombiano, los ejes temáticos de la cultura, el contexto económico y social

y la memoria histórica, con la intención de reformar el tejido social, condicionar la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución Nacional; así como también enseñar y aprender a resolver conflictos. Es de señalar que estos principios de la enseñanza y aprendizaje de la cultura y educación para la paz, deberán estar articulados en el currículo académico, especialmente en las asignaturas de las ciencias sociales y naturales. (Trucco & Inostroza, 2017).

Capítulo VIII: Alcances de la cultura de paz, educación para la paz en el contexto colombiano.

Teniendo en cuenta que la sociedad solo es “real” y “objetiva” en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida; es por tanto que desde el campo de la Educación constituida como escenarios interpretativos de comprensión, significado y acción, busca comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a darse por supuesta una realidad social dada. (Carr & Kemmis, 1986).

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta que la Educación constituye una Institución Primordial protegida por el Estado Colombiano descrita en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, donde expresa que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Teniendo como punto de partida lo anterior, la educación para la paz en Colombia está enmarcada con objetivos de estructurar, formar, transformar a las personas en oportunidades de cambio que facilite a la población mejores estrategias de afrontamiento a las crisis, superación y nueva adaptabilidad, de manera que estos cambios ecosistémicos favorezcan la continuidad y fortalecimiento de la construcción de la cultura de paz en Colombia.

Dado lo anterior, los principios de la educación para la paz se enmarcan en:

Ayudar a construir valores, actitudes tales como la justicia, libertad, cooperación, respeto, solidaridad, la actitud crítica, el compromiso, la autonomía, el dialogo, la participación, con estrategias aplicadas para disminuir la discriminación, la violencia, la intolerancia, la indiferencia, el conformismo. (Palos Rodríguez, 2010). (Citado por Vásquez-Gutiérrez, 2015).

Por lo expuesto, el fortalecimiento de la cultura de paz en Colombia, se afirma que es un contexto estructural asumido por los principios impulsados por la ONU. La evolución de este contexto ha estado sustentada en las diversas exploraciones que se ha hecho al concepto de paz en los diferentes escenarios educativos donde se ha evidenciado la aplicación de las acciones y sus respectivas consecuencias sociales, culturales y humanas. Los efectos observados han generado resignificación y transformación de tejidos sociales porque ha incidido en las realidades y contextos del país. Además, ha marcado una oportunidad para avanzar en actitudes hacia nuevos escenarios de crecimiento intelectual, familiar, educativo, cultural y político. (Álvarez et al, 2016).

8.1. Principal Marco Legal que fundamenta la Educación para la Paz en Colombia.

La principal ley que fundamenta la educación para la paz en Colombia está plasmada en la Constitución Política de 1991, luego a partir de aquí, se han formado diversas políticas públicas conducentes a fomentar la paz en los centros educativos, entre ellas se encuentra la Ley 115 (1994) donde afirma que la educación es un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes. Posteriormente y atendiendo a la necesidad de continuar fortaleciendo la educación y cultura de paz en las instituciones educativas, se sanciona la política pública del Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1996-2005, donde se avanza en la priorización de la paz con el fortalecimiento de los valores, la solución pacífica de los conflictos, diversidad social, económica, cultural, política y religiosa, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. Dentro de este plan, se instauró la asignatura Urbanidad y Cívica como estrategia para educar sobre temas de justicia, paz, democracia, solidaridad, confraternidad, cooperativismo y formación en Derechos Humanos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). (Citado por Barros Arrieta et al 2020).

Para dar una comprensión de la evolución que han tenido la promulgación de las leyes públicas sancionadas en Colombia por el fortalecimiento de la educación de la paz, es importante señalar lo que afirma Vásquez-Gutiérrez (2015), en que la figura de la Educación para la Paz es un proceso permanente en planeación, ejecución, evaluación que se ha de evidenciar en los proyectos educativos y en la implementación en las instituciones educativas tiene como función utilizar técnicas de reflexión, desarrollo moral, debates sobre experiencias, resolución de conflictos, juegos de simulación y otras. (pág. 60).

En la búsqueda de acciones específicas en el año 2013, se crea el Sistema Nacional de Convivencia mediante la Ley 1620 (2013), para promover la convivencia escolar, formación en Derechos Humanos, educación para la sexualidad y prevención, fortalecer la formación ciudadana, reducir la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. Esta Ley incorpora otros grupos que son importantes en la formación de los niños como la familia, Secretarías de Gobierno, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otros, a través de los Comités de Convivencia Escolar. (Citado por Barros Arrieta et al 2020).

Posteriormente en el año 2013, el expresidente Juan Manuel Santos, en el marco de las negociaciones de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia [FARC], promulga la Ley 1732 de 2014 que establece la Cátedra de la Paz como asignatura independiente en todas las instituciones públicas y privadas del país con el fin de consolidar la escuela como un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la paz (Giraldo et al 2015). (Citado por Barros Arrieta et al 2020).

8.2. Aplicación de metodologías, técnicas y desarrollo para la implementación de la Educación para la Paz en Colombia.

Las diversas metodologías con estrategias de organización, planeación, evaluación y socialización aplicadas en las instituciones educativas del país, han sido implementadas atendiendo las normas, principios y leyes emitidos por el Ministerio de Educación Nacional en sus leyes y principios. En Colombia se han ejecutado programa, proyectos con fines de aplicar la cultura de paz impulsados por la Educación para la Paz en contextos estructurales tomando en cuenta la influencia de las Naciones Unidas. Las acciones ejecutadas están

basadas en construir y satisfacer las necesidades humanas fundamentales de los estudiantes, docentes y comunidad académica en general en procura de fomentar un bienestar psicológico, físico y social, así como una sana convivencia.

En la ciudad de Bogotá-Colombia, con la aplicación de proyectos con estrategias metodológicas basadas en la Investigación-Acción colaborativa, se han implementado acciones en escuelas secundarias ubicadas en sectores vulnerables en que a través de la asignatura de inglés, una profesora con sus estudiantes discute temas de justicia social con un enfoque especial para disminuir la violencia escolar. Además, la profesora de inglés, utiliza su asignatura para enlazar problemas globales y locales con motivación de despertar la sensibilización en los estudiantes sobre sus propias desigualdades sociales y plantear soluciones. Para esto, la profesora utilizo herramientas pedagógicas que determinan la justicia social, la educación crítica para la paz y la globalización. (Ortega, 2019).

Otros proyectos educativos aplicados para fomentar la cultura de paz y la educación ciudadana dentro de la tarea de educación para la paz realizados en la ciudad de Bogotá, han consistido en realizar investigaciones con enfoques de revisión narrativa tilizando como fuente de información primaria documentos académicos e institucionales. Los resultados encontrados evidenciaron que la cultura de la paz y la educación ciudadana son conceptos decisivos e inherentes aplicados a la educación para la paz, por lo que obtienen una dinámica de interdependencia que se torna necesario para ser sembrados en sociedades donde la violencia ha reinado, especialmente en Colombia. (Barros Arrieta et al 2020).

Otros proyectos perseverantes específicamente en la Región de la Amazonía Colombiana, han demostrado que la educación para la paz aplicados con contenidos de tradiciones sociopolíticas y curriculares / didácticas, con el método de enseñanza investigación-acción y dilemas morales, han sido aplicados a el deporte a través de la asignatura de la educación física a nivel escolar utilizando como recursos pedagógicos los juegos, la utilización de las TIC'S, recreación y proyectos sociales, para el fomento de la educación para la paz. (Pineda & Meier, 2020).

Los profesores que trabajan con este proyecto utilizan elementos didácticos tales como educación en valores, educación ciudadana, pedagogía crítica; diversidad y pluralismo. En estructuras de condicionar estos elementos didácticos se manejan procesos de aprendizaje como la resolución pacífica de conflictos, promoción de un “proyecto de vida”, participación política. Entre otras se imparten temas como la justicia, derechos humanos, preservación de la naturaleza, preservación de la cultura, acoso escolar, memoria histórica o historia de los tratados de paz, prevención de riesgos. (Pineda & Meier, 2020).

Otras estrategias implementadas en Colombia para implementar la cultura de paz, se ha hecho a través de los programas con la implementación en la formulación y diseño de planes de intervención con iniciativas para el desarrollo de ambientes de paz y fines de reducir el conflicto con la práctica del fútbol y otros deportes. (Cárdenas, 2017).

En la Región Andina, en el departamento de Santander, se han efectuado programas de promoción, prevención e intervención para disminuir la violencia escolar e instaurar la cultura de paz, denominados Programa de Prevención del Acoso Escolar Olweus y el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar, que tienen como particularidades, que al ser implementados, condicionan la formulación y diseño de nuevos proyectos educativos para nuevas actividades de intervención. Estos programas están dirigidos a prevenir y reducir el hostigamiento en todo el entorno escolar con beneficios de mejorar las relaciones entre los compañeros, así como también restaurar normas y pautas de comportamiento relacional, con beneficio de mejorar clima de convivencia del centro educativo. (Villamizar & Díaz, 2016).

En la ciudad de Cali-Colombia, busca prevenir la violencia a través del proyecto entre adolescentes a través de talleres formativos. Esta fundación utiliza una metodología activa enfocada en el trabajo en equipo y el crecimiento personal, que ayuda a los adolescentes a construir un proyecto de vida y promover una cultura de paz. La participación sostenida de los adolescentes es clave para lograr los resultados esperados; es decir, desarrollar habilidades para la vida, como la resolución creativa de conflictos, la mediación, el liderazgo, y fortalecer el potencial de los adolescentes.

Capítulo IX: Descripción del estudio cualitativo

Con la expectativa de concretar las alternativas para el alcance del nuevo conocimiento con la aplicación del enfoque cualitativo, se fundamentó el estudio con una postura filosófica que permitió la aplicación de una estrategia o plan de acción que relacionara los métodos, técnicas y procedimientos para responder a los resultados.

Es por tanto que en el uso de métodos aplicados a las ciencias sociales es cada vez más común, lo adecuado para el desarrollo de las competencias investigativas es la aplicación de métodos mixtos, que es, la mixtura de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación, la cual fortalece las hipótesis y profundiza en los resultados. (Rodríguez & Gorjón, 2014).

Por lo anterior, el tipo de paradigma aplicado en el enfoque cualitativo, estuvo encaminado a la observación directa de las conductas de los participantes, en el marco de interpretación fenomenológico, con metas desde la investigación en describir, comprender e interpretar las experiencias de los niños y niñas, población participante a través de la motivación-estimulación de sus áreas sensoriales, que facilitara su libre expresión a través del dialogo y la comunicación como instrumentos útiles que les permitiera ampliar sus discursos, reflexionar e interpretar sus propias cotidianidades y con la aplicación de este paradigma, comprobar la hipótesis de estudio de esta investigación.

Por tanto, la fenomenología es una corriente filosófica derivado en lo esencial de la fenomenología social de Alfred Schutz que alegaba que la sociedad no es un sistema independiente mantenido mediante relaciones de factores externos, sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales. (Citado por Carr & Kemmis, 1986).

La fenomenología también desde los aportes de su fundador Husserl (2012), manifiesta que las experiencias personales relativas a un fenómeno en particular, son rasgos esenciales de las vivencias cognoscitivas, así como también son intencionales los sentimientos o actos sentimentales, las valoraciones, los actos de la razón práctica. Es de señalar que la

fenomenología tiene otras características en las que el sujeto juega un rol en el transcurso de la investigación en que busca vivir e interpretar los fenómenos desde la observación para generar elementos aclarativos del fenómeno a través de la interacción efectiva con grupos e individuos. (Vázquez & Rivera, 2014).

9.1. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos.

Teniendo en cuenta los criterios y las características de construcción de la investigación cualitativa el método para la práctica de la recolección de datos fue el Focus Group que según Volshinov (1992) tiene características del discurso social donde el conjunto de producciones significantes operan como reguladores de lo social. Aparecen diseminado en lo social que equivaldría a una interacción discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo por tanto tiene como elemento primordial trabajar con el habla donde se articula el orden social y la subjetividad. (Canales & Peinado, 1994).

Cabe señalar que el focus group es una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización (Callejo Gallego, 2002) que tiene un procedimiento de investigación cualitativa para la recolección de información de disímiles grupos de personas preliminarmente elegidas de forma intencional para conocer sus sentires, cualidades y conducta en relación a temas predeterminados en una investigación planteada. (Rodríguez & Gorjón, 2014).

9.1.1. Instrumento

Con el objetivo de cumplir las características propias del enfoque cualitativo con la respectiva aplicación coherente de un método, se utilizó instrumento basada en el “Comics”, como herramienta facilitadora, para descubrir, construir e interpretar la cotidianidad en hechos presentes. Es de aclarar que se toma el recurso de la estrategia de los “Comics” como aplicación al principio filosófico de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jurgen Habermas donde desde la constitución de la teoría de la racionalidad, se motiva al esfuerzo por hablar sin ruborizarse; se pretende reconstruir el sentido de teoría y de razón desde una perspectiva

genética y comunicativa; es decir, las de trascender las dimensiones lingüísticas. (Hoyos & Vargas, 1997).

Es de anotar que la Teoría de la Acción-Comunicativa de Habermas, se apropia de toda la tradición de la filosofía de la conciencia: el mundo de la vida, basado en la fenomenología de Husserl, que permite expresar desde cada una de las perspectivas, formas de vida y culturas, los puntos de vista y las opiniones dentro de una racionalidad dialogal enfocados en una multiculturalidad contemporánea. (Hoyos & Vargas, 1997).

Con base en lo anterior, es de resaltar que la investigación cualitativa dirige sus resultados hacia un enfoque multi-metodológico, interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. (Creswell, 1998). Es decir que, al medir la aplicación del instrumento cualitativo basado en el Comics, se aplicó de manera empírica la muestra en ambientes naturales, con la determinación de encontrar sensaciones experimentadas a través del dibujo que reflejaran sentidos e interpretaciones de la naturaleza del objeto de estudio. Para cumplir con estos criterios teóricos-prácticos y de encontrar ideas, descubrir necesidades, entender los contextos. Se utilizó una técnica innovadora con propósitos de generar reflexiones, tomas de decisiones y alternativas de dar solución a los problemas a través de la construcción de una historieta (comics), supercreativo para que cumpliera y respondiera con los objetivos de la investigación.

9.2. Selección de los participantes

Para Canales & Peinado (1994) la investigación cualitativa trata la aplicación de la metodología y las técnicas de manera concreta; es decir que es importante los participantes ya que obedece a determinadas relaciones sociales, aquellas que en cada caso se hayan considerado pertinentes para escuchar a jóvenes o adultos; jóvenes trabajadores o estudiantes y otros, siendo cada uno de esta población que representará una variante discursiva.

Rodríguez & Gorjón (2014) afirman que el tipo de selección de los participantes debería emplearse variables sociodemográficas tales como sexo, edad, status y población tal y como afirma Canales & Peinado (1994) con la finalidad de que sean conjugadas con atributos

pertinentes para el estudio de que en cada caso se trate, así como dependientes de los objetivos particulares del estudio.

No obstante se hace necesario afirmar que una norma que conviene para la conformación de los participantes es que los grupos ha de combinar un mínimo de heterogeneidad y de homogeneidad para proteger la simetría de la relación de los componentes del grupo y para cerciorar la diferencia necesaria en todo el proceso de habla. (Canales & Peinado, 1994).

Por lo anteriormente expuesto, el grupo se constituyó como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

Constitución Participantes

No G/E	Rangos de Edad	Ubicación Geográfica	Grado de Escolaridad	Especificaciones
1	Entre los 10 – 13 años de edad.	I.E.D. San José ubicado en la ciudad de Barranquilla. La asistencia del estudiante es de género mixto. Sector Oficial.	Bachillerato, 6 grado.	6 Grado 6 ^a – 33 estudiantes.
2	Entre los 10 – 12 años de edad.	I.E.D. Antonio José de Sucre ubicado en la ciudad de Barranquilla. La asistencia del estudiante es de género mixto. Sector Oficial.	Bachillerato, 6 grado.	6 Grados 6 ^a – 26 estudiantes; grado 6B- 25 estudiantes; grado 6C – 25 estudiantes.
3	Entre los 12 – 14 años de edad	I.E.D. Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe (IEDHUCA) ubicado en la ciudad de Barranquilla. La asistencia del estudiante es de género mixto. Sector Oficial.	Bachillerato, 7 y 8 grado.	Grado 7 ^a – 23 estudiantes; grado 8 ^a – 22 estudiantes.

4	Entre los 10 – 14 años de edad	Colegio Arquidiocesano San Pancracio. Ubicado en el municipio de Soledad (Atlántico). La asistencia del estudiante es de género mixto. Sector Privado.	Bachillerato, 6, 7 y 8 grado.	Grado 6 ^a – 25 estudiantes; grado 7 ^a – 23 estudiantes; grado 8 ^a – 24 estudiantes.
---	--------------------------------	--	-------------------------------	--

Fuente: Elaboración Propia (2021).

A manera de ampliar información de la población se presenta características y otros atributos específicos de las instituciones educativas.

➤ **Institución Educativa Distrital “San José”**

Modelo de enseñanza-aprendizaje de educación tradicional, el calendario y jornada escolar es categoría “A” que empieza en el mes de febrero y culmina en el mes de noviembre sector Oficial; el colegio está ubicado en la localidad Centro Norte Histórico de la ciudad de Barranquilla; tiene una jornada mañana, tarde; la asistencia del estudiante es de género mixto; tiene un carácter académico técnico con apoyo de formación del SENA. Está ubicado en la dirección: Carrera 21 # 39-10 - Barranquilla-Atlántico. El Profesor de contacto quien colaboró fue el Coordinador Académico Danilo de los Reyes Mejía. Email: delosreyesmejia.danilo@sanjosedistrital.edu.co.

➤ **Institución Educativa Distrital Antonio José de Sucre.**

Modelo de enseñanza-aprendizaje de educación tradicional, El calendario y jornada escolar es categoría A que empieza en el mes de febrero y culmina en el mes de noviembre sector Oficial; el colegio está ubicado en la localidad Centro Norte Histórico de la ciudad de Barranquilla; tiene una jornada mañana, tarde; la asistencia del estudiante es de género mixto; tiene un carácter académico técnico. Tiene una especialidad de clases presenciales académicas, en los grados secundarias con sexto, séptimo, octavo, noveno grado; en la educación media con decimo, undécimo grado. Está ubicado en la dirección: Calle 54 No. 64-30 Barranquilla-Atlántico, barrio María Modelo.

Los Profesores contactados para la organización, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los talleres estuvo a cargo de Prof. Alba Pallares Tovar, teléfono de contacto: 300 5842067, Profesora Vannesa Domínguez Pallares, teléfono de contacto: 310 6467485 y el Profesor Juan Pablo Cañavera, teléfono: 323 5811199.

➤ **Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe.**

La Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe-Barranquilla, (IEDHUCA), está adscrita a la Secretaría de Educación Distrital, ubicada en la dirección Carrera 68 No. 71-41, zona Centro Norte Histórico de la ciudad de Barranquilla. Es una institución regulada por la Secretaría de Educación, dependencia de la Alcaldía Distrital. Ofrece el sistema educativo nacional gratuito en sus niveles de primaria y secundaria. Tiene una especialidad de clases presenciales académicas, en los grados secundarias con sexto, séptimo, octavo, noveno grado; en la educación media con decimo, undécimo grado. El calendario y jornada escolar empieza en el mes de febrero y culmina en el mes de noviembre, tipo de calendario-A. La Profesora de contacto es Alba Prinst, número de celular: 304 5536871 Barranquilla – Colombia.

➤ **Colegio Arquidiocesano San Pancracio.**

Ubicado en el municipio de Soledad – Departamento del Atlántico, dirección: Calle 77 No. 22f-46- Teléfono: 3248397, zona urbana, Rector: Juan Javier Jiménez, tipo: Institución Educativa Privada que contiene los procedimientos y criterios específicos de una educación formal; el género de los estudiantes es mixto, con niveles de formación en preescolar, básica primaria, media, básica secundaria. Jornadas completas, con modelo educativo de Educación tradicional. Tiene un prestador de servicio y de propiedad de comunidad religiosa. El calendario y jornada escolar es categoría A que empieza en el mes de febrero y culmina en el mes de noviembre. El calendario y jornada escolar está en los contenidos y en disposición en la Resolución 1730 de 2004, que establece un número mínimo de horas de trabajo al año con los estudiantes de 1.200 horas en básica.

Persona de contacto que permitió la realización de los talleres: Señor Rector: Juan Javier Jiménez, número celular 311 6273801, con el apoyo de la Psicóloga Educativa Danna Rodríguez Yepes, medio de contacto celular número 311 3280655.

La página web de consulta del Colegio San Pancracio es: <https://www.conexioncolombia.com/escuelas/18064/colegio-arquidiocesano-san-pancracio/>

Antes de entrar a la fase de campo se presenta ante las comunidades académicas, el consentimiento informado donde se comunica los objetivos de la investigación, los resultados y beneficios esperados que tendrá la investigación. Es de señalar como afirma Cañete et al (2012) que el consentimiento informado en su redacción es un documento que además de respaldar el respeto a la autonomía del ser humano se aplica con fines específicos de utilizar el método científico.

9.3. Taller modelo de intervención de resolución de conflictos.

Para el diseño de este modelo de intervención, se basó en el programa ARCO: Aprende a Resolver Conflictos en el que se distinguen 4 partes que une todo un variado conjunto de experiencias que permiten afrontar constructivamente conflictos, así como habilidades y actitudes necesarios para ponerlos en marcha y resolver los problemas. (Álvarez-García, Álvarez & Núñez, 2007).

Para el diseño de aprendizaje del modelo de intervención se tuvo en cuenta una planificación de las actividades que constó de 5 sesiones, organizadas con una sesión de introducción-presentación, 3 de entrenamiento y una sesión de cierre. Las actividades tuvieron una duración de una hora con una frecuencia de encuentros de una sesión por semana.

El modelo de intervención de resolución de conflictos tuvo como objetivos la cohesión grupal, aumentar las habilidades comunicativas a través de la narración y el dialogo tal y como señala Ricoeur (1999) que la narración constituye la herramienta cognitiva que permite explicar la acción humana, hacerla coherente y comprensible; aumentar la empatía como capacidad para el reconocimiento de sensaciones y estados emocionales como componentes

para la construcción de conductas prosociales (Moya-Albiol, et al 2010); la identificación de situaciones de problemas que se presentan en la familia, la escuela y en la sociedad con miras a observar sus propias realidades sociales y generar condiciones adecuadas para el afrontamiento y búsqueda de solución a los mismos.

Es de señalar que en estas actividades se utilizaron diferentes recursos y herramientas necesarios para evaluar el impacto de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en las variables de estudio y responder al diseño de la hipótesis planteado en la investigación.

Se describe a continuación la forma de ordenamiento en que se instruyó de manera metodológica y estructurada las actividades básicas necesarias para llevar a cabo el procedimiento de intervención.

Se elaboraron diapositivas para dar bienvenida a los participantes, que incluyó información acerca de los objetivos que tendrían las actividades, así como la programación, compromisos de los participantes y reglas generales (procedimiento para asignar la palabra y otros) que tendría cada actividad. Teniendo en cuenta los compromisos académicos de los estudiantes, en cada actividad se planificó en proporcionar avisos al grupo con 10 días de anticipación para que en sus planificaciones de horarios pudieran incluir la tarea adicional.

Las actividades se construyeron a manera de talleres, se le dio un nombre denominado: “La Escuela y sus situaciones de conflicto”. Se utilizaron técnicas pedagógicas con estructuras dinámicas, divertidas, creativas e innovadoras que le permitiera al investigador un mejor encuadre con los niños, así como opciones facilitadoras para acercarse a los participantes. Una guía para alcanzar esta meta fue el uso de los comics con preguntas orientadoras como componente agradable, reflexivos, que permitiera a los niños hablar sin ruborizarse, expresar sus opiniones a manera de diálogos, enfocados en su cultura y de esta manera ayudarlos a centrar la atención del grupo en el objetivo de la investigación.

Las actividades estuvieron organizadas y planeadas de la siguiente manera:

En la intervención inicial que tuvo una duración de 45 minutos, se utiliza como recurso técnico unas diapositivas con imágenes, dibujos, fotografías que enunciara el tema. Se les agradece a los participantes por su asistencia y se les reitera la importancia de su participación en cada una de las actividades, así como de expresar sus opiniones y puntos de vista.

En segunda actividad con tiempo de duración de 60 minutos, se tuvo como objetivo que los niños reconocieran el concepto del conflicto, en identificar las partes del conflicto, las posiciones, los intereses y el reconocimiento de los sentimientos, así como las diferencias entre el conflicto positivo y cuando se vuelve en algo negativo para convertirse en violencia escolar. Para esta actividad se diseñaron diapositivas con imágenes donde se mezclaron colores, fotografías y con preguntas motivadoras para el uso de la palabra de los participantes.

Posteriormente se les avisa a los participantes de un compromiso para la siguiente actividad que consistía en la dinámica “La flor del conflicto”, con objetivo de debatir sobre las características del conflicto, su distinción respecto a la violencia escolar y su carácter natural, inevitable, necesario y potencialmente positivo. (Álvarez-García et al, 2007). Para esta dinámica se les solicitó a los niños que dibujaran una flor donde ejemplificaran 3 situaciones de conflicto; uno en casa, otro en la escuela y otro en el barrio. Estas situaciones debían ser escritos en cada uno de los pétalos.

Con objetivo de dar motivación y por parte del investigador el observar los logros de cada niño, en la actividad número tres con duración de 60 minutos y después de haber realizado feedback de la actividad anterior, se trabajó con la estrategia pedagógica lluvia de ideas la actividad práctica de la flor del conflicto, donde cada niño mostrara creativamente un ejemplo de conflicto en casa, otro en el barrio y otro en la escuela en cada pétalo. Luego en grupo se debatía que común tenían todas estas situaciones y el resultado se escribía en el centro de la flor acerca de lo que cada niño comprendía y definía por conflicto.

Luego de identificar la definición del conflicto, sus características, diferencias entre el conflicto positivo y negativo (violencia escolar), en la actividad número 4 se enseñó el afrontamiento constructivo del conflicto donde se les instruyó a los niños en cuanto al proceso básico que permite afrontar de manera eficaz un conflicto. (Álvarez-García et al,

2007). El proceso básico consistió en presentarles unas guías para lograr afrontamientos constructivos del conflicto. Para la realización de esta actividad se diseñaron diapositivas, se utilizó como herramienta un video ilustrativo denominado “La Mediación en la Escuela” con un contenido alto de motivación de aprendizaje enfocado a considerar el afrontamiento adecuado para solucionar un conflicto.

Una vez transcurrido el tiempo, se les avisa a los niños de un compromiso para la siguiente actividad que consistía en comenzar a experimentar el proceso de la mediación como método alternativo eficaz para la búsqueda de solución al problema, así como también comprobar la hipótesis y alcances de los objetivos planteados en esta investigación. El compromiso consistía en invitar a los niños a que de manera ilustrativa, creativa, innovadora, inspiradora, sin afanes y con alegría, plantearan, analizaran y resolvieran un conflicto a través de una historieta o comic.

Esta técnica buscó generar en el niño mayor fluidez de sus ideas, la toma de decisiones, la participación, el fomento por el pensamiento crítico a través del debate y el dialogo que condicionara sus capacidades cognitivas y perceptivas sociales que a través del dibujo mostrara de manera autorregulada, la utilidad de plantear unos cuentos en las que construyeran ideas novedosas, prácticas, inspiradas de sus propias historias de vida, una situación de conflicto en la que cada niño representaba a un superhéroe que representaba a un mediador con fines de favorecer un ambiente de justicia en el que solucionaba un conflicto. Esta actividad se desarrolló en la actividad número 5 con una duración de 60 minutos.

9.3.1. Diseño de la guía de discusión.

Según Colucci (2007) los grupos focales pueden ser divertidos y una estrategia para alcanzar este objetivo es la inclusión de algunos “ejercicios” (o preguntas orientadas a actividades) que son complementos agradables y productivos de las preguntas, además de proporcionar información de análisis al investigador. Por lo anterior, las preguntas suministradas a los niños para inspirarse a desarrollar una racionalidad lógica con una secuencia de estructura narrativa que les ayudara a organizar sus comics, así como también para responder a la

hipótesis y las variables planteada en la investigación, se les orienta a responder las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Quiénes son las partes del conflicto?
- ✓ ¿Fueron tus compañeros los protagonistas de tu historia?
- ✓ ¿En qué te inspiraste para crear tu comic?
- ✓ ¿Crees que tu comic beneficiará a tus compañeros para solucionar un conflicto?
- ✓ ¿Piensas que tu comic, facilitará la comunicación con tus compañeros?
- ✓ ¿Cuáles crees que fueron tus habilidades para solucionar el conflicto?
- ✓ ¿Qué acciones propusiste para lograr una solución al conflicto?
- ✓ ¿Cuáles son las posiciones que tiene cada persona en el conflicto? ¿Cuáles son sus intereses?
- ✓ ¿Crees que dejaste enseñanzas en tu comic?

9.3.2. Espacio físico a la herramienta de la informática.

Según Canales & Peinado (1994) los grupos focales suelen desarrollarse en lugares propicios para trabajar la investigación. Todo espacio físico es significativo, es decir podría hacerse una semiología del espacio; cada espacio produce efectos sobre el desenvolvimiento del grupo.

Para la realización de la prueba piloto que ejecutaron en el periodo de abril a mayo de 2019, se utilizó el salón de clases que tenía un área determinado para desarrollar las actividades de intervención. Se organizó el espacio en que las mesas y sillas fueron organizadas a manera de círculos en que los niños tuvieran el espacio y los componentes para dar mayor valor a sus actividades.

Posteriormente para el estudio cualitativo final se hace necesario estimar que ante la aparición repentina de crisis circunstancial por el virus Covid 19, el Estado de Colombia emite el Decreto 417 del 17 de marzo de 2020 donde declara estado de emergencia sanitaria, normas gubernamentales y los efectos laborales en Colombia a partir de las disposiciones del Gobierno Nacional y en especial en el sector Educativo las nuevas medidas de clases virtuales, trabajo en casa en colegios y universidades del territorio colombiano.

Ante la crisis, la Administración Pública de la ciudad de Barranquilla y acogiéndose a los lineamientos del Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, se modificó el calendario escolar 2020 a modalidad clases virtuales, utilizando como recurso las

Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC'S. Los talleres de Resolución de Conflictos para la recolección de datos finales, se realizaron vía virtual por la plataforma de Teams, utilizando como medio los recursos de la comunicación y la tecnología TIC'S.

9.3.3. Transcripción de la información.

Los textos producidos por los focus groups son registrados en cinta magnética y/o en video. Estos recursos permiten la transcripción de los de los componentes lingüísticos de los registros obtenidos. Los registros cumplen funciones de recoger el texto en toda su extensión y literalmente de modo que el análisis pueda operar sobre el material bruto sin ningún filtro intermedio y también viene a objetivar la dimensión de trabajo del grupo. (Canales & Peinado, 1994). Por lo anterior, la recolección de datos producido por el grupo focal fue registrada en diario de campo y en las grabaciones de las videoconferencias del software de zoom y teams.

9.4. Estudio piloto

Para la aplicación de la prueba piloto se contó con la asistencia de 39 niños en edades de los 10 a los 13 años de edad, estudiantes de la Institución Educativa Distrital “San José”, ubicado en la Zona Sur-Oriental de la ciudad de Barranquilla. Para la aplicación del instrumento en la prueba piloto se ejecutó en el periodo de abril a mayo de 2019 de manera presencial tal y como se anexa en el cronograma de actividades.

Para el estudio de la aplicación del instrumento se siguieron unos pasos que a continuación se especifican:

1. Se escogió la población piloto para comprobar, validar instrumento a aplicar.
2. Se aplica instrumento para comprobar la validez del instrumento.
3. Se evidencian resultados de la población piloto para comprobar su validez.
4. Proceso de análisis e interpretación de resultados.
5. Redacción de informes.

Para la aplicación del instrumento y teniendo en cuenta que el espacio es un factor significativo tal como afirma Canales (1999) que cada espacio produce efectos sobre el desenvolvimiento del grupo, por lo que es necesario borrar en aquella toda marca que pueda operar como marco, consciente o inconsciente del grupo. Por tanto, se utilizó el salón de clases que tenía un espacio marcado para desarrollar las actividades. Se organizó el espacio en que los grupos estuvieran en posición espontánea para atender las indicaciones; se situaron los recursos como las mesas y sillas a manera de círculos de manera que los niños se pudieran observar, tener una mayor facilidad para comunicarse, así como también tuvieran el espacio y los componentes para dar mayor valor a la actividad.

En la dinámica del grupo de discusión se toma el taller modelo de intervención de resolución de conflictos anteriormente expuesto, donde se tuvo en cuenta una planificación de las actividades que constó de 5 sesiones, organizadas con una sesión de introducción-presentación, 3 de entrenamiento y una sesión de cierre. Las actividades tuvieron una duración de una hora con una frecuencia de encuentros de una sesión por semana. Los textos producidos por los grupos fueron registrados en diarios de campos.

Para el procedimiento de la aplicación del instrumento (comics) con objetivos de converger en la estructura del sentido social a través de la palabra y en la que los niños desde la interacción efectiva con el grupo tomaran consciencia de sus realidades sociales, diseñan sus comics con rasgos sensibles, con racionalidad secuencial lógica buscando desde la creatividad de sus dibujos la apropiación y comprensión del concepto de conflicto así como sus propias habilidades para afrontar y dar solución al conflicto.

9.4.1. Análisis e interpretación datos cualitativos prueba piloto.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos en la aplicación de la prueba piloto que se realizó de manera manual y que se presenta en la tabla 5, se toma como referencia una operación analítica basada en el procedimiento de la Grounded Theory denominado Método Comparativo Constante (MCC) (Glaser & Strauss, 1967; citado en Valles, 2000) que constó de las siguientes fases:

1. Comparación de incidentes tales como observaciones, fragmentos de la recolección de datos.
2. El desarrollo de las categorías iniciales.
3. Integración de categorías y sus propiedades.
4. La delimitación de la teoría.

Tabla 5

Codificación de los Datos

Objetivo Específico	Categorías	Subcategorías	Propiedades
Identificar las habilidades personales y sociales que están relacionadas para disminuir la violencia escolar.	Autorreconocimiento	Aprendizaje	No discutir y buscar el perdón. Rabia, pero le decía que podía contar conmigo y que debía denunciar la situación con la profesora.
			Llego yo y le dije a los compañeros que el bulling es malo y deberías valorar a tu amiga que algún día no va a estar.
	Empatía	Solidaridad	Llego la superheroé Lori a la escuela a ver que sucedía con mis amigos
		Reciprocidad humana	Lori observa que están peleando y sienten mucha rabia.
		Comportamiento prosocial	Que hablarían con la profesora para solucionar el problema. Que ganara el mejor equipo.
	Percepción de Realidad	Participación	Yo el superheroé que llegue para ayudar a mis compañeros.
		Liderazgo	Rabia, pero le decía que podía contar conmigo y que debía denunciar la situación con la profesora.

En el desarrollo del análisis e interpretación de los datos cualitativos se definieron las categorías autorreconocimiento, empatía y percepción de realidad atendiendo los tres temas principales en la investigación. En cada categoría se realizó un análisis lo que acabó mostrando unas subcategorías lo que permitió el avance de la integración de las categorías y propiedades, para así obtener el alcance de la información recolectada obtenida de los comics, diario de campo.

De acuerdo a la capacidad de racionalidad lógica de los niños y su libre expresión de respuestas evidenciadas en sus comics frente al aspecto asociados a la categoría del autorreconocimiento, un grupo de niños expresan: “No discutir y buscar el perdón. Se siente rabia, pero le decía que podía contar conmigo y que debía denunciar la situación con la profesora”, otros estudiantes afirman: “Llego yo como superhéroe y le dije a los compañeros que el bullying es malo y deberías valorar a tu amiga que algún día no va a estar”. Una propiedad a resaltar en los comics es que al orientarlos hacía las preguntas generadoras de la discusión, en los dibujos el nivel de comunicación fue espontaneo y las estructuras de las oraciones fluyeron, así como también les dejaron una enseñanza y reflexión.

Los niños interpretan el sentido del conflicto desde sus propios aprendizajes como una situación mala, donde imitan las situaciones de una violencia escolar que es indeseable, pero que mantienen una actitud rápida abierta de empatía donde dialogan para mediar caminos que le favorezcan la alternativa de solución al problema tal y como se muestra en la Figura 2.

Figure 2

Comics representación de un conflicto.



Los niños en sus dibujos involucran en las partes del conflicto a sus compañeros, profesores así también se observa que una alternativa para solucionar los conflictos es comunicando la situación con sus profesores. Es de observar que en la figura 2 se observa una condición de satisfacción de necesidades básicas dentro de sus sistemas, así como también percepción de realidad.

De igual forma, se observa en grupo con facilidad de socializarse, genera empatía a través del dialogo, identifican y expresan emociones, así como también temperamentos fáciles para el sentido del humor, abiertos y adaptables a nuevas experiencias. Es pertinente anotar que la estructura del contexto escolar se presenta dentro de unas cualidades propias de la Región Caribe de Colombia lo que los condiciona a factores protectores y resilientes contra la violencia escolar.

Figure 3

Comics representando un conflicto



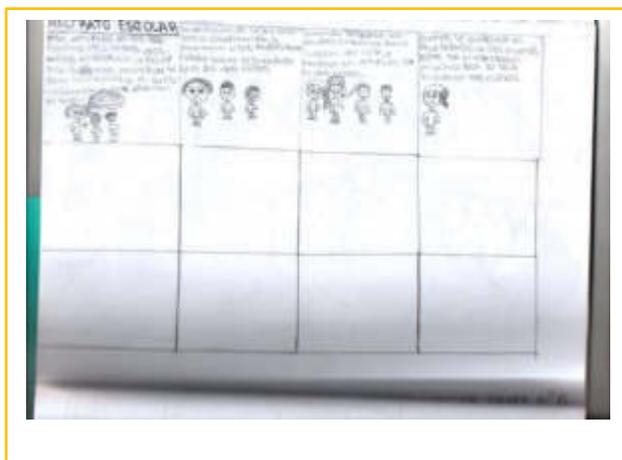
Teniendo en cuenta los resultados de los análisis de los dibujos, en la figura 3 los niños en la categoría de percepción de realidad, muestran un análisis del conflicto en que describen actitudes de reconocimiento que hacen alrededor del concepto de violencia escolar. Un grupo de niños muestra tendencias de ponerse en el lugar del otro al

identificar la molestia que causa el agresor en su víctima. Los niños describen sensibilidad y reciprocidad humana al identificarse con las emociones tales como rabia, llanto fácil cuando hay maltrato físico. Sumando lo anterior, los niños asumen posturas de defensas contra la integridad física inspirando una confianza, destacando una participación de superhéroe con acciones de generar seguridad para ayudar a sus compañeros. Expresan enunciados como “puedes contar conmigo”, así como también se observa que la forma para solucionar el problema es denunciándolo con sus profesores.

Sin embargo, en la proyección de la figura 3 se observa baja autoestima, inferencias por logros aun no satisfechos por sistemas caracterizados por violencia, conflictos, pocas habilidades de afrontamiento para confrontar el sistema de aprendizaje social continuo en especial en la escuela. Percepción de realidad focalizada hacia la violencia lo que en efecto genera debilidad y no capacidad de resolución de problemas.

Figure 4

Relato de una violencia escolar



En la figura 4, los niños muestran un relato de conflicto escolar en que se evidencia la apropiación conceptual de los términos de violencia escolar como es el “Maltrato Escolar”, la secuencia en episodios en que acontece la situación de un conflicto, así como su representación social en el contexto. Se evidencia como afirma Jiménez (2009) a partir de la narración descrita en el dibujo se proyecta como están construidas las relaciones interpersonales, así como las relaciones intrapersonales colectivas.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto se reestructuró el plan de trabajo para modificar y mejorar las debilidades observadas, adicionar nuevas actividades para reforzar la enseñanza-aprendizaje del concepto del conflicto, las estrategias en métodos alternos para solucionarlos e implementar mayor la creatividad, la innovación así como aumentar participación de los niños en procura de aumentar competencias autodeterminantes en la solución de los conflictos para de esta manera ampliar el análisis de la información en la variable dependiente e interpretar su comportamiento en la variable independiente.

9.5. Estudio cualitativo final

Para el estudio de los análisis de datos finales cualitativos, Burgess et al (1994) afirman al respecto:

El análisis de los datos es integral a la forma en que las preguntas son formuladas, se seleccionan los lugares y se recogen los datos, por tanto, existe un conjunto de procedimientos de investigación que combinados con creatividad e imaginación resultan en el análisis de los datos un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y fases.

Por lo anterior, para la aplicación final del instrumento de recolección de datos en el enfoque cualitativo se realizó utilizando el taller modelo de intervención de resolución de conflictos que constó de 5 sesiones, organizadas con una sesión de introducción-presentación, 3 de entrenamiento y una sesión de cierre. Las actividades tuvieron una duración de una hora con una frecuencia de encuentros de una sesión por semana.

Según lo descrito en el ítem 8.4.2. el espacio físico cambió a la utilización de las herramientas de la informática por efectos de la aparición repentina del Covid-19, por lo que se recurrió al recurso de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación TIC'S, siendo enseñados y aprendidos el modelo de intervención por modalidad clase virtual por las plataformas de Zoom y Teams. Estas actividades se desarrollaron entre mayo y agosto de 2020.

Es de importancia anotar que siguiendo el protocolo de trabajo para intervenir y aplicar el instrumento cualitativo a los participantes escogidos y teniendo en cuenta los resultados

obtenidos en la prueba piloto, se reestructuró el plan de trabajo para mejorar las debilidades observadas, adicionar nuevas actividades para reforzar la enseñanza-aprendizaje del concepto del conflicto, las estrategias en métodos alternos para solucionarlos e implementar mayor creatividad, innovación, participación en procura de aumentar competencias autodeterminantes en la solución de los conflictos.

Con base en lo anterior, las nuevas actividades se dirigieron a complementar la importancia de los métodos alternos para solucionar los conflictos basadas en la mediación escolar en que se tuvo como objetivo instruir al niño en roles como mediadores que guiaran a las partes en el proceso de la búsqueda de una solución al conflicto.

9.5.1. Análisis e Interpretación de los datos cualitativos.

Teniendo en cuenta el tipo de paradigma aplicado en el enfoque cualitativo que estuvo sostenido por las actividades interpretativas rutinarias de los niños y niñas observados en esta investigación desde la fenomenología, se pudo considerar que en el proceso de interpretación de sus contextos sociales, los niños y niñas pudieron exteriorizarla tal y cual como la percibían revelando significados y sus propias reflexiones a través de la comunicación y el dialogo.

Para la aplicación del instrumento definitivo de los comics y con miras a examinar de manera amplia las realidades sociales de los niños y niñas lo que facilitaría la investigación, se estructuraron de manera organizada socialmente las preguntas orientadoras en que transmitieran sus pensamientos, sensaciones, valores y conductas. Por tanto, de las observaciones realizadas en la prueba piloto, específicamente en la variable independiente se ampliaron las categorías y sus propiedades para optimizar una mejor recolección de información.

A continuación, en la tabla 6 se muestra cada una de las variables con sus respectivas categorías y preguntas orientadoras construidas para la aplicación final del instrumento:

Tabla 6*Preguntas orientadoras*

Variable de estudio	Categorías	Preguntas
Autorreconocimiento	Aprendizajes	¿Quiénes son las partes del conflicto?
	Identidad	¿Fueron tus compañeros los protagonistas de tu historia?
	Motivación	¿En qué te inspiraste para crear tu comics?
	Creatividad	¿Qué recursos utilizaste para crear tu historieta?
Empatía	Solidaridad	¿Crees que tu comic beneficiará a tus compañeros para solucionar un conflicto?
	Reciprocidad Humana	¿Cómo actuarías si se presenta una situación de conflicto?
	Comportamiento Prosocial	¿Crees que dejaste enseñanzas en tu comics?
	Comunicación	¿Piensas que tu historieta, facilitará la comunicación con tus compañeros?
Percepción de Realidad	Autoestima	¿Cuáles crees que fueron tus habilidades para solucionar el conflicto?
	Participación	¿Qué acciones propusiste para lograr una solución al conflicto?
	Pensamiento Crítico	¿Cuáles son las posiciones que tiene cada persona en el conflicto? ¿Cuáles son sus intereses?
	Liderazgo	¿Cómo resolviste la situación de conflicto?

Para el análisis de los datos se aplicó el programa informático diseñado para el análisis cualitativo Nvivo 12, donde desde la obtención de la información adquiridos en los talleres de manera interactiva con la participación y compromiso de la muestra escogida, se recolectó la información utilizando recursos audiovisuales como grabaciones de las videoconferencias, chat, correos electrónicos, recursos creativos en el empleo de infografías, videos constructivos, diapositivas para una mejor enseñanza-aprendizaje del contenido a tratar y en el que incluyera la participación activa de los niños y niñas. Los pasos que se siguieron para el análisis e interpretación de los datos consistió en lo siguiente:

1. Para el análisis textual se procedió a la transcripción de la información obtenida.
2. Luego se realizó análisis en proceso de codificación por categorías utilizando los códigos de colores.
3. Posteriormente de la codificación de la obtención de datos, se procedió al uso del programa para el análisis interpretativo Nvivo 12.

Según Delgado & Gutiérrez (1995) lo esencial del proceso de la codificación en los programas para el análisis interpretativo de los datos es que permite establecer relaciones conceptuales entre códigos; es decir que las relaciones entre códigos tienen lugar al nivel de los conceptos que representan y pueden ser desde la más básica, la de co-ocurrencia a múltiples co-ocurrencias, secuencias cronológicas, relaciones del tipo “si A entonces B” y relaciones causales.

De acuerdo a lo anterior, se realiza análisis de los resultados obtenidos por variables de estudios con sus respectivas relaciones conceptuales entre códigos y la integración de categorías y sus propiedades.

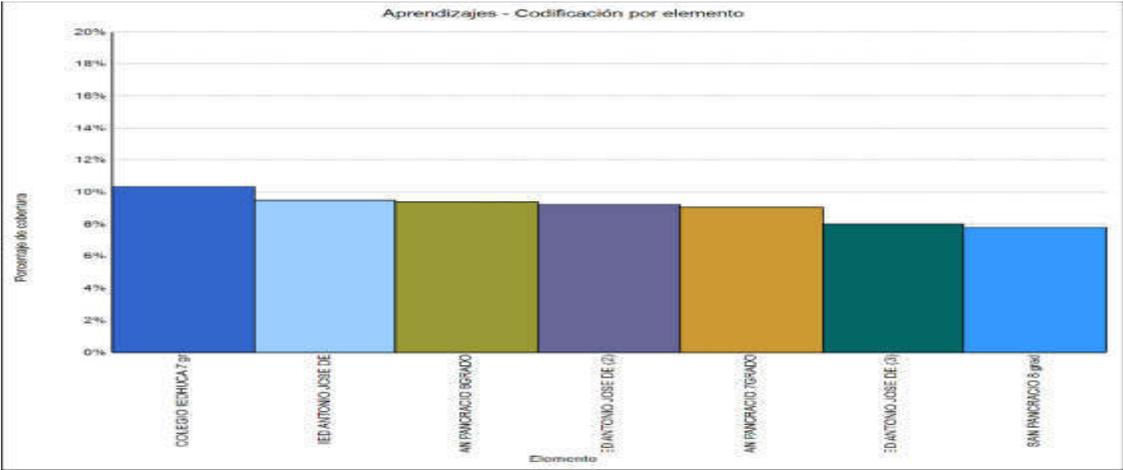
9.5.1.1. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento Categoría Aprendizaje

En la variable Autorreconocimiento, en la categoría del aprendizaje, se observa que el promedio de respuesta de los niños y niñas del Instituto Educativo Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe (IEDHUCA), en el grado 7, tal y como se muestra en la figura

5 hubo mayor determinación desde sus propias capacidades cognitivas en responder a través de las actividades en explicar, analizar, participar de forma activa y adecuada a la comprensión de la naturaleza del conflicto y sus posibles soluciones, seguido por el IED Antonio José de Sucre y posteriormente el Colegio San Pancracio.

Figure 5:

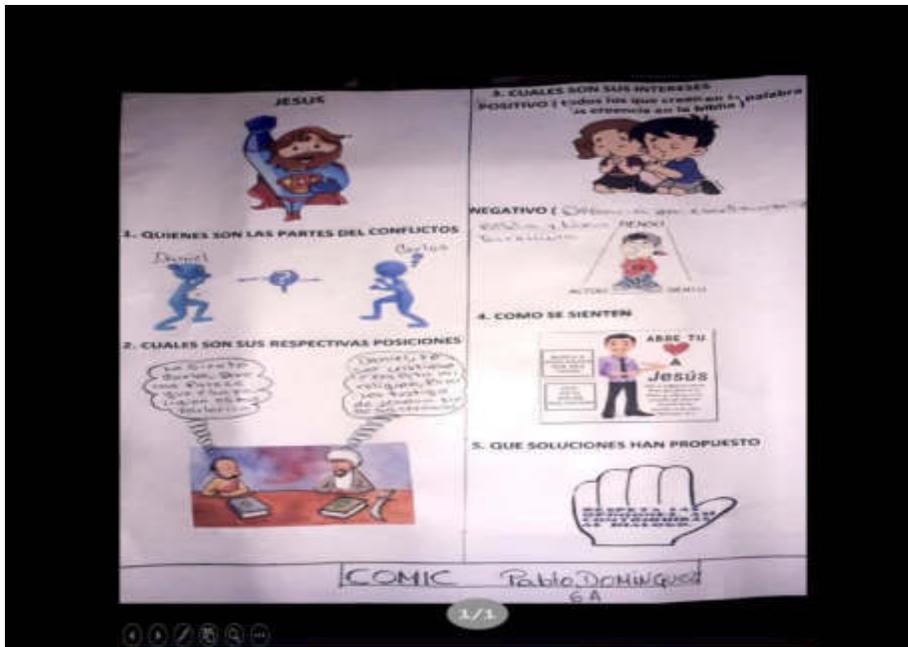
Categoría Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia 2020 – Programa Nvivo12.

Ahora desde el análisis grupal que realizan los niños en las Instituciones Educativas tanto públicas como privadas por responder a la pregunta planteada en la categoría del aprendizaje como se observa en la figura 6 en la nube de palabras, aparece visible la palabra conflicto, expresando un conjunto de propiedades en la que los niños responden que el conflicto se puede solucionar a través de la comunicación y el dialogo.

Afirman que es natural en ciertos momentos, estar en desacuerdo con alguien, que se originan por las diferencias y que esto puede generar problemas. Como personas aprendieron que los problemas o los conflictos se pueden solucionar. El haber representado un superhéroe despertó en ellos, ideas creativas, así como también a ser receptivos y responsables, por mediar las situaciones de conflictos, utilizando la inteligencia e imaginación como alternativa para resolverlos. Otra característica observada es que los niños y niñas expresaron que para negociar los conflictos se deberían respetar las normas para que no sean maltratadas las



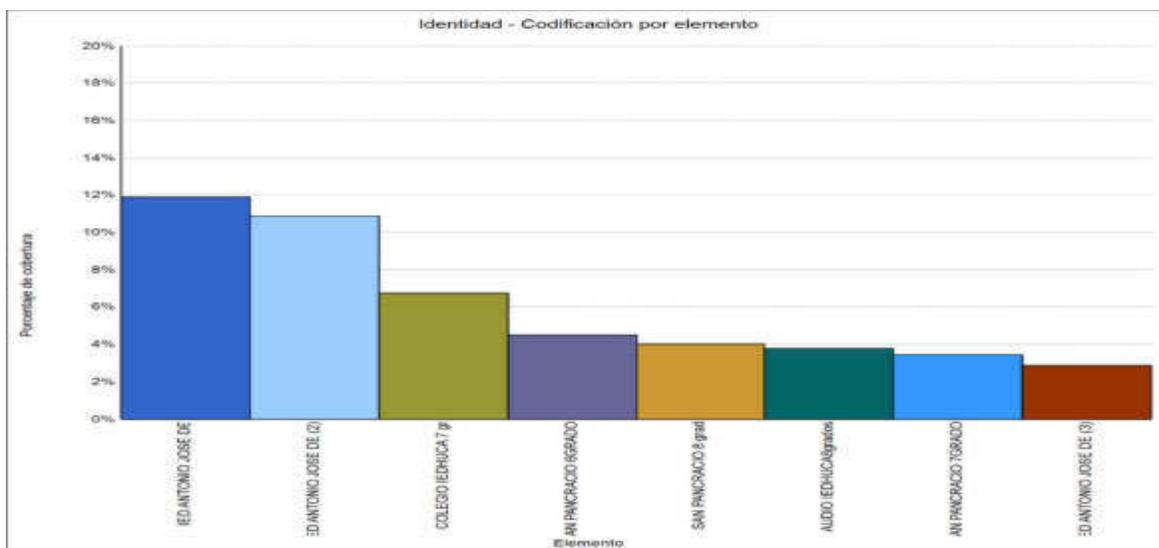
Los niños y niñas muestran desde su contexto cultural al superhéroe Jesús, en que se verifica las partes del conflicto entre Daniel y Carlos quienes entran en conflicto por las diferentes posiciones en que se encuentran por pertenecer a diferentes religiones, manifiestan frases como: “Lo siento Carlos, pero no me parece que esa religión sea efectiva, es muy folclórica”; “Daniel, yo soy cristiano y respeto mi religión, pero los testigos de Jehová tienen sus creencias”. A través del dialogo encuentran intereses en común como es la biblia lo que les permite encontrar factores comunes para facilitar las situaciones de conflicto.

9.5.1.2. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento Categoría Identidad

Continuando con la interpretación cualitativa de la variable Autorreconocimiento con la categoría Identidad, se encuentra que la población del IED Antonio José de Sucre aportaron mayores atributos y manifestaciones del concepto identidad, seguido por el IED IEDHUCA para luego de manera secuencial el Colegio San Pancraccio tal y como se muestra en la figura 8.

Figure 8

Codificación por elemento - Identidad



Sobre el concepto de análisis de la categoría identidad, se observa en la figura 9 en la nube de palabras que los niños y niñas exploraron diversas alternativas para resolver los conflictos a través de la influencia de sus ideologías religiosas y el conjunto de valores desde lo político, social y moral.

Los niños y niñas se sumergen en una situación global de su identidad cultural sobre todo desde la escuela involucrando a sus compañeros, donde relacionan sus creencias religiosas como alternativas para alcanzar la solución a los problemas. Asumen la identidad de un superhéroe que tiene atributos para saber escuchar, que se preocupa por orientar a los demás en mantener un orden, buscar el perdón y estar libre de conflictos. Es de destacar también que los participantes muestran benevolencia en considerar la resolución a los problemas con cuidado, amor, lealtad y responsabilidad.

Figure 9

Nube de Palabras Categoría Identidad



A manera de englobar la información se presentan las manifestaciones de la categoría identidad en la figura 10 que los niños y niñas mostraron en sus comics.

Figure 10

Manifestaciones del concepto identidad



Las propiedades de la categoría identidad que los niños muestran en sus comics, describen al superhéroe representado por una ideología religiosa, con representación de las partes del conflicto con sus respectivas posiciones en que infieren desde una cognición social la realidad de un problema social como es la violencia escolar. Asimismo, buscan dentro de una justicia,

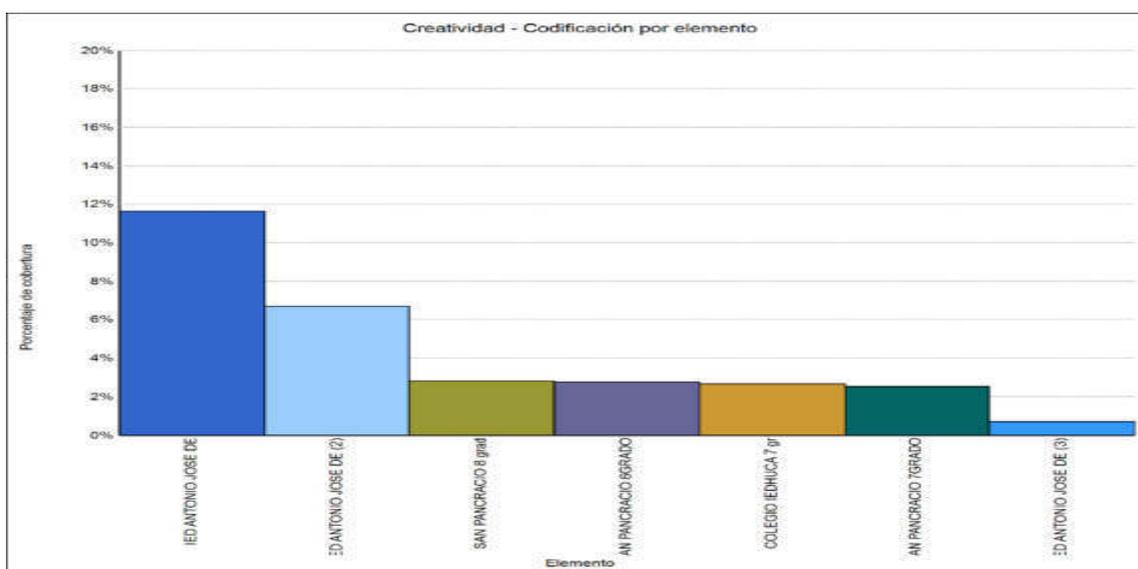
establecer condiciones adecuadas para solucionar las diferencias y llegar a acuerdos satisfactorios.

9.5.1.3. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento Categoría Creatividad

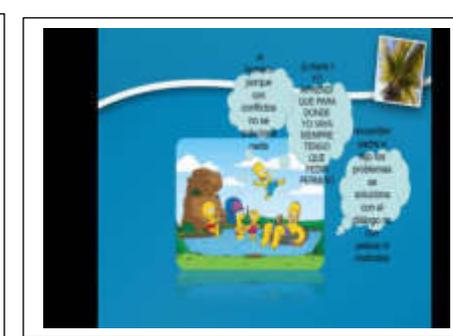
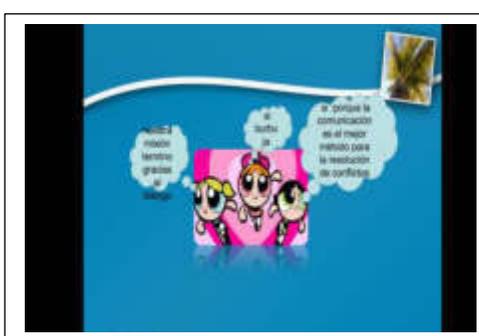
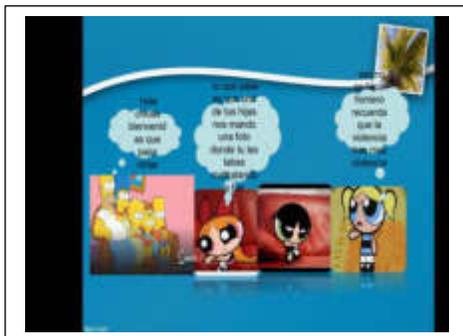
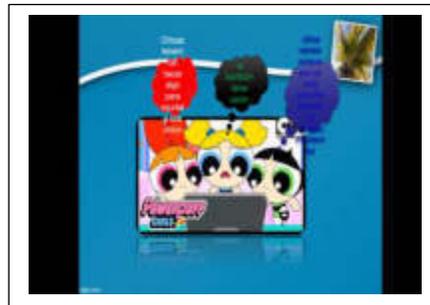
En la interpretación cualitativa de la variable Autorreconocimiento con la categoría creatividad, se encuentra que los niños y niñas del IED Antonio José de Sucre, los niños y niñas suministraron mayores atributos y manifestaciones del concepto creatividad, seguido por el Colegio San Pancraccio y luego el colegio IED IEDHUCA tal y como se observa en la figura 11.

Figure11

Codificación por elemento Creatividad



Sobre el concepto de análisis de la categoría creatividad, se observa en la figura 12 en la nube de palabras, los niños y niñas asumen la creatividad como herramienta fundamental para trabajar las situaciones de conflicto, en diferentes contextos y tiempos. Los niños y niñas desde sus propias vidas cotidianas, buscan integrar el conflicto como una situación que se puede resolver utilizando diseños de su propia creatividad, empleando ideas



Se afirmaría que todos los participantes emplearon la creatividad para construir, debatir y generar diálogos, utilizar sus capacidades y competencias para el surgimiento de nuevas ideas y soluciones innovadoras transformadoras alrededor del conflicto. En esta categoría como afirma Galtung (2009), los participantes analizaron la creatividad como la posibilidad de regular, concebir el conflicto de manera positiva y constructiva con expectativas de fomentar la cultura de paz.

Es de importancia anotar que las capacidades creativas de los niños y niñas los inspiraron a emplear sus competencias mentales creativas que les ayudo a describir las situaciones de violencia y tal como afirma Olvera & Gutiérrez (2020) que la percepción de la violencia y el bullying está ligada a las vivencias de la vida escolar, familiar y comunitaria. En este caso

muestran las acciones de violencia en la familia manifestadas en las peleas y donde los niños y niñas representaban posiciones mediadoras para facilitar las situaciones de conflictos.

9.5.1.4. Análisis de datos variable independiente I: Autorreconocimiento **Categoría Motivación**

El análisis de la variable autorreconocimiento manifestadas con la categoría de la motivación se observa que en esta categoría los resultados evidenciaron un alto componente en la disposición de los participantes por alcanzar metas de desempeño en los objetivos trazados en cada actividad. Cabe resaltar que, como atributos reconocibles en la motivación, los niños y niñas valoraron sus esfuerzos como medios para comunicar principios por la promoción de la No-Violencia, el fomento por una pedagogía de paz y la reflexión por disminuir las situaciones de intolerancia y exclusión social a través de acciones mediadoras. (Cabello & Vázquez 2018).

Por lo anterior y teniendo en cuenta la simultaneidad en términos de relaciones a lo largo del análisis de la variable autorreconocimiento, los niños y niñas suministraron mayores atributos y manifestaciones del concepto motivación, los participantes de la IED IEDHUCA, seguidos por el IED Antonio José de Sucre y luego el Colegio San Pancracio tal y como se muestra en la figura 14.

Figure 14

Codificación por elemento categoría motivación.

A manera de englobar la información se presentan en la figura 16 las manifestaciones de la categoría motivación que los niños y niñas construyeron.

Figure 16

Manifestaciones del concepto motivación



Los niños y niñas se motivaron a crear sus historias a partir de los factores asociados a la violencia escolar con respecto a sus vivencias y experiencias que les ha tocado afrontar por esta situación en los contextos escolares. Representan al superhéroe que viene a salvar el mundo, relatando el inicio de la historieta en que dos virus llegan a la biblioteca a molestar a un niño que está estudiando. Lo maltratan con palabras como “ese gordo tonto, pareces una ballena” por lo que el niño llora. Luego llega el superhéroe para defender al niño y expresa: “hagamos un pare al bullying”.

Es de señalar que al momento de realizar feedback los niños y niñas expresaron que estas vivencias les afectó negativamente en su autoestima ya que eran excluidos socialmente. Piccoli, Lena & Gonçalves (2019) afirman que la exclusión social y la restricción de derechos y oportunidades que acontecen en la escuela tienen un efecto de estigmatización y desvalorización del estudiante.

Sin embargo, es de importancia también anotar que los niños y niñas en su retroalimentación hacen comentarios significativos y oportunos en cambiar injusticias tales como la discriminación, la intolerancia y la exclusión y defender los derechos de cada uno a través de la mediación con el empleo del dialogo.

9.5.1.5. Análisis de datos variable independiente II: Empatía Categoría Comportamiento Prosocial

Con la interpretación cualitativa de la variable Empatía con la integración de la categoría comportamiento prosocial y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas del Colegio San Pancracio presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto de comportamiento prosocial, seguido por el IED IEDHUCA y después el IED Antonio José de Sucre tal y como se observa en la codificación por elemento comportamiento prosocial en la figura 17.

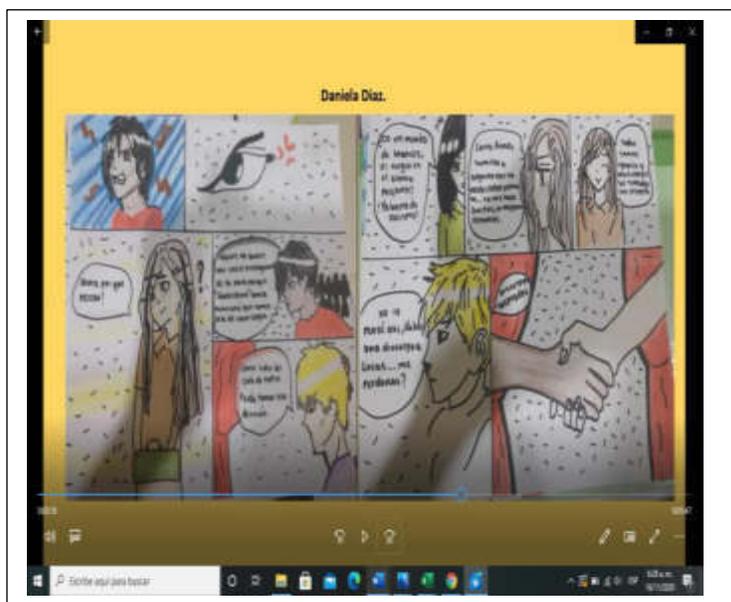
Figure 17

Codificación por elemento Comportamiento Prosocial

Continuando con las manifestaciones del concepto con la categoría Comportamiento Prosocial en la figura 18 se observa que el Colegio San Pancracio, los niños y niñas presentan mayores características de comportamientos desinteresados por el bienestar y preocupación del compañero. De hecho, en sus historietas involucran la participación de los compañeros, amigos, en una manera de compartir, mostrar simpatía, compasión y disposición por cooperar en solucionar situaciones de conflicto. Es de resaltar que el Colegio San Pancracio es una comunidad de enseñanza religiosa lo que puede ser un factor incidente que puede actuar en el comportamiento prosocial de los estudiantes. A continuación, en la figura 19 se muestra la evidencia de los comics en la que los niños muestran sus habilidades prosociales:

Figure 19

Manifestaciones del concepto Comportamiento Prosocial



Es de apreciar que el sentido prosocial por solucionar un conflicto, una la niña se preocupa por presentar una estructura secuencial lógica en la que expone sus ideas y su forma de relacionarse con compañeros y amigos de forma natural para responder a una solución de conflicto. La niña en su comic presenta un comportamiento prosocial en preocuparse por la

inclusión de sus demás compañeros en la obra de teatro, construyendo conexiones entre las imágenes, sus pensamientos reflexivos y orientada hacia una realidad social. Presenta además un reconocimiento de emociones al colocarse en el zapato del otro, al sentir compasión por los niños que no habían sido involucrados en la obra de teatro, pero con determinación e interés coopera y ayuda de forma desinteresada para que sus compañeros sean incluidos en la obra teatral.

También se puede apreciar en la figura 20 que desde los actos prosociales, los niños reflejan que los superhéroes si existen y que casi siempre no son observados como protagonistas que resuelven problemas y hacen sentir felices a las personas, como los bomberos, los médicos, los padres, los policías y los profesores.

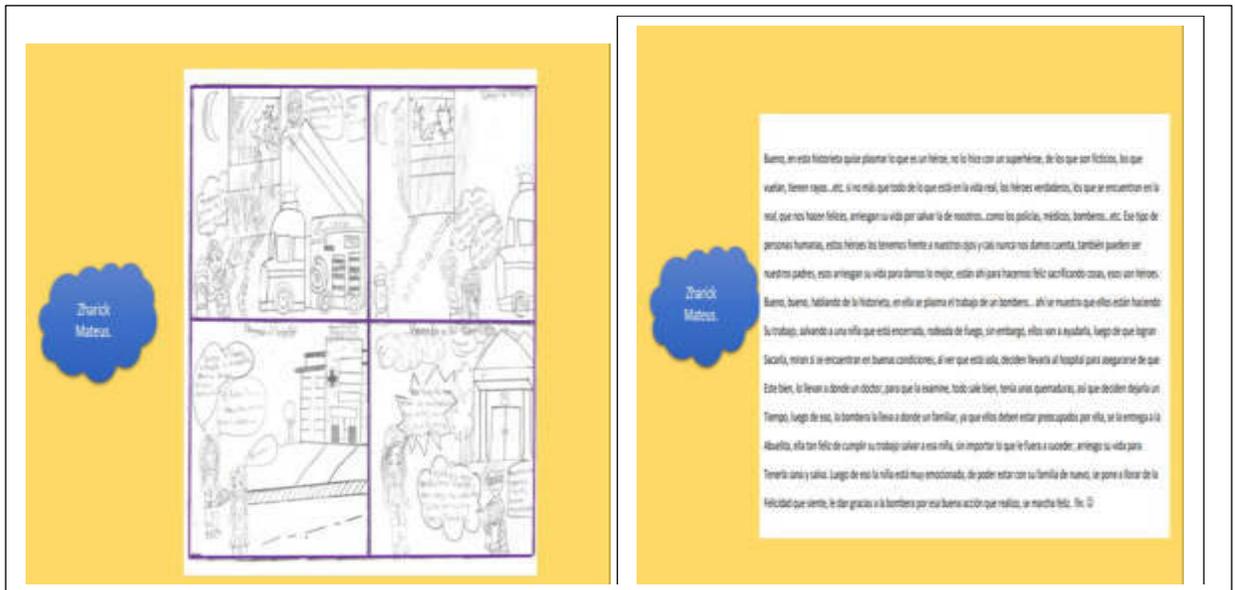
Los niños y niñas quisieron plasmar lo que es un héroe, expresando lo siguiente: “no lo hice como un superhéroe, de los que son ficticios, los que lo vuelan, tienen rayos... etc., sino más que todo los que están en la vida real, los héroes verdaderos, los que se encuentran en lo real, que nos hacen felices, arriesgan su vida por salvar la de nosotros, como los policías, médicos, bomberos. Este tipo de personas humanas, estos héroes los tenemos frente a nuestros ojos y casi nunca nos damos cuenta, también puede ser nuestros padres, esos arriesgan su vida para darnos lo mejor, están ahí para hacernos felices, sacrificando cosas, ellos son héroes”.

Luego especifican en la historieta el trabajo de un bombero: “ahí se muestra que ellos están haciendo su trabajo salvando a una niña que está encerrada, rodeada de fuego, ellos van a ayudarla, luego de que logran sacarla miran si se encuentra en buenas condiciones y deciden llevarla a su casa.

Con esta experiencia como afirma Pferdt (2021) se observa la importancia del desarrollo de las habilidades blandas en el sistema educativo como la empatía, la creatividad, la innovación, la compasión como medios para incentivar el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Figure 20

Manifestaciones del concepto Comportamiento Prosocial

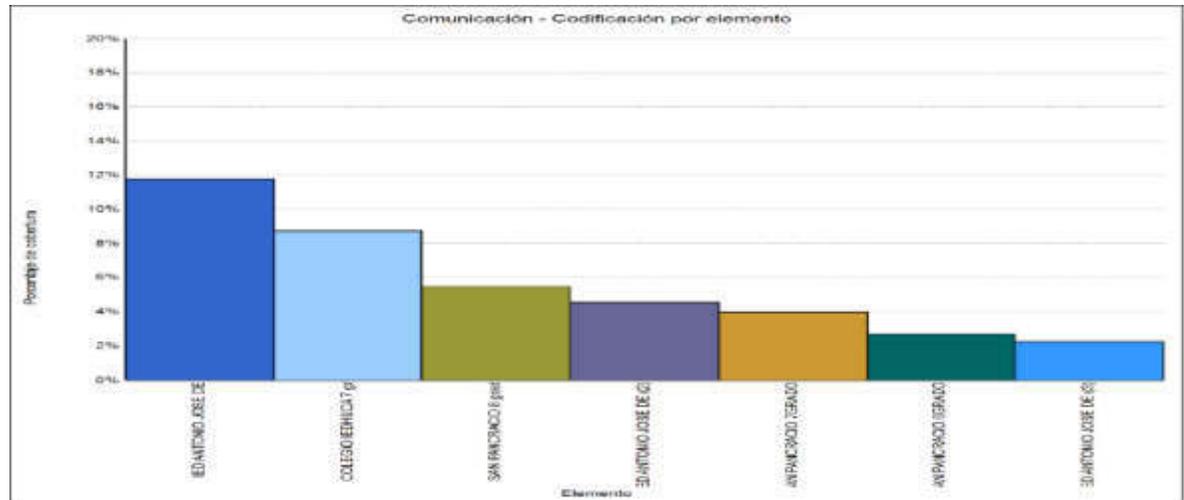


9.5.1.6. Análisis de datos variable independiente II: Empatía Categoría Comunicación

Con la interpretación cualitativa de la variable Empatía con la integración de la categoría comunicación y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas del IED Antonio José de Sucre presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto de comunicación seguido por el IED IEDHUCA y después el Colegio San Pancracio tal y como se observa en la codificación por elemento comunicación en la figura 21.

Figure 21

Codificación por elemento - Comunicación



Sobre el concepto de análisis de la categoría comunicación, se observa en la figura 22 en la nube de palabras, los niños y niñas muestran que es útil responder a las situaciones de conflictos a través del dialogo. Que la comunicación constituye puentes para acordar y llegar a solucionar los problemas. Además, estiman que el dialogo está basado en la razón, les genera capacidad para aumentar la creatividad, así como también la aproximación al desarrollo de la paz y disminución de la violencia.

Figure 22

Nube de palabras categoría comunicación



Los niños y niñas describen sus prácticas comunicativas tal y como se observa en la figura 23 tomando el lenguaje como una forma natural de mediar las situaciones de conflictos. Gorjón (2013) describe estas destrezas algunas de ellas como intangible derivado del capital intelectual entre las cuales se encuentra el uso de las áreas sensoriales como es el tacto, el lenguaje, la vista, así como otros atributos personales como ser entusiasta, el ser observador, o el gran comunicador; es decir, que estas competencias se convierten en medios facilitadores para enriquecer las actitudes del mediador escolar con efectos de tener una mejora adaptación en su contexto escolar.

Figure 23

Manifestaciones del concepto comunicación

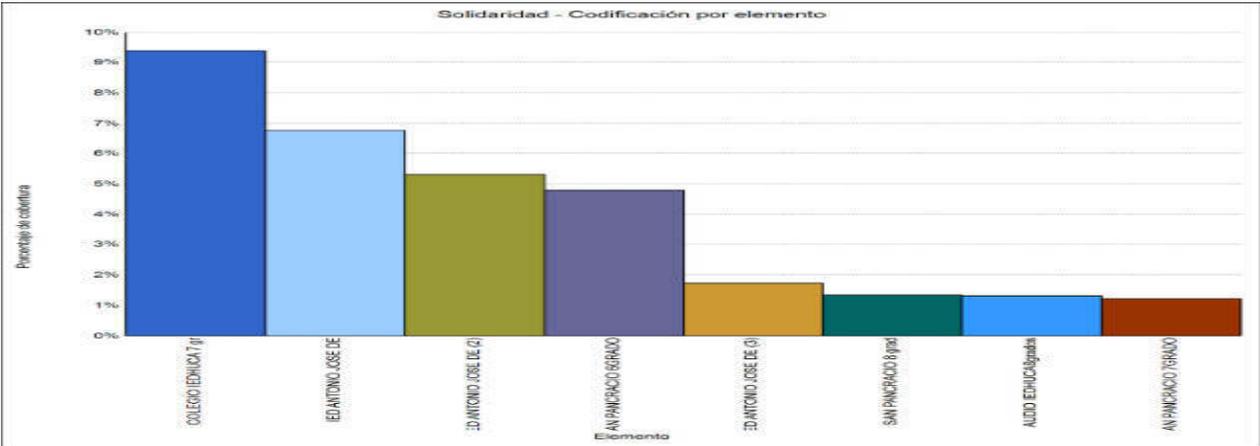


**9.5.1.7. Análisis de datos variable independiente II: Empatía
Categoría Solidaridad**

Con la interpretación cualitativa de la variable Empatía con la integración de la categoría solidaridad y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas del IED IEDHUCA presentaron mayores atributos y manifestaciones del concepto de solidaridad seguido por el IED Antonio José de Sucre y después el Colegio San Pancracio tal y como se observa en la codificación por elemento de la categoría comunicación en la figura 24.

Figure 24

Codificación por elemento Solidaridad



Sobre el concepto de análisis de la categoría solidaridad como se observa en la figura 25 en la nube de palabras los niños y niñas identifican a sus compañeros como personas con quien quieren dialogar en procura de aumentar la empatía y ser responsables ante las situaciones de violencia que se puedan presentar. También asumen posiciones de colocarse en el zapato del otro para sensibilizarse frente a las acciones de maltrato y discriminación.

Figure 25

Nube de palabras - Categoría Solidaridad



Del lenguaje usado por los niños y niñas en sus comics en la figura 26, se ejemplifican las propiedades de la categoría de solidaridad en que primero hacen una representación acerca del concepto de violencia. Manifiestan sus opiniones de mediador a través de la representación de un superhéroe en que guía para analizar la situación del conflicto. En esta dimensión se observan los principios del mediador basado en la equidad en que el mediador informa o dialoga los criterios de justicia y convivencia entre los compañeros.

Otras propiedades observadas es que los niños y niñas hacen un reconocimiento de sus emociones, se colocan en el lugar del otro, para que los conflictos puedan ser solucionados de manera satisfactorias, así como también edificar nuevas interacciones sociales entre compañeros. Se hace oportuno el aporte desde la Irenología en que este acto de armonía en la diversidad busca puntos en común mientras se reservan las diferencias. (Xu, 2021).

Figure 26

Manifestaciones del concepto categoría solidaridad.



9.5.1.8. Análisis de datos variable independiente II: Empatía

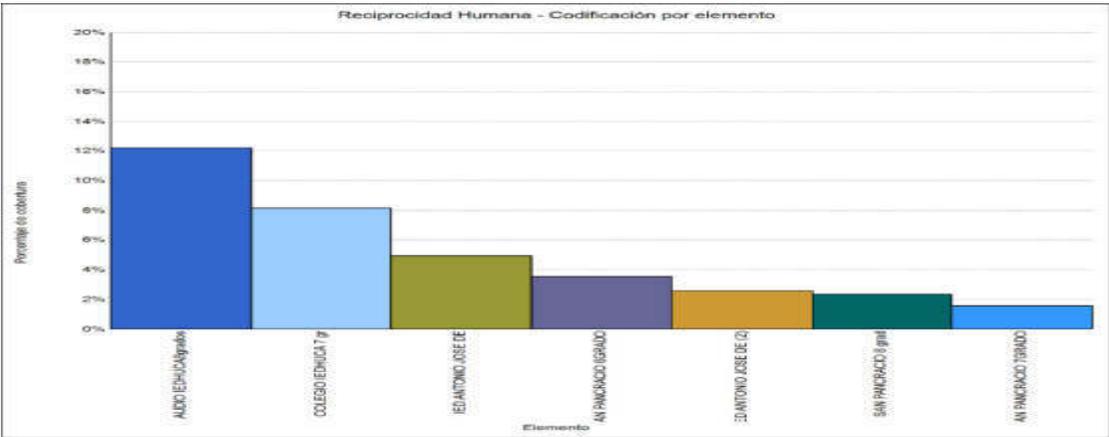
Categoría Reciprocidad Humana

Con la interpretación cualitativa de la variable Empatía con la integración de la categoría reciprocidad humana y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas del IED IEDHUCA presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto de reciprocidad humana seguido por el IED Antonio José de Sucre y después el Colegio San Pancracio tal y como se observa en la codificación por elemento reciprocidad humana en la figura 27.

Es de observar que lo que se lleva codificado en análisis de datos de la variable Empatía, las Instituciones Educativas Distritales como el IEDHUCA y el IED Antonio José de Sucre son las Instituciones Públicas en la que los niños y niñas muestran mayores manifestaciones del concepto de la Empatía.

Figure 27

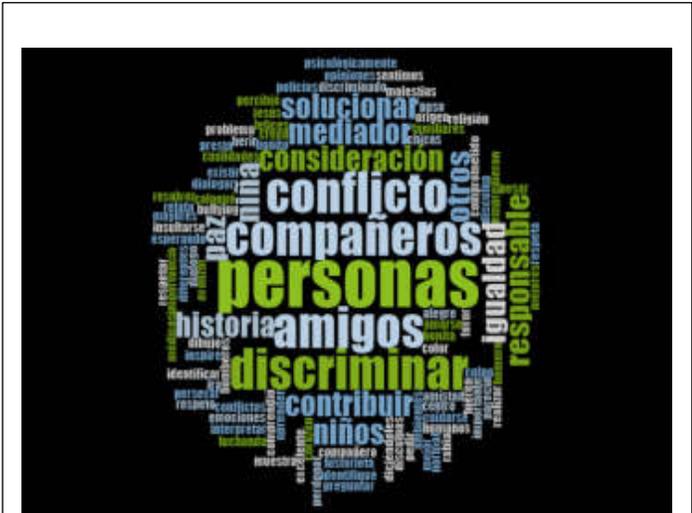
Codificación por elemento - Reciprocidad Humana



Sobre el concepto de análisis de la categoría reciprocidad humana como se observa en la figura 28 en la nube de palabras los niños y niñas realizan una descripción acerca de los efectos que tiene la violencia escolar en las personas al ser discriminados. Consideran el bullying como una situación en el que el mediador pueda contribuir para resolver las molestias que psicológicamente los afecta.

Figure 28

Nube de palabras - categoría reciprocidad humana



Del lenguaje usado por los niños y niñas en sus comics en la figura 29, se observa en la categoría de reciprocidad humana propiedades tales como la expresión sensaciones, aptitudes manifestadas en capacidad de preocuparse y reconocer sentimientos del otro al momento de observar señales de aflicción, lo que facilitó el reconocimiento de estados de ánimo para comprender la posible causa del problema.

Asimismo, emplean la comunicación como medio natural y espontaneo para consolar a sus compañeros angustiados tal y como se muestra en la figura 29. Es de señalar que el tema de conversación entre los personajes de la historieta se transmiten experiencias emocionales, lo que los motiva, estimula a ser recíprocamente humanos, empáticos, así como también ampliar las competencias en buscar alternativas de solución a los problemas.

Por lo anterior como señala Gorjón (2017) estos tipos de aprendizajes son atributos distintivos que los diferencia y los hace útiles, atractivos con un valor de beneficio en que a través de la experiencia de aplicar la innovación en sus diseños les motiva a plantear solución al problema con propósito de transformar vidas.

Figure 29

Manifestaciones del concepto - Categoría Reciprocidad Humana

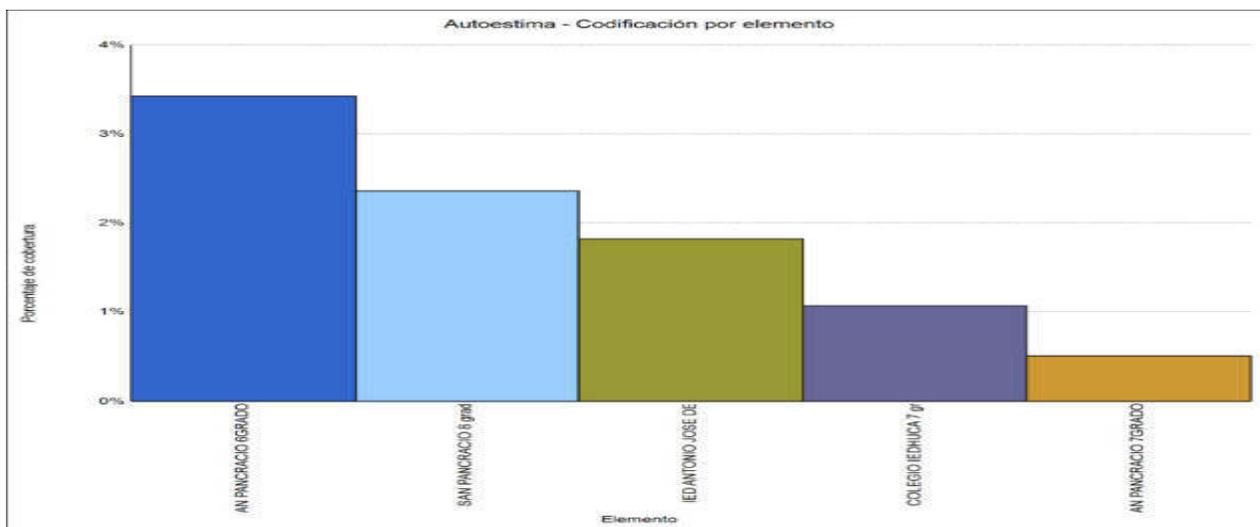


9.5.1.9. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad Categoría Autoestima

Con la interpretación cualitativa de la variable percepción de realidad con la integración de la categoría autoestima y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas del Colegio San Pancracio presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto seguido por el IED Antonio José de Sucre y después el IED IEDHUCA tal y como se observa en la codificación por elemento autoestima en la figura 30.

Figure 30

Codificación por elemento - Autoestima



Sobre el concepto de análisis de la categoría autoestima como se observa en la figura 31 en la nube de palabras los niños y niñas utilizan la inteligencia como un atributo que les ayuda a aumentar sus habilidades en saber escuchar, dialogar y sentirse optimistas al momento de resolver un problema lo que les ayuda a aumentar su propia autoestima.

Figure 31

Nube de palabras categoría autoestima

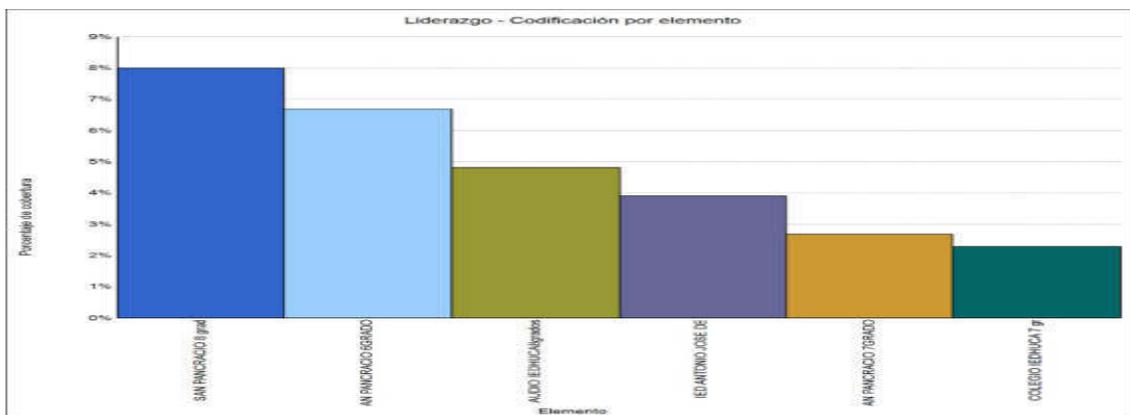


9.5.1.10. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad Categoría Liderazgo

Con la interpretación cualitativa de la variable percepción de realidad con la integración de la categoría liderazgo y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas del Colegio San Pancracio presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto seguido por el IED IEDHUCA, posteriormente el IED Antonio José de Sucre tal y como se observa en la codificación por elemento liderazgo en la figura 32.

Figure 32

Codificación por elemento - Liderazgo



Sobre el concepto de análisis de la categoría liderazgo como se observa en la figura 33 en la nube de palabras los niños y niñas señalan aspectos significativos de la categoría en que manifiestan que el conflicto es una situación que sucede en la vida de las personas y que ocurre en la familia por situaciones por la falta de dinero. También ocurre en la escuela cuando se ofende, se discute y hay gritos entre los compañeros. Afirman que pueden ser resueltos utilizando el liderazgo, el dialogo como medio para solucionarlos.

Figure 33

Nube de Palabras Categoría Liderazgo



Del lenguaje usado por los niños y niñas en sus comics en la figura 34, se ejemplifican las propiedades de la categoría liderazgo en la que se hace una comparación con la categoría autoestima donde los participantes describen el conflicto como una tensión que se genera por diferencias al no llegar a acuerdos de compartir gastos económicos. Se observan aspectos significativos en que describen el conflicto de la siguiente manera: “Estamos teniendo un conflicto porque yo te pregunté si me llevas a Machu Pichu y me dijiste que no porque no te

colaboraba con el pago”. Luego analizan el concepto y afirman: “al conflicto se le da una solución y es que me colabores con el pago para irnos a Machu Pichu”. Reflexionan y expresan cuando están en Machu Pichu: “que todo problema o conflicto tiene solución”.

De lo anterior realizando comparación entre las categorías de autoestima y liderazgo, los niños y niñas observan que ante las situaciones de conflicto, la inteligencia es un recurso que facilita la razón y seguridad para que las personas puedan mediar y examinar un conflicto. Por su sentido de liderazgo presentan inspiración al ejemplificar imágenes con un desarrollo secuencial lógico asociando ideas creativas e innovadoras para plantear una situación con causa y efecto con alcances de mejorar una situación de conflicto. Además, los participantes asumen posiciones con roles definidos, para ser unos intermediarios centrados en guiar con motivación la mediación de situaciones de conflicto.

Es de considerar este rasgo del liderazgo como un valor que otorga a los mediados, donde se logra mediar el conflicto y el líder es considerado un mediador con visión futura, estrategia por que estimula que los objetivos se cumplan. Otros rasgos distintivos se tienen que genera confianza entre las partes, así como libera el potencial de las capacidades humanas. (Gorjón, 2017).

Figure 34

Manifestaciones del concepto - Categoría Liderazgo

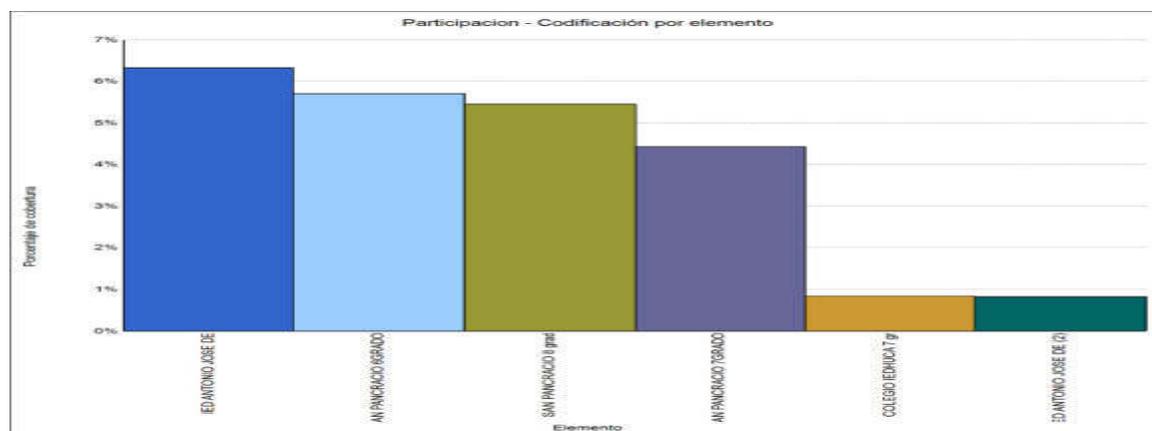


9.5.1.11. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad Categoría Participación

Con la interpretación cualitativa de la variable percepción de realidad con la integración de la categoría participación y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas el IED Antonio José de Sucre presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto seguido por el Colegio San Pancracio y luego el IED IEDHUCA tal y como se observa en la codificación por elemento de la categoría participación en la figura 35.

Figure 35

Codificación por elemento - Participación



Sobre el concepto de análisis de la categoría participación como se observa en la figura 36 en la nube de palabras los niños y niñas señalan aspectos significativos de la categoría en que se enraízan palabras tales como conflicto, problema, solucionar, personas. Realizando un análisis analítico de la información se encuentran propiedades similares a la categoría de liderazgo y autoestima en que los niños y niñas observan que los conflictos se viven tanto en las escuelas como en las familias por diferentes causas.

factores de protección como la piedad, la conmiseración ayudan a generar mayores herramientas para afrontar las circunstancias de conflicto. (Sáenz, 2021).

También se hace adecuado mencionar desde los campos de aplicación de los Métodos Alternos para la Solución de los Conflictos (MASC) con implementación de estrategias de intervención social básicas como es el dialogo y la educación construyen herramientas de mediación para el fomento de la convivencia y la participación ciudadana con cualidades que garantiza a los individuos una justicia. (Tijerina, 2015).

Figure 37

Manifestaciones del concepto - Categoría Participación

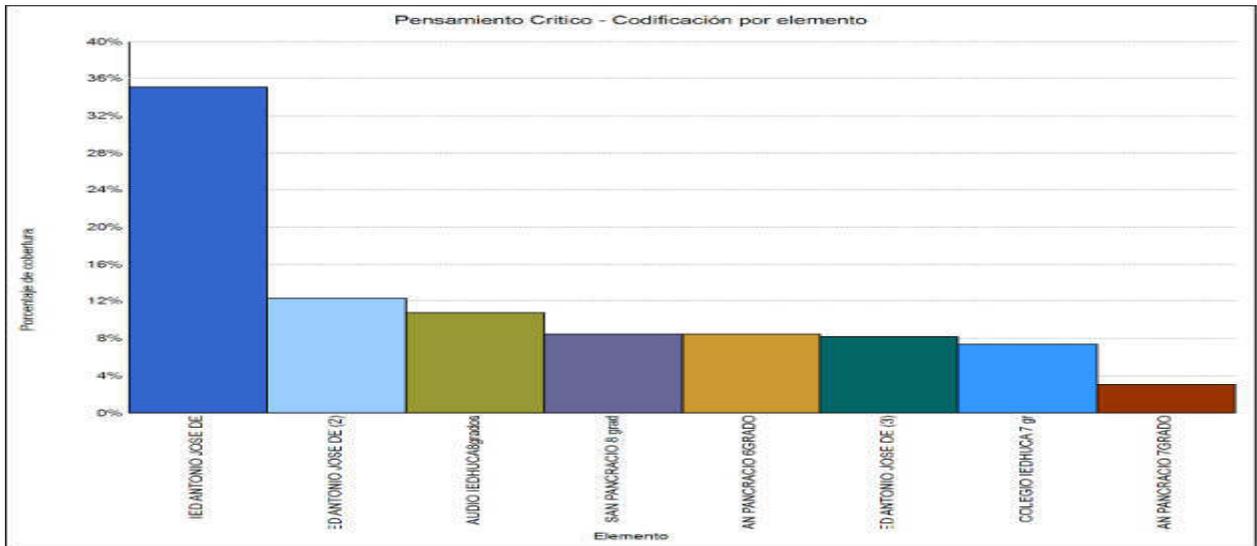


9.5.1.12. Análisis de datos variable independiente III: Percepción de Realidad Categoría Pensamiento Crítico

Con la interpretación cualitativa de la variable percepción de realidad con la integración de la categoría pensamiento crítico y sus propiedades, se encuentra que los niños y niñas el IED Antonio José de Sucre presentó mayores atributos y manifestaciones del concepto seguido por el IED IEDHUCA y luego el Colegio San Pancracio y luego el tal y como se observa en la codificación por elemento de la categoría participación en la figura 38.

Figure 38

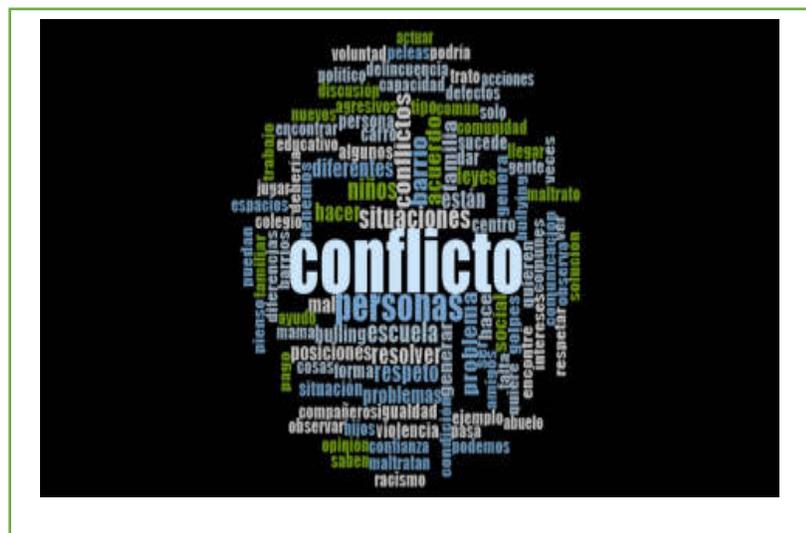
Codificación por elemento Pensamiento Crítico



Sobre el concepto de análisis de la categoría pensamiento crítico como se observa en la figura 39 en la nube de palabras los niños y niñas señalan aspectos significativos de la categoría donde intensifican la palabra conflicto asociada con otras palabras tales como escuela, personas, bullying. Realizando una integración, se observa que se han apropiado del concepto conflicto y lo describen en sus causas, condiciones y consecuencias.

Figure 39

Nube de palabras - Categoría Pensamiento Crítico



De las manifestaciones de la categoría pensamiento crítico presenta propiedades similares con la categoría participación ya que los niños y niñas en sus comics en la figura 40, ejemplifican las propiedades de la categoría pensamiento critico describiendo las causas del conflicto, pero con una mayor capacidad de elementos de reflexión e interpretación con realismo social.

Figure 40

Manifestaciones del concepto - Categoría Pensamiento Crítico



Es de apreciar en la figura 40 que los niños y niñas, se ubican en tiempo y espacio desde lo que actualmente se está viviendo por causa y efecto de una pandemia. En las narraciones los participantes, colocan en perspectivas y contexto sus posiciones de autocuidado ante las situaciones de crisis que acontece por circunstancias del Covid-19. Afirman expresiones como “Enseñanza ante el conflicto de la pandemia: Utilizar tapabocas siempre, para así no contagiar a las demás personas que están a nuestro alrededor, para que se acabe rápido la pandemia y la cuarentena”.

Por las propiedades presentadas de las manifestaciones de la categoría pensamiento crítico, los niños y niñas asumen posiciones de mediación como estima Ortuno (2015) con lucha por la victoria y fines de racionalizar los conflictos. Además, utilizan un componente preventivo que se basa en el trabajo de sensibilizar a la población más joven por la necesidad de crear una cultura de paz.

Figure 41

Manifestaciones del concepto - Categoría Pensamiento Crítico



En la figura 41 los niños y niñas reflexionan e interpretan el conflicto y sus efectos expresando: “Niños soy Súper J y debemos recordar que si apuntas con un dedo, hay tres que apuntan hacia ti”. Otra reflexión: “Soy súper J, en una agresión nunca hay vencedor, ni vencido, ambos salen heridos”. En otro episodio presentan: “Niños, soy Súper J, la enemistad y la indiferencia, solo trae la pérdida de un amigo y generalmente con quien se ha compartido más”. Terminan con otra reflexión acerca de la violencia escolar: “lastimar a otro con burlas, daña nuestro corazón y nos vuelve seres indeseados”.

Teniendo en cuenta los principios generales de la mediación, estas acciones muestran una voluntariedad que aplicado a la irenología, según Xu (2020) los niños y niñas desean mostrar una "armonía en la diversidad". Ante la complejidad afectiva, las tensiones y dilemas que produce una violencia escolar, la iniciativa de una intervención creativa e innovadora, los niños y niñas tuvieron una motivación en describir una educación para la paz. (Zembylas & Loukaidis, 2021).

Una vez finalizado el análisis interpretativo de las variables de estudios en sus categorías y propiedades se presenta en la figura 42, el índice de prevalencia en la variable de intervención que tuvo mayor cobertura de aportes, elementos, causas, condiciones, consecuencias. Se muestra que la variable de estudio percepción de realidad con la integración de la categoría participación, se observó mayor facilidad de expresar razones, ideas, expresiones en el aporte del concepto del conflicto, así como también con mayores atributos descriptivos de los efectos y causas de la violencia escolar y sus incidencias en una sociedad, así como sus formas de intervenirlo para favorecer una sana convivencia.

Es de considerar también que desde la categoría pensamiento crítico, se estimuló el descubrimiento de las propiedades de este concepto tal y como afirma Hannah Arendt, que en la medida en que dos individuos refieren conjuntamente un concepto o tema en común, el lenguaje proporciona una mediación para consolidar la paz guiada y permitir que las partes en conflicto expresen sus opiniones contrapuestas en público y ayudarlas a alinear sus voces disruptivas con ánimos creativos, con fines y el deseo de establecer, mantener instituciones comunes con enfoques liberales y críticos contemporáneos hacia la paz, así como también la forma de aumentar la sensibilidad por las diferencias entre seres humanos y también de orientar las políticas de resistencias. (Lee, S. 2021).

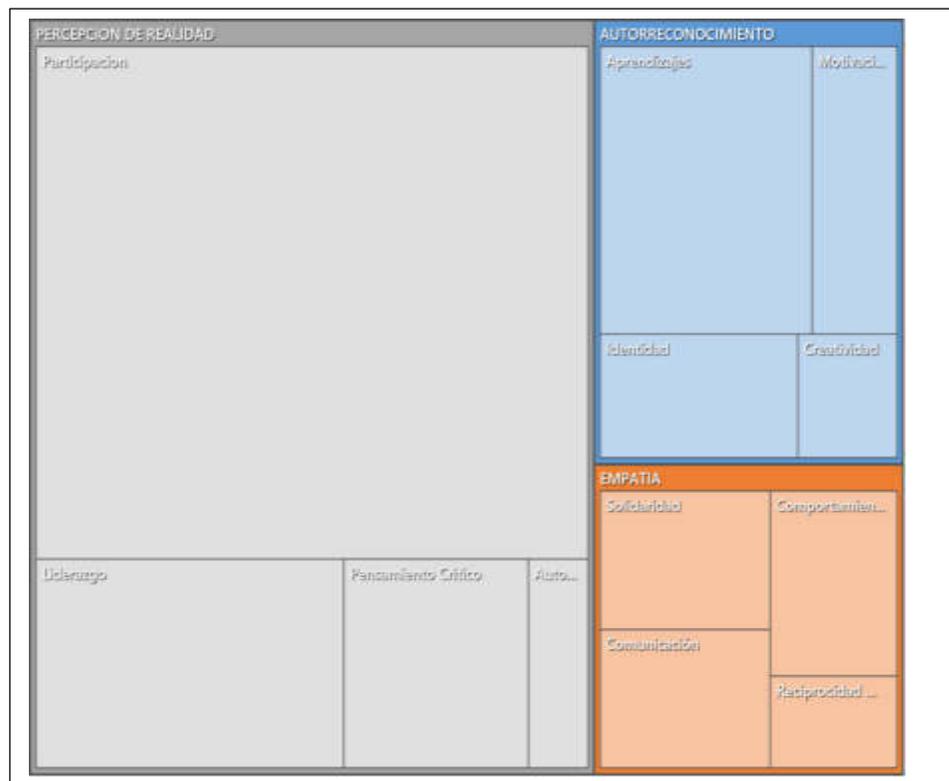
Luego se registra en secuencia la variable de autorreconocimiento con la prevalencia de la integración de la categoría aprendizaje en que a partir de la creación de unos comics donde personificaban a un superhéroe, se reunieron expresiones que contenían valoraciones para negociar los conflictos, compasión por las diferencias entre las personas, así como también el haber construido una guía para sensibilizar y dar conocer las características de una violencia escolar.

Con la variable de la Empatía se observó en la categoría comportamiento prosocial integrado con la categoría comunicación, mayor alcance de indagación en que identifican al superhéroe que si existe y que resuelven problemas por ejemplo los padres, el médico, el profesor y especialmente el bombero que arriesga su vida por salvar personas.

Desde la comunicación la indagación de la información tuvo unas propiedades manifestadas con el uso de las TIC'S que aplicada a los Métodos Alternos de Solución de Conflictos proporcionaron un valor intangible para la resolución de conflictos, con efectos de producir respuestas de logros, con beneficio de aumentar el bienestar al hombre por el intercambio de información en sus relaciones interpersonales, sociales, así como el aumento de las competencias y competitividad de los individuos que interactúan en los medios tecnológicos. (Gorjón Gómez, 2017).

Figure 42

Índice de prevalencia cobertura de aportes por variables de estudio.



Capítulo X: Descripción del método cuantitativo

El método cuantitativo aplicado en las ciencias sociales, según Rodríguez-Burgos (2010), es aquel que se da a través de un proceso en donde la información, en principio, es recolectada

y posteriormente debe ser relacionada a las ideas o metas que tiene el investigador para su estudio.

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente (Creswell, 2005) (Citado en Hernández Sampieri, 2010).

Por tanto, en el presente capítulo se expone el proceso metodológico que se realizó para llevar a cabo las orientaciones prácticas en la aplicación de la investigación de tipo cuantitativo. Se detalla el método, la técnica, la población, el número de participantes de la muestra, sus características, así como el desarrollo de la construcción del instrumento de medición, la técnica de análisis de la información y el modo de la aplicación de las estrategias de la investigación cuantitativo aplicado como parte del transcurso de la investigación mixta.

10.1. Tipo de Investigación

Los tipos de investigación se clasifican en diversos criterios teniendo en cuenta una serie de razones. Según el propósito de estudio de esta investigación empírica busca la resolución de los problemas con el uso de operaciones empíricas tanto en la recolección de datos como en su análisis, además del uso de conceptos y de esquemas teóricos, por lo que el propósito de esta investigación es aplicada. (Briones, 2001).

Por lo anterior, el nivel de conocimiento que se desea obtener está tipificada en una investigación explicativa que busca ya sea la causa de un fenómeno o su inserción en un contexto teórico que permita incluirlo con explicación por leyes. (Briones, 2001). En este sentido se pretende explicar el cambio atribuido a la acción de la variable independiente: el autorreconocimiento, la percepción de realidad, la empatía sobre la variable dependiente en este caso la violencia escolar.

Por lo anterior, para la comprensión y correcto manejo de la propuesta metodológica experimental exige tener en cuenta algunas de las categorías centrales de su ordenamiento entre las que se encuentra: Medición u observación previa (pre-test) que es el establecimiento

del valor o condición de la variable dependiente en el grupo experimental antes de ser expuestos a la intervención o tratamiento experimental. (Briones, 2001).

Luego estaría la medición u observación posterior (pos-test) que es el establecimiento del valor o condición de la variable dependiente en el grupo experimental después de ser expuestos a la intervención o tratamiento experimental. (Briones, 2001).

10.2. Diseño cuantitativo de la investigación

El diseño de la investigación se define como el plan global del estudio que intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma que según Besse (2009) “el diseño es un arreglo restringente, mediante el cual se pretende recoger la información necesaria a la pregunta de investigación” (p.57).

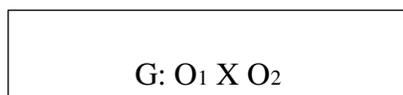
Por lo anterior, según las características de la estrategia utilizada para explicar el problema en estudio se clasifica como investigación experimental, realizado en un ambiente natural de campo, con manipulación experimental con control sistemático e intencional durante el experimento de las condiciones de la variable independiente, posibilitado por el arreglo de las condiciones de actuación del investigador sobre dicha variable. (Briones, 2001).

El diseño de la investigación se ajustó a un diseño de investigación preexperimental que concuerda con un esquema en el cual se estudia un solo grupo, después de someterlo a la acción de algún agente o tratamiento que se presume capaz de provocar un cambio. (Sánchez & Pineda, 2011). Este diseño procuró medir el efecto de la variable independiente relacionado con las habilidades personales y sociales: el autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía para provocar un cambio en la variable dependiente: violencia escolar. Para realizar este procedimiento, se utilizó la medición pre-test-pos-test.

La medición u observación previa (pre-test) es el establecimiento del valor o condición de la variable dependiente, en cualquiera de los grupos experimentales o de control, antes de ser expuestos a la intervención o tratamiento experimental. (Sánchez & Pineda, 2011). Así como la medición u observación posterior (pos-test) es el establecimiento del valor o condición de

la variable dependiente, en cualquiera de los grupos experimentales o de control, después de ser expuestos a la intervención o tratamiento experimental. (Sánchez & Pineda, 2011).

Por lo anterior, el diseño de la investigación se presenta en el siguiente esquema:



Donde:

G: Estudiantes de 6, 7 y 8 grado de educación secundaria.

O₁: Medición de los sujetos de un grupo antes de someterlo a la acción de la aplicación del taller modelo de intervención de resolución de conflictos.

X: Taller modelo de intervención de resolución de conflictos.

O₂: Medición de los sujetos de un grupo después de la aplicación del taller modelo de intervención.

10.3. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos.

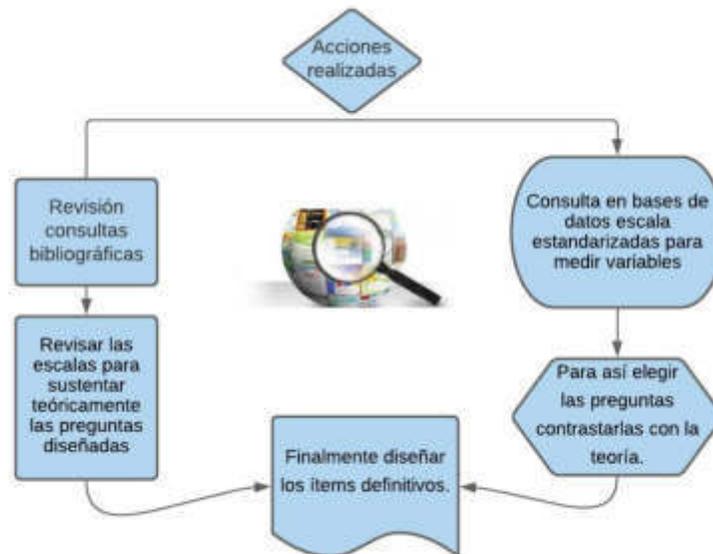
Para la aplicación del método cuantitativo con el diseño pre-test-pos-test de un solo grupo, se utilizó la técnica de la encuesta, que permitió proporcionar los elementos para llevar adelante un análisis cuantitativo de los datos con el fin de identificar y conocer la magnitud de los problemas, que se supone solo se conocen en forma parcial (Rodríguez-Burgos, 2013).

Para cumplir con el análisis de los objetivos de esta investigación, así como para describir las características, atributos determinadas en las variables de estudio, se diseñó un instrumento de medición con escala tipo Likert con el uso de un cuestionario que consistió en organizar un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones para observar, verificar la reacción en actitudes de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2007).

10.4. Pasos para la construcción del instrumento cuantitativo.

Para la elaboración y diseño del instrumento de medición, se diseñó un conjunto de ítems, teniendo en cuenta los principios del marco teórico, los objetivos de la investigación, las variables de estudios, población objeto de estudio a quien se le aplicaría el cuestionario, el contexto, así como factores sociodemográficos para de esta manera definir la construcción de las afirmaciones en el instrumento.

A continuación, se presenta un diagrama representativo donde se realizó un mapeo y descripción para el diseño del instrumento cuantitativo:



Fuente: Elaboración Propia (2020).

Luego de formulado el planteamiento del problema, los avances teóricos que respaldan científicamente el problema, se procedió a una revisión de autores para ampliar los conceptos y postulados de las variables independientes de estudio, luego se consultó en bases de datos las diferentes escalas estandarizadas para medir las variables tales como: PsycTest, Self-Perception of Flexible Coping with Stress Measure Version Attached: Full Test; PsycTESTS Citation: Davis, J. R., & Gold, G. J. (2011). Stability, Empathy, Remorse, and Forgiveness Scales [Database record]. Retrieved from PsycTESTS; PsycTESTS Citation: Wong, W. K.,

& Chien, W. T. (2017). Perception of Aggression Scale--Chinese Version [Database record]. Retrieved from PsycTESTS; Psicología Social – Stephen L. Franzoi.

Una vez revisadas las bases de datos, se procedió a elegir las afirmaciones contrastándolas con la teoría, el planteamiento del problema formulado en la investigación, los datos demográficos tales como edad, sexo, escolaridad de la población, tiempo en que se aplicaría el instrumento para finalmente diseñar y organizar el instrumento presentado en escala tipo Likert discriminado en siete categorías con el uso de un cuestionario para medir la reacción del sujeto y recoger la información, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 6

Escala Tipo Likert

Escala de calificación	Opciones de respuestas
(1)	Total desacuerdo
(2)	Moderado desacuerdo
(3)	Desacuerdo
(4)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
(5)	Acuerdo
(6)	Moderado acuerdo
(7)	Total acuerdo

Fuente: Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2007).

La distribución de la escala de Likert según Briones (2008) “mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Se le conoce como escala sumada debido a que la puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem” (p.54).

10.5. Instrumento

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

01. Grado: 6° ____ 7° ____ 8° ____
 02. Género : Masculino ____ Femenino ____
 03. Edad: 10 ____ 11 ____ 12 ____ 13 ____ 14 ____

Instrucciones:

A continuación, le presentamos un cuestionario con objetivo de evaluar el impacto en las habilidades personales y sociales a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años en Instituciones Educativas de Barranquilla para disminuir la violencia escolar. Por tal razón solicitamos marcar la alternativa que consideres la más conveniente. Deberás responder el grado de ocurrencia de cada afirmación, responde de la manera más sincera para tener unos resultados confiables, Las opciones son Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo. Solo debes marcar una opción para cada afirmación.

VARIABLE	DIMENSIONES	ITEMS	Total desacuer do (1)	Moderad o desacuer do (2)	Desacuer do (3)	Ni de acuerdo, ni en desacuer do (4)	Acuerdo (5)	Moderado acuerdo (6)	Total acuerdo (7)
AUTORRECONOCIMIENTO	Cognición Social	1. El conflicto está lastimando a compañeros mentalmente.							
		2. El conflicto está lastimando a compañeros físicamente.							
		3. El conflicto es una situación desagradable.							
		4. El conflicto es una acción real de violencia física de un estudiante contra otro estudiante.							
		5. El conflicto es una situación que molesta a los demás.							
		6. El conflicto es la protección y defensa de tu propio territorio.							
		7. Cuando estoy en una situación de conflicto, puedo hacer o pensar muchas cosas diferentes para resolverlo.							
		8. Cuando hay un conflicto evito hablar con la otra persona del tema, para que no haya discusiones o más conflictos.							
		9. Después de un conflicto, escucho a los involucrados en el conflicto el porqué de su comportamiento.							

VARIABLE	DIMENSIONES	ITEMS	Total desacuerdo (1)	Moderado desacuerdo (2)	Desacuerdo (3)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (4)	Acuerdo (5)	Moderado acuerdo (6)	Total acuerdo (7)
		10. Crees que en tu Colegio, los estudiantes necesiten aprender nuevas formas de mediación para resolver conflictos.							
		11. Es la comunicación una forma de aprender a resolver conflictos.							
		12. Crees que la comunicación te permite transformar los conflictos escolares.							
		13. Cuando ayudo a resolver un conflicto, me siento feliz.							
		14. Crees que es necesario construir proyectos que motive una sana convivencia.							
		15. Ponerte en el lugar del otro, es una forma de solucionar conflictos.							
		16. Cuando soluciono conflictos me ayuda a comunicarme mejor.							
Percepción de Realidad	Estímulos Sensoriales	17. La resolución de conflictos me permite afrontar los conflictos de mejor manera.							
		18. La resolución de conflictos te ayuda a tomar decisiones.							
		19. Cuando resuelves un conflicto, observas que fluye el respeto, la tolerancia.							
		20. El papel del mediador de conflictos te ayuda a identificar los problemas.							
		21. Resolver conflictos me ayuda a aumentar el valor de la tolerancia.							
		22. En estas clases a mis compañeros les gusto como soy.							
		23. A pesar de los conflictos tengo compañeros que piensan que es importante ser mi amigo.							
		24. De las cosas que más me gustan de mi escuela es que puedo convivir con mis compañeros.							
		25. Cuando veo un conflicto, trato de intervenir para resolver el conflicto.							
		26. Prefiero aislarme y no participar de los conflictos.							

VARIABLE	DIMENSIONES	ITEMS	Total desacuerdo (1)	Moderado o desacuerdo (2)	Desacuerdo (3)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (4)	Acuerdo (5)	Moderado acuerdo (6)	Total acuerdo (7)
		27. Es importante cambiar las cosas que son injustas en la escuela.							
		28. Colaboro con mis compañeros de clases.							
		29. Puedo hacer buenas acciones en favor de mis compañeros de clases. .							
		30. Soy amable con mis compañeros de clases.							
		31. Pido disculpa a mis compañeros cuando hiero sus sentimientos.							
		32. Cuando se que mis amigos están en situación de conflicto, trato de hablar por ellos.							
EMPATIA	Reconocimiento de Emociones	33. En una situación de conflicto, escucho a todas las partes antes de tomar una decisión.							
		34. Ayudo a mis compañeros cuando veo que tiene algún problema.							
		35. Me siento útil cuando resuelvo un conflicto.							
		36. Participo en reuniones entre compañeros de clases junto con el profesor para resolver situaciones de conflicto.							
		37. Participo en debates constructivos para afrontar los conflictos en mi salón de clases.							
		38. Participo en programas para resolver conflictos.							
		39. Después de vivir un conflicto, trato de cambiar mi estado de ánimo.							
		40. Después de una situación de conflicto, dialogo en conjunto con la otra persona para comprender el punto de vista de cada uno.							
		41. En una situación de desacuerdo, escucho a los demás antes de tomar una decisión.							
		42. Trato de comprender mejor a mis amigos escuchándolos.							
		43. Tengo dificultad para ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona.							
		44. Cuando critico a alguien, imagino como se siente esa persona.							

VARIABLE	DIMENSIONES	ITEMS	Total desacuerdo (1)	Moderado desacuerdo (2)	Desacuerdo (3)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (4)	Acuerdo (5)	Moderado acuerdo (6)	Total acuerdo (7)
		45. Me afecta mucho cuando uno de mis amigos parece estar molesto.							
		46. Cuando estoy en una situación de conflicto, actúo de diferentes maneras para resolverlo.							

10.6. Validez y Confiabilidad del Instrumento

Son las propiedades que desde la validez del instrumento mide la variable que se busca medir y la confiabilidad es el grado con que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. (Hernández Sampieri et al 2010). Es decir que la validez permite identificar con claridad la selección de las dimensiones, indicadores que componen la variable a medir, así como el contenido en la redacción de los ítems y su congruencia las fases y momentos que se tiene en la investigación.

En este sentido la validación tiene como fin específico traducir el lenguaje de las variables como atributos o propiedades latentes al lenguaje de lo observable que permitan la contrastación empírica. (Samaja, 1999). En este aspecto la medición es válida cuando el instrumento de recolección de dato científico representa las dimensiones de las variables que el investigador investiga.

Por tanto, el cuestionario de recolección de datos fue validado por los tutores, quienes revisaron la organización jerárquica en la estructura relacionadas con el contenido de diseño del instrumento. Los tutores emitieron sus puntos de vista en cuanto a las relaciones lógicas que se deberían dar entre variable, dimensión e indicadores. Lugo se realizaron los cambios en las recomendaciones ofrecidas para la elaboración definitiva del instrumento aplicado a la muestra escogida.

Desde la confiabilidad del instrumento o confiabilidad del dato, según Samaja (1999) la define como la ideación y construcción de los procedimientos que producen resultados con independencia de factores externos (de contexto). Desde esta perspectiva de movimiento dialectico de construcción científica, se diseñó el procedimiento para la determinación precisa de los recursos y contextos de aplicación de los instrumentos de medición (determinación de tiempos, espacios y demás recursos de ejecución).

Desde esta perspectiva para determinar el grado de la confiabilidad del dato se aplicó prueba piloto que consistió en administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación

y los procedimientos involucrados tales como la recolección, registros y controles de información en terreno. (Hernández Sampieri et al 2010).

10.7. Estudio Piloto

El estudio piloto tuvo como finalidad calcular la confiabilidad y la validez inicial del instrumento. (Hernández Sampieri et al 2010). Por tanto, la validez es una condición imprescindible en relación a las metas que se pretende alcanzar el instrumento tales como precisar el grado en que los sujetos a quienes va destinada la prueba poseen el rasgo que dice medir. (Serrano, 1994).

Es de importancia anotar la validez de contenido que ofrece la prueba piloto, ya que hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítems son una muestra representativa respecto de la característica o variable objeto de medición. (Serrano, 1994).

En primer lugar, se aplicó el instrumento a una muestra que se determinó por un procedimiento aleatorio simple teniendo en cuenta que los sujetos cumplían los rasgos. El instrumento se aplicó a 21 niños y 13 niñas para un total de 34 participantes en edades entre los 10 a 14 años de edad, del grado 6^a de la Institución Educativa Distrital “San José” ubicado en Zona Sur-Oriental de la ciudad de Barranquilla-Colombia.

Es relevante señalar tal como afirma Serrano (1994) que al momento de la aplicación de la prueba piloto, se tuvo en cuenta dar una validez didáctica en mostrar el interés en los niños y niñas para aplicar la prueba. Se realizó teniendo cuidado en la forma de expresar y dar las instrucciones para diligenciar el instrumento, se diseñó la impresión del formato en un tipo de letra times new roman a tamaño de letra 14.

10.7.1. Preparación de los datos para su análisis.

Una vez aplicado el instrumento en la prueba piloto, se realizó primer análisis de los datos donde se insertaron en el software SPSS para estimar la fiabilidad, así como determinar la

consistencia interna de los ítems y como esto se comportan entre ellos a través del reporte del Alpha de Cronbach de la evaluación global con un número de elementos de 42 ítems.

Según Oviedo y Campos (2005) definen el Alpha de Cronbach:

El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0.90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación. Varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por lo tanto, los ítems redundantes deben eliminarse. Usualmente se prefieren valores de alfa entre 0.80 y 0.90.

Asimismo, el Alpha de Cronbach se define como una fórmula general para estimar la fiabilidad de un instrumento en el que la respuesta a los ítems es dicotómica o tiene más de dos valores (Aiken, 2003; Cortina, 1993), como por ejemplo en una escala de actitudes con respuesta de tipo Likert. (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020).

10.7.2. Confiabilidad del Instrumento.

El análisis de confiabilidad del instrumento se muestra en la tabla 7 con el arrojado de los resultados de los 41 ítems aplicados para medir el coeficiente Alpha de Cronbach así como estimar la evaluación global del instrumento en las que se midió la variable independientes: el autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía.

Tabla 7

Coficiente de fiabilidad

Variables	Coficiente Alfa	N de elementos
Autorreconocimiento	,679	11
Percepción de Realidad	,822	18
Empatía	,768	12
Total	,863	41

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

La información obtenida en la escala con un número de 41 elementos tuvo una fiabilidad medida por Alpha de Cronbach general de ,863 siendo considerado bueno. Sin embargo, para

aumentar la fiabilidad de la variable autorreconocimiento se adecuaron unas modificaciones en el instrumento para la ejecución de la muestra final.

Por lo anterior se ejecutaron las siguientes acciones con fines de mejorar el coeficiente de fiabilidad del instrumento:

- Se procedió a la exploración en bases de datos para aumentar la revisión de nuevas escalas y así aumentar el número de ítems en la variable autorreconocimiento y de esta manera poder elevar el porcentaje de fiabilidad.
- El coeficiente de fiabilidad permite establecer el contraste entre las variables verificando que entre más próximo este al valor 1 más confiable será el resultado.
- Las afirmaciones en negativo generaron no comprensión, por lo que se debieron modificar.
- Hubo afirmaciones en que la redacción de las afirmaciones era extensa por lo que se les dificultaba responder al grupo objetivo.
- Nuevamente se sometió el instrumento a revisión de expertos para guiar y asesorar en la mejora de la redacción de los ítems y que fuera comprendido por el grupo objetivo.
- Por lo observado en el coeficiente de Alpha de Cronbach es más seguro cuando se deduce a una escala de veinte ítems o menos.

Es de considerar lo que expresa Alfaro & Montero (2013) que la validación de un instrumento no es un proceso acabado sino constante, al igual que todo transcurso científico, requiere de continuas comprobaciones empíricas. La validez no es un rasgo dicotómico, sino de grado, es decir que no se puede certificar de manera concluyente que es una prueba es válida, sino que se puede concretar que la prueba presenta ciertos grados de validez para ciertos usos específicos y con ciertas poblaciones. (Citado por Soriano Rodríguez, 2015).

10.8. Estudio cuantitativo final

Ante la aparición repentina de crisis circunstancial por el virus Covid 19, el Estado de Colombia emite el Decreto Decreto 417 del 17 de marzo de 2020 donde declara estado de emergencia sanitaria, normas gubernamentales y los efectos laborales en Colombia a partir de las disposiciones del Gobierno Nacional y en especial en el sector Educativo las nuevas medidas de clases virtuales, trabajo en casa en colegios y universidades del territorio colombiano.

Por la crisis, la Administración Pública de la ciudad de Barranquilla y acogiéndose a los lineamientos del Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, se modificó el calendario escolar 2020 a modalidad clases virtuales, utilizando como recurso las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC'S.

No obstante, ante la coyuntura sanitaria y social se realizaron cambios y ajustes para cumplir con la continuidad lógica de la recolección de datos. Se recurrió a las TIC'S para aplicar el cuestionario en línea a través del enlace:<https://docs.google.com/forms/d/1CEYkTOBFDml-EA9XGdb4b13ZZ5n853y kz3PIWks1A6c/prefill>.

Por lo anterior, se tuvo en cuenta una serie de decisiones en torno a la población y la selección de la muestra que se eligieron al azar, procedimiento mediante el cual los miembros una población o muestra tiene la misma probabilidad de ser elegido. Se tuvo también teniendo en cuenta recopilación de datos sociodemográficos influyentes en la muestra y la cantidad de personas en cada grupo. (Sánchez & Nisme, 2010).

10.8.1. Pasos para la aplicación del instrumento.

Para realizar la aplicación del instrumento en la medición pre-test-pos-test, se conformaron los grupos al azar para obtener una equivalencia en nivel académico, edad, sexo, la cantidad de personas en los grupos. Según Serrano (1994) para dar mayor validez al instrumento es necesario precisar el grado en que los sujetos a quienes va destinada la prueba posea el rasgo que dice medir.

Se presenta a las directivas de las Instituciones Educativas, un formato de consentimiento informado para la aplicación del instrumento con la debida autorización de los padres de familia para participar de la investigación.

Luego para aplicar el tratamiento, Sánchez & Pineda (2011) expresan que el tratamiento debe ser similar, deben poseer todas las mismas instrucciones, la duración del proceso y los lugares de trabajo deben ser similares (pág. 16).

Por lo anterior, los grupos recibieron las mismas instrucciones para iniciar la intervención, las actividades tuvieron una duración de 60 minutos, se programaron en fechas, horas de inicio y finalización. Las actividades se impartieron bajo la modalidad virtual por conectividad utilizando las TIC'S con el uso de las aplicaciones del software Zoom y Teams esto por motivos de aparición repentina del Covid-19.

Para la medición u observación previa (pre-test) se aplicó el cuestionario al grupo de estudiantes con el establecimiento según Sánchez & Pineda (2011) del valor o condición de la variable dependiente en este caso violencia escolar en el grupo experimental antes de ser expuesto a la intervención.

Una vez aplicada la medición pre-test se dio inicio al modelo de intervención resolución de conflictos donde se tuvo en cuenta una planificación de las actividades que constó de 5 sesiones, organizadas con una sesión de introducción-presentación, 3 de entrenamiento y una sesión de cierre. Las actividades tuvieron una duración de una hora con una frecuencia de encuentros de una sesión por semana.

Por lo anterior, el modelo de intervención de resolución de conflictos con manipulación deliberada de las variables independientes: el autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía, tuvo como objetivos la cohesión grupal, aumentar las habilidades comunicativas a través de la narración y el dialogo tal y como señala Ricoeur (1999) que la narración constituye la herramienta cognitiva que permite explicar la acción humana, hacerla coherente y comprensible; aumentar la empatía como capacidad para el reconocimiento de sensaciones y estados emocionales como componentes para la construcción de conductas prosociales (Moya-Albiol, et al 2010); la identificación de situaciones de problemas que se presentan en la familia, la escuela y en la sociedad con miras a observar sus propias realidades sociales y generar condiciones adecuadas para el afrontamiento y búsqueda de solución a los mismos.

Luego se realizó medición y observación posterior (pos-test) que se llevó a cabo 25 días después de la aplicación del pre-test. El objetivo del pos-test fue evaluar el impacto positivo en las habilidades personales y sociales para disminuir la violencia escolar a partir de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos, con la aplicación del cuestionario final donde se estableció el valor o condición de la variable dependiente en el grupo experimental después de ser expuesto a la intervención o tratamiento experimental. (Sánchez & Pineda, 2011).

Por último, para el estudio detallado del paradigma cuantitativo, se utilizó la aplicación de herramientas estadísticas para la interpretabilidad de los resultados obtenidos en la medición pre-test-pos-test.

10.8.2. Tipo de muestreo

La selección de la muestra se definió teniendo en cuenta las características de la población sujeta de estudio, en las que se precisó una población de niños y niñas en edades de 10 a 14 años de edad, estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo de nivel secundaria de las Instituciones Educativas Distritales Antonio José de Sucre e Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe-Barranquilla y una Institución Educativa Privada denominada San Pancracio. Por tanto, el muestreo es un procedimiento mediante el cual se estudia una parte de la población, conocida como muestra, que servirá para inferir actitudes, comportamientos, acciones, entre otras cosas, de toda la población (Rodríguez-Burgos, 2012).

Además se tuvo en cuenta el criterio del ciclo vital en que se encuentran los niños entre infancia y adolescencia que permite progresos en tendencias del desarrollo cognitivo, moral, mayores alcances de aprendizajes y adaptación con reconocimiento a la diversidad en la población estudiada, tal y como señala Rodríguez-Burgos (2012):

Los criterios para definir el universo o las unidades de análisis pueden ser demográficas, sociales, económicas, políticas, mercadológicas o psicológicas, todo dependerá del estudio que se vaya a llevar a cabo.

Con base en lo anterior, teniendo en cuenta el planteamiento del problema, la hipótesis, el diseño de la investigación, se eligió una muestra aleatoria simple que es un tipo de muestra probalística en que todos los elementos del universo tienen la misma posibilidad de ser escogidos en la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, además los resultados deben reflejar el comportamiento que tiene toda la población. (Hernández Sampieri et al 2010). Una de las ventajas que presentan este tipo de pruebas es que se puede medir el error muestral. (Izcara Palacios, 2007, como se citó en Rodríguez-Burgos, 2012).

10.8.3. Determinación del tamaño de la muestra

Para la selección del tamaño de la muestra y teniendo en cuenta el diseño de la investigación sobre las variables independientes que cubrirá la encuesta, el diseño muestral que se utilizará y sobre la magnitud del error que se está dispuesto a tolerar en las estimaciones que se hagan a partir de los valores encontrados en la muestra y la probabilidad o nivel de significación con la cual se harán afirmaciones con esas estimaciones. (Briones, 2001).

Por lo anterior el punto de partida es la fórmula del error estándar de una proporción ya que relaciona tanto la incógnita a despejar que es determinar el tamaño de la muestra como los datos de que se dispone.

Ilustración 2

Ecuación estadística para determinar el tamaño de la muestra.

$$n = \frac{Z^2 N p q}{p q Z^2 + (N - 1) e^2}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza

N= población

p= probabilidad a favor

q= Probabilidad en contra

e= Error de estimación
n= tamaño de la muestra

Según la operación realizada, los datos para determinar la muestra representativa son los siguientes:

Z = 1.96
N= 181
p= 50%
q= 50%
e= 8%

Después de ejecutar la ecuación para determinar el tamaño de la muestra se establece que se requiere implementar 82 encuestas o muestras que cumplirán con los requerimientos de esta investigación con un nivel de confianza del 95% con un margen de error del 0.05%.

10.9. Análisis Resultados Pre-test-Pos-test

Para el análisis de resultados pre-test-pos-test se desarrolló teniendo en cuenta que el cuestionario fue aplicado a estudiantes de 6, 7 y 8 grado de educación secundaria con edades entre los 10 a los 14 años de edad. En la primera aplicación pre-test se midió el valor o condición de la variable dependiente como es la violencia escolar con el grupo experimental antes de ser expuesto a la intervención con la aplicación del taller modelo de intervención de resolución de conflictos.

Por último, se realizó medición y observación pos-test con objetivos de evaluar el impacto positivo en las habilidades personales y sociales para disminuir la violencia escolar, con la aplicación del cuestionario pos-test donde se estableció el valor o condición de la variable dependiente en el grupo experimental después de ser expuesto a la intervención o tratamiento experimental. (Sánchez & Pineda, 2011).

Para la interpretabilidad de los resultados obtenidos en la medición pre-test-pos-test se utilizó la herramienta estadística del software SPSS.

10.9.1. Confiabilidad del Instrumento.

El análisis de confiabilidad del instrumento se muestra en la tabla 8 con el arrojamiento de los resultados de los 46 ítems aplicados para medir el coeficiente Alpha de Cronbach, así como estimar la evaluación global del instrumento en las que se midió las variables independientes: el autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía.

Para la confiabilidad del instrumento y buscando una consistencia interna, en las variables autorreconocimiento y empatía se aumentó el número de ítems con miras a que el instrumento tuviera una estabilidad. Con la variable percepción de realidad se modificaron unos ítems para lograr un adecuado coeficiente de fiabilidad.

Tabla 8

Coefficiente de fiabilidad

Variables	Coefficiente Alfa	N de elementos
Autorreconocimiento	,899	16
Percepción de Realidad	,928	16
Empatía	,911	14
Total	,967	46

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

Con los resultados arrojados por el instrumento, se precisó una validez de contenido en que la prueba hizo referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir que los ítems son una muestra suficientemente representativa respecto de la característica de las variables independientes: el autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía. Se mejoró la redacción de las afirmaciones con la guía, revisión y evaluación de los expertos para que juzgaran la adecuación del ítem al rasgo a ajustar, para que de esta manera, los niños y niñas comprendieran mejor la sintaxis de la oración con una redacción clara y precisa en cada uno de los 46 ítems definidos en el cuestionario final.

10.9.2. Resultados sociodemográficos

De manera general se presentan los resultados sociodemográficos para precisar el grado en que los sujetos a quienes va destinada la prueba poseen el rasgo que dice medir. (Serrano, 1994).

Por lo anterior se presentan en este apartado en la tabla 9 los factores para determinar el género representativo, la frecuencia de edad específica y el grado académico que cursan los niños y niñas.

Tabla 9

Factores para determinar género, edad y grado.

	Frecuencia	Porcentaje válido	Edad	Frecuencia	Porcentaje válido	Grado	Frecuencia	Porcentaje válido
Género	1	1,2	10	1	1,2	6	29	35,8
Femenino	41	50,0	11	23	28,4	7	23	28,4
Masculino	40	48,8	12	24	29,6	8	29	35,8
			13	16	19,8			
			14	14	17,3			
			15	3	3,7			
Total	82	100,0	Total	81	100,0		81	100,0
			Perdidos Sistema	1			1	
			Total	82			82	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

Con relación a la distribución por frecuencia con respecto a las edades de los niños y niñas como muestra la tabla 9, se clasificaron en edades entre los 10 y 15 años de edad. Los resultados muestran que la frecuencia en edades más alta de los niños y niñas participantes, estuvo entre los 11, 12 y 13 años de edad, representados en un 28,0%, 29,3% y un 19,8% respectivamente.

Se observa que el género representativo de la muestra fue el sexo femenino con un porcentaje del 50%, con una muestra de 41 niñas con una frecuencia de edad específica de 12 años representado en un 29,3%.

En cuanto a la distribución por frecuencia de los grados evaluados se observa que el grado sexto (6) tuvo 29 participantes para un porcentaje del 35,4%. Luego en el grado séptimo (7) tuvo la participación de 23 estudiantes para un porcentaje del 28,0% y en el grado octavo (8) la participación de estudiantes fue de 29 para un porcentaje del 35,4%.

Por los resultados sociodemográficos obtenidos se confirma que la media grupal, la tendencia o mayor cantidad de estudiantes que aportaron un alto índice de información, estuvo en los grados sexto y octavo con una mayor frecuencia representada en edad de 12 años.

Por lo anterior, se precisa según lo afirmado por Creswell (2009) que la equivalencia en los rasgos que se pretendía medir en los sujetos tales como la edad coincide con los grados de escolaridad que cursan los niños y niñas. En cuanto al género hubo una participación casi igual ya que hubo del sexo femenino 41 niñas y sexo masculino 40 niños.

10.10. Fiabilidad y validez en el estudio diseño pre-test-pos-test

Serrano (1994) afirma que un instrumento es fiable cuando es estable o muestra consistencia interna; es decir, cuando el instrumento mide con exactitud y certeza en diferentes ocasiones, entonces la confiabilidad es la estabilidad lograda en un determinado instrumento. Sin embargo, hay variables externas entremezcladas que pueden atentar contra la validez interna. Estas variables ofrecen hipótesis aceptables que explican una diferencia entre el pre-test y pos-test, contrarias al estímulo experimental. (Campbell & Stanley, 2015).

Especificando lo anterior, se presentan estas variables externas no controladas que constituyeron efectos en la validez interna en el pre-test y pos-test.

Campbell & Stanley (2015) expresan que la primera de estas variables externas no controladas es la historia. Es de señalar que los instrumentos fueron aplicados en tiempos distintos. El pre-test fue aplicado en el mes de mayo de 2020 y el pos-test en julio 30 de 2020. En este período sucedieron acontecimientos de readaptación académica por la aparición repentina del Covid-19.

Se presentaron nuevos periodos de adaptación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje por la conexión virtual, lo que precipitó cambios de actitud frente a lo inesperado del cambio de las nuevas modalidades de la enseñanza virtual. Por lo que se debió recurrir a utilizar al máximo la creatividad aplicadas a las TIC'S para mantener focalizados a los estudiantes y evitar al mínimo las distracciones.

Luego una segunda variable externa no controlada es la maduración. Es de importancia anotar que ante lo imprevisto del cambio de enseñanza-aprendizaje de lo presencial a lo virtual, los participantes hayan sentido fatiga, cansancio, ansiedad y estos factores hayan reflejado cambios acumulativos en el proceso de aplicación de la variable de tratamiento.

Posteriormente una tercera explicación rival entremezclada es el efecto del pre-test mismo, es decir que, al momento de aplicar el pos-test a los niños y niñas, estos se desempeñaron mejor debido a que ya habían tenido un primer acercamiento con la aplicación del pre-test lo que les dio un reconocimiento familiar con el cuestionario.

Otra variable externa no controladas tales como la selección, compensación (Creswell, 2009), se logró que los grupos participantes fueran equivalentes en los grados de enseñanza, edad y se alcanzó a proveer en beneficios en compensación por el apoyo recibido.

10.11. Análisis efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente.

Con el análisis de resultados pre-test-pos-test se buscó alcanzar de manera precisa el cambio atribuido a la intervención de la variable independiente sobre la variable dependiente, con el ánimo de observar las diferencias significativas entre las diversas mediciones el efecto o el impacto en las habilidades personales y sociales tales como el autorreconocimiento, percepción de realidad, empatía, para disminuir la violencia escolar.

10.11.1. Análisis efecto de la variable independiente Autorreconocimiento sobre la variable dependiente.

Se muestra en la tabla 10 el análisis de la aplicación del instrumento pre-test-pos-test, de los resultados obtenidos antes y después de la intervención educativa-pedagógica aplicada a la muestra:

Tabla 10

Análisis efecto de la variable independiente Autorreconocimiento sobre la variable dependiente.

Variable independiente	Prueba pre-test				Prueba pos-test			Valoración de la efectividad de la introducción de la variable independiente.
	Ítems	Media	Desv. Desviación	N	Media	Desv. Desviación	N	
AUTORRECONOCIMIENTO	1. El conflicto está lastimando a compañeros mentalmente.	4,65	1,733	81	5,16	1,874	81	Hubo avance
	2. El conflicto está lastimando a compañeros físicamente.	4,53	1,918	81	4,63	1,959	81	Hubo avance
	3. El conflicto es una situación desagradable.	5,74	1,464	81	5,53	1,582	81	Empeoró
	4. El conflicto es una acción real de violencia física de un estudiante contra otro estudiante.	5,19	1,459	81	5,07	1,694	81	Empeoró
	5. El conflicto es una situación que molesta a los demás.	4,98	1,581	81	5,42	1,386	81	Hubo avance
	6. El conflicto es la protección y defensa de tu propio territorio.	3,28	1,425	81	3,64	1,705	81	Hubo avance
	7. Cuando estoy en una situación de conflicto, puedo hacer o pensar muchas cosas diferentes para resolverlo.	5,46	1,049	81	5,98	1,275	81	Hubo avance
	8. Cuando hay un conflicto evito hablar con la otra persona del tema, para que no haya discusiones o más conflictos.	5,15	1,433	81	5,70	1,436	81	Hubo avance
	9. Después de un conflicto, escucho a los involucrados en el conflicto el porqué de su comportamiento.	5,43	1,128	81	5,67	1,360	81	Hubo avance
	10. Crees que en tu Colegio, los estudiantes necesiten aprender nuevas formas de mediación para resolver conflictos.	5,86	1,243	81	5,86	1,243	81	Igual
	11. Es la comunicación una forma de aprender a resolver conflictos.	5,35	1,266	81	5,98	1,235	81	Hubo avance
	12. Crees que la comunicación te permite transformar los conflictos escolares.	4,44	1,025	81	5,35	1,424	81	Hubo avance
	13. Cuando ayudo a resolver un conflicto, me siento feliz.	4,70	,782	81	5,74	1,430	81	Hubo avance
	14. Crees que es necesario construir proyectos que motive una sana convivencia.	4,73	1,061	81	5,88	1,409	81	Hubo avance
	15. Ponerte en el lugar del otro, es una forma de solucionar conflictos.	4,41	1,010	81	5,36	1,653	81	Hubo avance
	16. Cuando soluciono conflictos me ayuda a comunicarme mejor.	4,53	,963	81	5,44	1,533	81	Hubo avance

En la prueba pre-test se observa que la variable dependiente que es la violencia escolar los niños y niñas antes de ser expuestos a la intervención, observan el conflicto como una situación desagradable que hace parte de sus realidades sociales y en el que de alguna forma u otra han sufrido sus diferentes formas frecuentes de aparición tales como haber sido víctimas de violencia, burlas por rendimiento académico o condición de discapacidad, tal y como se observa en los ítems 1 y 2 con la afirmación “el conflicto está lastimando a compañeros físicamente y mentalmente” con una media en el pre-test de 4,65% y 4,53% respectivamente.

La importancia de esta distinción resulta obvia al observarse en el ítem 3 “El conflicto es una situación desagradable con una media de 5,74% en la que los niños y niñas están de acuerdo con el efecto que produce en el ser humano estas acciones.

Al mismo tiempo en el ítem 10, se observa que desde la misma naturaleza del ser humano en encontrar una justicia y un equilibrio de bienestar social y de convivencia, los niños y niñas le atribuyen un factor representativo en un 5.86% en que las Instituciones Educativas los estudiantes necesitan aprender nuevas formas de mediación para resolver los conflictos.

Una vez efectuado el tratamiento experimental y habiendo realizado la medición del efecto de la habilidad personal y social como es el autorreconocimiento (variable independiente) para disminuir la violencia escolar, se muestran las diferencias observadas en el análisis de las medias de ambos grupos pre-test-pos-test.

Se observa el efecto significativo de la valoración de la introducción de la variable autorreconocimiento sobre la violencia escolar en la que los niños y niñas descubrieron y aprendieron a determinar a través de los talleres enseñados, las influencias significativas en haber procesado un nuevo tipo de información para reconocerse y motivarse a crear nuevas formas de afrontar las situaciones de conflictos.

De esta afirmación, se observa el efecto demostrativo al revelar los beneficios en compensación por reconocer y aprender de la definición del concepto de conflicto y su forma de resolverlo, tal cual como se evidencia en el ítem 7 “Cuando estoy en una situación de

conflicto, puedo hacer o pensar muchas cosas diferentes para resolverlo” con una media en el pre-test de 5,46% para avanzar a un 5,98% en el pos-test.

En cuanto a la autodeterminación por el aprendizaje recibido a través de la intervención aplicados en los niños y niñas, los participantes asumen nuevas motivaciones focalizados en el aumento de habilidades para el logro de analizar el conflicto, extraen sentidos de lo que hacen, actúan para la toma de decisiones en resolver situaciones de conflictos; tal y como se evidencia en los ítems 12 y 14 respectivamente: “Es la comunicación una forma de aprender a resolver conflictos” con una media representativa de cambio en el post-test de 5,35%; “Crees que es necesario construir proyectos que motive una sana convivencia” con una media representativa de cambio en el pos-test de 5,88%.

Es de importancia anotar que los niños y niñas comprenden la situación del significado del conflicto antes y después de la intervención tal y como se observa en el ítem 10 con la afirmación “Crees que en tu Colegio, los estudiantes necesiten aprender nuevas formas de mediación para resolver conflictos” con una media representativa en ambos tiempos de 5.86%. Esto se afirmaría que de sus propias experiencias han adquirido un sentido inherente del concepto conflicto en su cotidianidad, quizás como un mecanismo que emplean para adaptarse y sobrevivir.

Pero al recibir el estímulo del autorreconocimiento, perciben de manera práctica, evolutiva y reflexiva que al aplicar la mediación en la escuela como habilidades para la resolución de conflictos de forma no violenta, los niños y niñas refuerzan sus creencias y actitudes en ampliar percepciones que los haga capaces de ejercer una influencia práctica y aumentada a la resolución de conflictos.

En cuanto a los ítems 3 y 4 en que “El conflicto es una situación desagradable y El conflicto es una acción real de violencia física de un estudiante contra otro estudiante”, se observa que el tratamiento no generó efecto de cambio. Se atribuye esta causa probablemente a una variable externa no controlada como es la maduración en la que los niños y niñas hayan aumentado signos de fatiga, ansiedad por efectos acumulativos de los procesos de aprendizaje y presiones ambientales por la nueva modalidad de enseñanza virtual diaria por efectos del Covid-19.

10.11.2. Análisis efecto de la variable independiente Percepción de Realidad sobre la variable dependiente.

Se continúa observando en la tabla 11 el proceso de comparación pre-test-pos-test al cambio atribuido a la intervención de la variable independiente percepción de realidad en la variable causal para disminuir la violencia escolar.

Tabla 11

Análisis efecto de la variable independiente Percepción de Realidad sobre la variable dependiente.

Variable independiente	Prueba pre-test				Prueba pos-test			Valoración de la efectividad de la introducción de la variable independiente.
	Ítems	Media	Desv. Desviación	N	Media	Desv. Desviación	N	
PERCEPCION DE REALIDAD	17. La resolución de conflictos me permite afrontar los conflictos de mejor manera.	4,71	,884	81	5,52	1,361	81	Hubo avance
	18. La resolución de conflictos te ayuda a tomar decisiones.	4,65	1,493	81	5,67	1,214	81	Hubo avance
	19. Cuando resuelves un conflicto, observas que fluye el respeto, la tolerancia.	5,35	1,277	81	5,72	1,362	81	Hubo avance
	20. El papel del mediador de conflictos te ayuda a identificar los problemas.	4,83	1,591	81	5,56	1,466	81	Hubo avance
	21. Resolver conflictos me ayuda a aumentar el valor de la tolerancia.	4,32	,747	81	5,58	1,413	81	Hubo avance
	22. En estas clases a mis compañeros les gusto como soy.	4,91	1,208	81	4,93	1,430	81	Hubo avance
	23. A pesar de los conflictos tengo compañeros que piensan que es importante ser mi amigo.	5,59	1,211	81	5,56	1,084	81	Igual
	24. De las cosas que mas me gustan de mi escuela es que puedo convivir con mis compañeros.	5,62	1,539	81	5,94	1,268	81	Hubo avance
	25. Cuando veo un conflicto, trato de intervenir para resolver el conflicto.	5,73	1,101	81	5,23	1,451	81	Empeoró
	26. Prefiero aislarme y no participar de los conflictos.	4,78	1,711	81	4,38	1,800	81	Mejóro
	27. Es importante cambiar las cosas que son injustas en la escuela.	5,29	1,300	81	5,85	1,450	81	Hubo avance
	28. Colaboro con mis compañeros de clases.	5,67	1,147	81	5,75	1,392	81	Hubo avance
	29. Puedo hacer buenas acciones en favor de mis compañeros de clases. .	4,73	,527	81	5,63	1,427	81	Hubo avance

Variable independiente	Prueba pre-test				Prueba pos-test			Valoración de la efectividad de la introducción de la variable independiente.
	Ítems	Media	Desv. Desviación	N	Media	Desv. Desviación	N	
	30. Soy amable con mis compañeros de clases.	4,76	,871	81	5,57	1,396	81	Hubo avance
	31. Pido disculpa a mis compañeros cuando hiero sus sentimientos.	5,63	1,207	81	5,73	1,332	81	Hubo avance
	32. Cuando se que mis amigos están en situación de conflicto, trato de hablar por ellos.	5,09	1,479	81	5,19	1,606	81	Hubo avance

Como puede apreciarse en el análisis comparativo de las medias pre-test-pos-test, se presentan cambios atribuidos a la acción de la variable percepción de realidad. Primero en el pre-test los niños y niñas desde un análisis crítico identifican el conflicto como un conocimiento de realidad y de experiencia social que incluye comportamientos observables hacia lo que ellos identifican como violencia escolar, pero con una percepción optimista de que tales comportamientos puedan tomar nuevas direcciones.

Por lo anterior, una vez aplicado el tratamiento en la variable dependiente se observan características en que los niños y niñas aumentan su pensamiento interpretativo en que encuentran elementos claves para analizar, interpretar y resolver situaciones de conflictos. Se observa el elemento mediador en que los participantes lo codifican como una nueva alternativa que les ayuda a identificar los problemas con un resultado en la prueba pos-test de 5,56%.

Además, encuentran que del significado de conflicto va relacionado con nuevas formas de afrontarlo, así como les aumenta su autoestima para la toma de decisiones, el aumento del respeto y la tolerancia. Se observan estos análisis en el pre-test y su equivalente pos-test en el ítem 17 con la afirmación: “La resolución de conflictos me permite afrontar los conflictos de mejor manera con medias de 4,71% para mejorar con un 5,52%. En los ítems 18 con la afirmación “La resolución de conflictos te ayuda a tomar decisiones con un pre-test de 4,65% para hacerlo inteligible en un pos-test con un cambio representativo de 5,67%.

En el ítem 19 con la afirmación “Cuando resuelves un conflicto, observas que fluye el respeto, la tolerancia con un pre-test de 5,35% para mejorar en el pos-test con un 5,72%.

Es de considerar que el efecto con la aplicación de la intervención en tiempo realizado sobre el concepto de conflicto, los niños y niñas perciben que de acuerdo a los comportamientos y tomas de decisiones para generar armonía en sus contextos, les crea rasgos consecuentes positivos en su autoestima tal y como se observa en los ítems 21, 22 y 23 en que confirman dar sentido a las conductas de autovalor en razón de que aumentan nuevos pensamientos y emociones para una mejor convivencia escolar en sus diferentes contextos sociales. Los resultados en el ítem 21 pre-test-pos-test de 4,32% a una mejoría de 5,58%. En el ítem 22 los resultados pre-test-pos-test de 4,91% a una mejoría de 4,93%.

Desde sus análisis perceptivos identifican la participación en que, desde las acciones enseñadas y aprendidas en la intervención, han adquirido nuevas intenciones de comportamientos con el uso de nuevas reglas de convivencia y colaboración. Lo anterior se evidencia con los cambios obtenidos en los ítems 27, 28 con evidencia de avance en el pos-test de 5,85% y 5,75% respectivamente.

En cuanto al ítem 25 con la afirmación “cuando veo un conflicto, trato de intervenir para resolver el conflicto” muestra un resultado pre-test-pos-test de 5,73% a un cambio de 5,23%. Se tendría que observar que esto se debió a una posible inferencia de una variable no controlada que generó este efecto. Se hace una inferencia posible de causal en la administración del test en el cambio del instrumento en que los niños y niñas pudieron haber confundido la síntesis de la oración.

En cuanto al ítem 26 con la afirmación “prefiero aislarme y no participar de los conflictos” con un pre-test-pos-test de 4,78% un 4,38% tiene un sentido de ambivalencia en las respuestas entre las dos afirmaciones. Ante el bajo porcentaje de cambio en el pre-test, puede tener una interpretación correcta en que los niños y niñas ante reglas necesarias de bienestar y convivencia reconocidas públicamente deciden por no participar de los conflictos y aislarse.

Por los nuevos atributos alcanzados en la percepción de realidad, el carácter social de la violencia escolar en los niños y niñas alcanza una nueva interpretación en que se puede reducir los problemas a través del diálogo y la comunicación entre las partes interesadas, así como también el aumento de actitudes de liderazgo en los niños y niñas en sus intentos de ponerse en el lugar del otro y sensibilizarse frente a los hechos de violencia escolar. Esto tal como se evidencia en los ítems 30 con la afirmación “soy amable con mis compañeros de clases” con una media representativa en el pre-test-pos-test de 4,76% a un cambio de 5,57%.

Luego en el ítem 31 con la afirmación “pido disculpas a mis compañeros cuando hiero sus sentimientos” con una media representativa en el pre-test-pos-test de 5,63% a un cambio de 5,73%. Para terminar con el ítem 32 con la afirmación “cuando se que mis amigos están en situaciones de conflicto, trato de hablar con ellos”, con una media en el pre-test-pos-test de 5,09% a un cambio de 5,19% respectivamente.

10.11.3. Análisis efecto de la variable independiente Empatía sobre la variable dependiente.

Con el efecto de la variable independiente Empatía sobre la variable dependiente de la violencia escolar se buscó desde la intervención acumular saberes con fines de introducir mejoras en las habilidades sociales empáticas de los niños y niñas, sin correr el riesgo de descartar los principios naturales de la empatía en ellos ya adquirida.

Por lo anterior, se continúa observando en la tabla 12 el proceso de comparación pre-test-pos-test al cambio atribuido a la intervención de la variable independiente empatía en la variable causal para disminuir la violencia escolar.

Tabla 12

Análisis efecto de la variable independiente Empatía sobre la variable dependiente.

c	Prueba pre-test				Prueba pos-test			Valoración de la efectividad de la introducción de la variable independiente.
	Ítems	Media	Desv. Desviación	N	Media	Desv. Desviación	N	
EMPATIA	33. En una situación de conflicto, escucho a todas las partes antes de tomar una decisión.	4,85	1,424	81	5,80	1,400	81	Hubo avance
	34. Ayudo a mis compañeros cuando veo que tiene algún problema.	5,60	1,148	81	5,83	1,149	81	Hubo avance
	35. Me siento útil cuando resuelvo un conflicto.	4,11	1,533	81	5,68	1,395	81	Hubo avance
	36. Participo en reuniones entre compañeros de clases junto con el profesor para resolver situaciones de conflicto.	5,49	1,305	81	5,59	1,439	81	Hubo avance
	37. Participo en debates constructivos para afrontar los conflictos en mi salón de clases.	5,31	1,251	81	5,22	1,541	81	No hubo cambio.
	38. Participo en programas para resolver conflictos.	3,54	1,582	81	4,74	1,730	81	Hubo avance
	39. Después de vivir un conflicto, trato de cambiar mi estado de ánimo.	5,46	1,152	81	5,62	1,586	81	Hubo avance
	40. Después de una situación de conflicto, dialogo en conjunto con la otra persona para comprender el punto de vista de cada uno.	5,63	1,123	81	5,40	1,538	81	No hubo cambio.
	41. En una situación de desacuerdo, escucho a los demás antes de tomar una decisión.	4,56	1,612	81	5,72	1,296	81	Hubo avance
	42. Trato de comprender mejor a mis amigos escuchándolos.	5,64	1,494	81	5,91	1,217	81	Hubo avance
	43. Tengo dificultad para ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona.	4,74	1,349	81	3,99	1,827	81	
	44. Cuando critico a alguien, imagino como se siente esa persona.	3,79	1,701	81	5,44	1,492	81	Hubo avance
	45. Me afecta mucho cuando uno de mis amigos parece estar molesto.	5,35	1,362	81	5,44	1,387	81	Hubo avance
	46. Cuando estoy en una situación de conflicto, actúo de diferentes maneras para resolverlo.	4,74	,985	81	5,51	1,442	81	Hubo avance

De los resultados de la experimentación con las medias obtenidas, se muestra los orígenes de la reacción anterior en el pre-test para observar los cambios en el pos-test.

Con la variable independiente de la empatía, los niños y niñas muestran reacciones en el pre-test en que uno de los indicadores de la empatía como es la solidaridad se halla intrínsecamente relacionados con sus estilos de vida; sin embargo, en la propuesta de la intervención se revela la ampliación de nuevas posibilidades en métodos alternos para que los niños y niñas reestructuren cognitivamente sus situaciones de convivencia y así ser sensibles ante las necesidades del prójimo y mejorar las alternativas para la toma de decisiones en la resolución de conflictos.

Se observa lo anterior en el ítem 33 con la afirmación “en una situación de conflicto, escucho a todas las partes antes de tomar una decisión” con una media en el pre-test de 4,85% y mejoró en el resultado de la media con una 5,80%. Otro aspecto a destacar es el ítem 34 con la afirmación “ayudo a mis compañeros cuando veo que tienen algún problema” es que se confirma el valor sensible del compañero hacía el otro con una reacción pre-test de 5,60% a un cambio de 5,83% en el pos-test.

Adicional a lo anterior se aumenta la expectativa en la parte sensible de los niños y niñas en el ítem 35 con la afirmación “me siento útil cuando resuelvo un conflicto” con una reacción inicial en el pre-test de 4,11% para desde la acción tuvo una mejoría del 5,68%.

Ahora se presenta la interacción del indicador de la comunicación en la empatía, en la que los niños y niñas toman el elemento del lenguaje como una característica natural propia de la mediación entre ellos y sus compañeros. Es decir, esto equivale a que los niños y niñas comienzan a incorporar el dialogo como un componente que les enseña a compartir y participar de reuniones, eventos con propuestas de juegos de preguntas y respuestas en las que se ven estimulados a reinterpretar sus situaciones de conflictos y así modificar sus actos bajo una concepción evolutiva del concepto empatía.

Esta demostración se observa concretamente en el ítem 36 con la afirmación “participo en reuniones entre compañeros de clases junto con el profesor para resolver situaciones de

conflicto” con una reacción inicial en el pre-test de 5,49% para después de la intervención obtuvo un 5,59%.

En cuanto a los ítems 37 y 40 con las afirmaciones “participo en debates constructivos para afrontar los conflictos en mi salón de clases” y “después de una situación de conflicto, dialogo en conjunto con la otra persona para comprender el punto de vista de cada uno” se observa el pre-test con una media representativa de 5,31% y 5,63% y con una media en el pos-test de 5,22% y 5,40% respectivamente. En estas respuestas se hace una inferencia en que ante la baja demostración de la media en el pos-test se debería seguir repitiendo el aprendizaje en otros momentos y tiempos para que los niños y niñas aumenten la concepción de la importancia de la comunicación y el dialogo para el alcance de la resolución de los conflictos en los escenarios escolares.

Otro elemento indicativo de la empatía, que se muestra con el indicador de la reciprocidad humana, se observa en la prueba pre-test mayores reacciones iniciales específicamente en el ítem 42 con la afirmación “trato de comprender mejor a mis amigos escuchándolos” con una media de 5,64% y en el ítem 45 con la afirmación “me afecta mucho cuando uno de mis amigos parece estar molesto” con una media 5,35%. Estas respuestas iniciales son atribuidas a sus maneras de vivir y que se encuentra relacionada con los aprendizajes vicarios fortalecidos desde la convivencia escolar e interacción grupal tales como la colaboración, la cooperación, la comunicación y la voluntad reciproca de pertenecer e identificarse con un grupo social.

Luego se confirma el efecto de la intervención en los niños y niñas al examinarse el avance en los puntajes pos-test del grupo con unas medias representativas en los ítems 42 y 45 de 5,91% y 5,44% respectivamente. Las fortalezas de estas habilidades personales y sociales tal y como afirma Ryan & Deci (2000) es una motivación autónoma que favorece las competencias del mediador en las escuelas.

Es de importancia anotar que en el ítem 43 en la afirmación “tengo dificultad para ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona” en que el puntaje del pre-test registró en la media un 4,74% y en el pos-test una baja en la media de 3,99%. En principio es preciso

destacar supuestos que pudieron incidir en el resultado. Con la medición inicial en el pre-test se parte que los niños y niñas tienen un conocimiento natural en habilidades para afrontar el conflicto y que al realizar la intervención se pudo originar el efecto no deseado de una variable extraña que generó una confusión en los niños y niñas al momento de responder el pos-test.

Por tanto, se genera el desafío en inducir a los niños y niñas desde la escuela a persistir en actividades contundentes de reconocimiento de emociones para unas mejores condiciones adecuadas en el afrontamiento socio-emocional del conflicto.

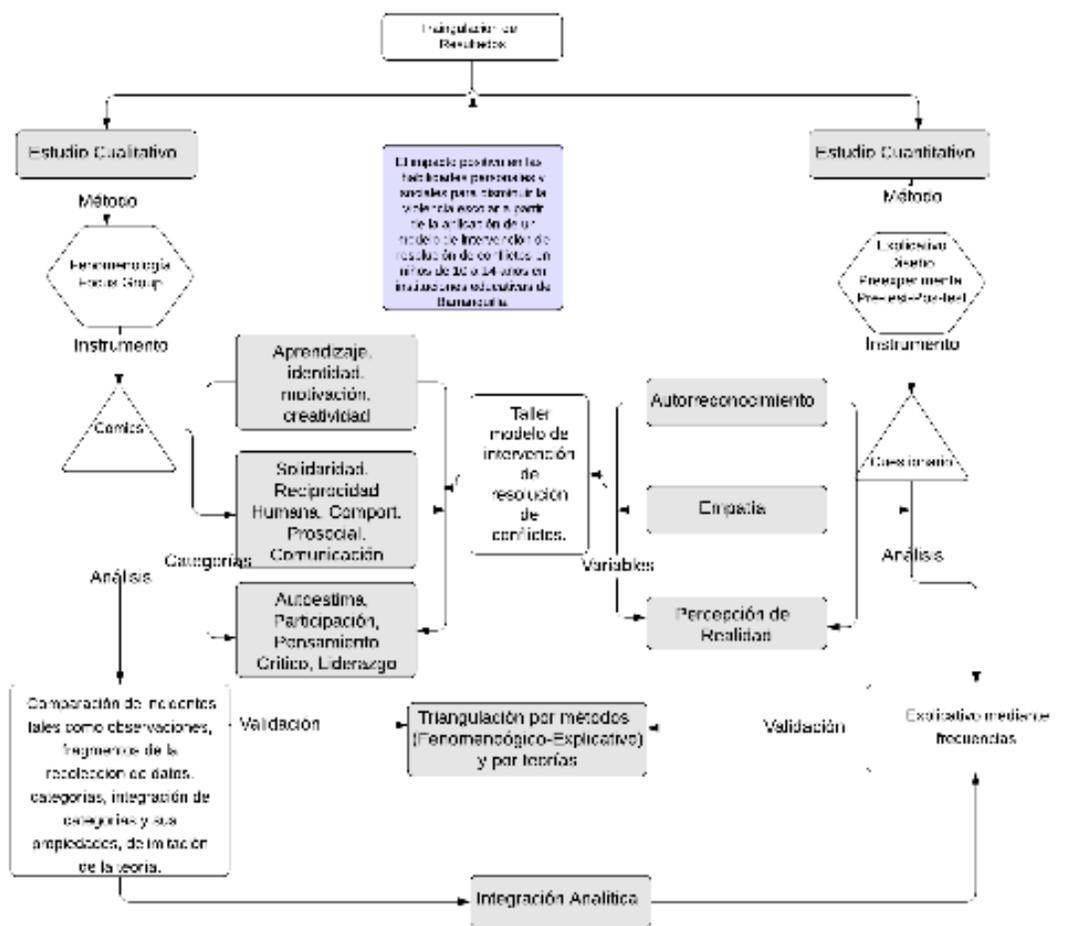
Capítulo XI. Discusión de los Resultados: Triangulación de fuentes

En la discusión de los resultados finales se presenta la triangulación como tarea estratégica y específica para reunir la variedad de datos y métodos que se recogieron desde los diferentes enfoques cualitativo y cuantitativo con sus respectivas comparaciones y análisis de datos. Se realizó un procedimiento de convergencia con expectativas desde lo cualitativo de complementar la naturaleza del objeto para ampliar los resultados cuantitativo con las distintas dimensiones para así dar respuesta a la hipótesis. Es de señalar también que se toma la riqueza del aporte teórico de los autores que respaldan la investigación y el análisis del investigador.

Por lo anterior, se presenta en la figura 43 la triangulación de los datos :

Figure43

Triangulación de Resultados



El enfoque cuantitativo se basó en un diseño pre-experimental pre-test-pos-test en el que se realizó un análisis explicativo para analizar las diferencias o de contraste en diferentes tiempos en que se pretendió medir el concepto de la violencia escolar en la muestra representativa para luego aplicar una intervención en este caso el taller de modelo de resolución de conflictos para observar la acumulación del nuevo conocimiento y el cambio de las frecuencias en las conductas de la muestra para afrontar las situaciones de conflicto en las escuelas.

Desde el enfoque cualitativo, estuvo encaminado a la observación directa de las conductas de los participantes, en el marco de interpretación fenomenológico, con metas desde la investigación en describir, comprender e interpretar las experiencias de los niños y niñas, población participante a través de la motivación-estimulación de sus áreas sensoriales, que

facilitara su libre expresión a través del dialogo y la comunicación como instrumentos útiles que les permitiera ampliar sus discursos, reflexionar e interpretar sus propias cotidianidades desde la complejidad de acontecer situaciones de conflictos en las escuelas. La técnica e instrumento para la recolección de datos se basó en el focus group y el instrumento basado en los comics.

Para la aplicación del método mixto se realizó el análisis de la triangulación que permitió contrastar los análisis de resultados cualitativos y cuantitativos en el marco de obtener una visión holística alrededor de la comprensión del fenómeno de la violencia escolar que los niños y niñas en edades de 10 a 14 años perciben y su posterior tratamiento con aplicación de un modelo de intervención basado en identificar y aumentar las habilidades personales y sociales con la utilización de recursos de métodos alternativos en resolución de conflictos para aumentar las actitudes mediadoras en los niños y niñas.

Para empezar con la variable de autorreconocimiento, se confirmó en el análisis de la medida de la prueba pre-test que desde la variable dependiente que es la violencia escolar, los niños y niñas reconocen desde sus aprendizajes autónomos y están de acuerdo con una demostración de media representativa de un 5,02% en que el conflicto es una situación desagradable que hace parte de sus realidades sociales y en el que de alguna forma u otra han sufrido sus diferentes formas frecuentes de aparición tales como haber sido víctimas de violencia, burlas por rendimiento académico o condición de discapacidad.

El anterior análisis se evidencia tal y como afirma Rodríguez-Burgos et al. (2020) que las manifestaciones del concepto violencia escolar están asociadas a situaciones de acosos por apariencia física, burlas, amenazas. A esta teoría se le aportaría también que desde los episodios de violencia escolar también ocurre acoso por burlas por bajo rendimiento académico o condición de discapacidad.

Esta medida se contrasta y especifica con lo obtenido en la categoría de aprendizaje e identidad en el estudio cualitativo en que los participantes confirman que el conflicto se origina por las diferencias entre las personas y esto puede generar problemas. Los niños y niñas interpretan desde sus comics que los conflictos se originan cuando hay diferencias entre

las partes. Desde los acontecimientos de sus vidas cotidianas e identidad cultural en la escuela, encuentran a través de la religión factores o alternativas que les lleva a encontrar un interés común mediador con elementos personales de autorregulación como el saber escuchar para mediar la situación del conflicto.

Escogen en la dinámica para desempeñar los papeles mediadores a sus compañeros de clases precisamente para hacer comprensible la solución al conflicto con la conexión de los significados de los valores espirituales involucrando ideas de valores culturales con que muestran evidencias de sus realidades sociales.

Los niños y niñas también enfrentaron las categorías de la motivación y la creatividad donde a manera general, desde el mismo inicio en presentar sus comics exploran todas sus experiencias y anécdotas utilizando la creatividad como una manera realista utilizando la imaginación sin tensión de ser evaluados así como la motivación intrínseca en que ellos mismos comprendían sus propios argumentos partiendo de elementos esenciales como fue el conflicto para transformarlos en conocimientos y aprendizajes con enriquecimientos de generar cambios en las convivencias escolares y mediación del conflicto.

Con la aplicación del tratamiento de la variable autorreconocimiento, se enseñó nuevos aprendizajes a los niños y niñas para reforzarlos en estímulos que los motivara a asociar los nuevos aprendizajes con sus acontecimientos previos para afrontar las situaciones de conflictos. Se comprueba y verifica los efectos de las acciones de tratamiento realizadas con la respuesta de la media representativa evidenciada en la prueba pos-test de un 5,41%.

Además, desde los niveles combinados de triangulación interactivo con los grupos evaluados e intervenidos se observa en esta variable de autorreconocimiento con la integración de las categorías del aprendizaje, la identidad, la motivación y la creatividad que los grupos de las Instituciones Educativas Distritales públicas facilitaron mayor información en el interés por mostrar mayor relación de ideas creativas y apropiación del concepto para interpretar el fenómeno del conflicto en la violencia escolar.

Con la variable Empatía se afirma que desde el pre-test los niños y niñas presentan rasgos en identificar la violencia escolar con una media representativa de 4,8%. Este resultado evidencia que los niños y niñas afrontan desde sus propias experiencias con criterios de razón las situaciones de conflictos que se les pueda presentar.

Realizando un contraste con el equivalente del análisis cualitativo, se interpreta desde el conocimiento blando con las categorías de solidaridad, reciprocidad humana, comportamiento prosocial y comunicación en que los participantes hacen un reconocimiento susceptible de sus conocimientos actuales acerca del conflicto para después transformarlos en un futuro. Esto quiere decir que los participantes relacionan la situación de conflicto en sus actuales momentos como sucesos de la vida donde afirman que los superhéroes si existen y los hacen sentir felices como los bomberos, los médicos los padres, los policías y los profesores.

Desde la intervención realizada asumen el significado del conflicto como una situación que se debería transformar a través del uso del poder de la imaginación, del dialogo como elementos naturales mediadores que los conecta con la vida además que les permite ampliar sus discursos con la finalidad de enriquecer sus habilidades sociales y personales para mediar las situaciones de conflicto.

Se confirma lo anterior con lo expuesto por Monereo (2009) que para dar mayor alcance a las competencias del mediador, se debería motivar a las competencias socio-cognitivas, indispensables para estimular la racionalidad lógica de los hechos y de esta manera aprender a explorar información, aprender la habilidad de comunicarse, aprender a colaborar con otros, así como aprender a participar en la vida pública.

Para reafirmar la asimilación alcanzada por los niños y niñas con la variable de la empatía, se aplicó el pos-test donde se observó el grado de aprovechamiento alcanzado por la muestra. Se verificó la implementación confiable y valida del experimento con una media representativa de 5,43%, comprobando el efecto adecuado de la técnica de la intervención utilizada.

Con el resultado obtenido, se comprobó que los niños y niñas se familiarizaron con el proceso de aprendizaje con una capacidad de racionalidad apropiada por la experiencia del conocimiento alcanzado, aunque no se desconoce el efecto de la tensión que ha generado en los niños y niñas ante el cambio de modalidad de enseñanza presencial por la enseñanza virtual por circunstancias de pandemia ante el Covid-19.

Se observó también que el efecto de la variable empatía tuvo mayor impacto en los niños y niñas de las Instituciones de Educación Distritales Públicas ya que fueron los que más información en atributos y manifestaciones en el concepto proporcionaron. Esto debido a que hubo aspectos que favorecieron la experiencia, por ejemplo, los participantes fueron más comunicativos, dialogaron y revelaron mayores criterios significativos a sus historias y acontecimientos narrados.

Lo anterior se fundamentaría con la perspectiva de Kefei Xu (2021) quien afirma que el enriquecimiento del saber surge, se desarrolla e intensifica por las contradicciones al momento de ir descubriendo los elementos que intensifican el problema para de esta manera, generar una revolución que transforme viejas formas de observar e interpretar las realidades con objetivos de aislar conflictos y establecer armonía entre los opuestos.

También es importante señalar es que desde los métodos alternos en solucionar conflictos se encuentran los elementos de la mediación intangible que permite un mayor beneficio para tratar las situaciones de conflicto tales como la motivación, la prevención del conflicto, la simplicidad, la felicidad, la innovación. (Gorjón, 2017).

Por lo anterior y realizando una validación se encontró que en el contraste de los resultados obtenidos en los paradigmas cuali y cuanti presentan un aspecto integrador ya que se logró no solo que los niños y niñas respondieran a inquietudes y necesidades que los afecta desde la escuela, sino que también presentaron un crecimiento sostenido en dar validez a sus nuevas experiencias adquiridas a través del concepto del conflicto.

Esta apreciación se complementa con lo que afirma White (2013) quien sostiene que las percepciones del clima escolar, la virtud personal, el significado en la vida y la esperanza se

pueden combinar en una construcción válida: contexto socioemocional lo que acompañado con las competencias de las mediaciones educativas como forma de atención a los conflictos escolares, influirían en el ambiente escolar de forma adecuada y asertiva para la enseñanza por el respeto, la tolerancia, la solidaridad, así como la cooperación que favorezcan los ambiente de paz. (Vázquez Gutiérrez, 2012).

Con la variable percepción de realidad se realiza análisis contrastada en los diferentes momentos al aplicar el pre-test en el que se situó la iniciativa de observar la variable dependiente (violencia escolar) con el diseño y aplicación de la intervención para después observar los efectos y las ramificaciones de la variable percepción de realidad producidos en los niños y niñas con la aplicación del post-test.

Con la variable percepción de realidad se afirma que desde el pre-test los niños y niñas perciben la violencia escolar que se confirma con una media representativa de 4,8%, lo cual se considera que la muestra percibe las situaciones de violencia escolar como un sistema de símbolos que desde el análisis cualitativo lo interpretan a través de sus comics como una situación de conflicto que sucede en la vida de las personas y que ocurre en la familia por situaciones por ejemplo por la tensión que se genera por diferencias al no llegar a acuerdos o generarse confusiones al momento de compartir gastos económicos y que también ocurre en las escuelas cuando se ofende, se discute y hay gritos entre los compañeros.

Por lo anterior y teniendo en cuenta lo planteado por Sahin (2021) con el tratamiento aplicado con las categorías de motivación, liderazgo, participación se encontró una motivación por hacer del conflicto algo cambiante que aumentara en las participantes habilidades en liderazgo y mayor participación para aminorar las diferencias por creencias políticas, dilemas profesionales y éticos que pueden afectar una convivencia.

Desde la mediación en las escuelas con la aplicación de las categorías de la autoestima, la participación, el pensamiento crítico y el liderazgo, se realiza contraste con los resultados obtenidos en el enfoque cuantitativo en que los niños y niñas observan el elemento mediador como una alternativa que les ayuda a identificar los problemas y poder solucionarlos.

Por lo anterior desde la intervención realizada con la involucración de las categorías anteriormente mencionadas, los niños y niñas se pusieron en contacto en encontrar situaciones en común que les motivo a que sus ideas fluyeran a través del papel que cada uno desempeñaba en sus comics.

Se especifica que dieron alternativas de resolución al conflicto a través de la integración de las categorías de autoestima y liderazgo en que entretejen habilidades partiendo de hechos pequeños, en que convierten su cultura en anécdotas folklóricas, jugando con ellas con el uso de las TIC'S, conscientes de prestar apoyo y convirtiéndolos en rasgos de liderazgo como medios facilitadores para transformar el conflicto con nuevas formas simbólicas de comportamientos representadas en nuevas reglas de convivencia y colaboración.

Por lo anterior tal y como afirma Gómez (2011) se especificaría esta estrategia como un mecanismo alternativo de solucionar conflictos como herramienta de construcción de paz en fomento de una cultura de paz donde los participantes han encontrado unas herramientas para reflexionar con aplicación del pensamiento crítico y de la razón e intensificar la intervención social a través de la mediación (Tijerina, 2015).

Ahora desde el nivel interactivo entre los diferentes grupos que conformaron la participación, en esta variable de percepción de realidad se encontró una mayor apropiación del concepto en sus atributos y manifestaciones con el grupo de niños y niñas que estudian en la Institución Educativa Privada San Pancraccio.

Este análisis estaría basado en que los niños y niñas estarían condicionados en su escuela en que reciben mayor aprendizaje en sus habilidades autodeterminantes que les motiva intrínsecamente a tener claridad de criterios para catalogar la adquisición del nuevo conocimiento tal y como afirma desde el enfoque cognoscitivo de Vygotsky en su teoría cognoscitiva instrumental y sociocultural, los jóvenes experimentan períodos de exploración en los que examinan activamente valores, creencias y objetivos, y experimentan con diferentes roles sociales, planes e ideologías. (White, 2013).

En esta misma dirección, se plantea que los reforzadores de aprendizaje social basados en la mediación escolar, permitieron en los niños y niñas mayores ideas de mediación apreciadas desde sus habilidades de liderazgo, así como la demostración de mayor compromiso y cooperación en la intervención aplicada.

Para reafirmar la asimilación alcanzada por los niños y niñas con la variable de la percepción de realidad, se aplicó el pos-test donde se observó el grado de beneficio alcanzado por la muestra. Se comprobó la implementación confiable y válida del experimento con una media representativa de 5,46%, comprobando el efecto adecuado de la técnica de la intervención utilizada.

Conclusiones y Recomendaciones

Se concluye que la violencia escolar es una realidad social en la que se observa la complejidad del comportamiento humano. Se hace evidente esta afirmación desde el análisis del enfoque cuantitativo en que se reconoció que es una situación que genera resistencias y tensión. Ante esta necesidad social, desde el enfoque cualitativo se buscó establecer prioridades determinantes para reforzar habilidades prácticas personales y sociales la utilización de un plan de intervención creativo e innovador que pudiera mostrar interés en los participantes para proponer alternativas de solución a los conflictos.

Por lo anterior se buscó responder a la hipótesis planteada en esta investigación en que a través de la aplicación de un modelo de intervención de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años en Instituciones Educativas de Barranquilla generara un impacto en las habilidades personales y sociales como el autorreconocimiento, percepción de realidad y empatía para disminuir la violencia escolar.

Desde lo metodológico se afirma que se logró un impacto en las variables independientes ya que con el diseño pre-test-pos-test con el contraste del diseño cualitativo además de la dinámica de aplicar una intervención, facilitó desde el campo pedagógico una alternativa de enseñanza educativa creativa para acumular saberes, ampliar los conocimientos ya existentes

en los niños y niñas así como la adopción de nuevas habilidades personales y sociales para afrontar las situaciones de conflicto.

Por la triangulación realizada se encontró y evaluó que la variable independiente percepción de realidad fue la que más impacto tuvo en los niños y niñas con una media total representativa de 5,49% para luego ser contrastado con el enfoque cualitativo donde también se presentó que la variable tuvo mayor cobertura de aportes a partir de que los niños y niñas hicieron un mayor reconocimiento de las categorías influyentes al interpretar las acciones susceptibles de significados alrededor del concepto del conflicto y sus medios alternativos para mediarlos.

Se comprueba que en la categoría de pensamiento crítico los participantes revelaron mayor conjunto de ideas, imágenes en las que atribuyeron significados a las diferencias de posiciones e intereses que se presentan cuando se origina un conflicto. Interpretan la situación de conflicto asociado a la escuela y a las realidades sociales presentes que acontece actualmente por circunstancias del Covid-19.

Es decir que con la motivación del despertar del pensamiento crítico, los niños y niñas describen su presente alrededor de las situaciones de conflictos que actualmente acontecen, reflexionan acerca del momento para aportar nuevos significados y así poderlo cambiar en el futuro. Es decir que el experimento generó en los niños y niñas una percepción de realidad fundamentada desde sus propias realidades con ánimos de acumular un progreso en habilidades para solucionar situaciones de conflictos.

Se observó que las habilidades personales y sociales que están relacionadas para disminuir la violencia escolar, en este caso las variables independientes del autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía, los niños y niñas de las diferentes instituciones educativas mantuvieron puntos de vista similares y con diferencias que le aportaron sentidos de verdad a las variables para asociarlas como unas habilidades personales y sociales que ayudan a resolver conflictos.

El resultado mixto obtenido a través del contraste de las variables independientes del autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía muestra que los participantes relacionaron e interactuaron conjuntamente con el uso de las herramientas pedagógicas, asociando las tres variables con la estrategia de la aplicación del modelo de intervención de resolución de conflictos para disminuir la violencia escolar.

Se especifica además que de las observaciones recogidas, los factores sociodemográficos tales como el sexo, los rangos de edad, la ubicación geográfico, el grado de escolaridad coincidieron con la equivalencia en los rasgos que se pretendía medir en procura de permitir una mejor enseñanza-aprendizaje en el progreso de las habilidades en sus desarrollo cognitivos, emocionales y de conducta y de igual forma obtener una mayor eficiencia en la aplicación del modelo de intervención, así como pronosticar unos mejores resultados en la comprobación de la hipótesis.

Recomendaciones

Como recomendaciones es necesario continuar realizando la repetición y evaluación del modelo de intervención en resolución de conflictos, validarlos en otros momentos y en otras condiciones de contexto sobre todo cuando se aminore el impacto de la pandemia y los niños y niñas puedan regresar a las escuelas y realizar las actividades con el uso de mayor recursos y herramientas para observar otras características en adquisición de habilidades personales y sociales para continuar fortaleciendo las competencias en solucionar conflictos desde el autorreconocimiento, la percepción de realidad y la empatía.

Se recomienda aplicar el modelo de intervención de resolución de conflictos con las debidas guías de validez y confiabilidad con aplicación del método científico en las Instituciones Educativas ya que beneficiará a las instituciones en mayor alcance de proporción de bienes por motivar al desarrollo de las competencias del mediador escolar como factores protectores de aprendizajes sociales y que sería directamente proporcional en aumentar los niveles de competencias académicas.

Las competencias del mediador escolar se podrían considerar como factores protectores de aprendizajes sociales, que condicionan al estudiante a fortalecer sus competencias

motivacionales de autoeficacia en satisfacer necesidades tales como la de subsistencia en adaptarse fácilmente a los cambios, decisiones autónomas ante la toma de decisiones que le favorezcan su desarrollo personal, psicológico y social.

Por tanto, se genera el desafío en inducir a los niños y niñas desde la escuela a persistir en actividades contundentes de reconocimiento de emociones para unas mejores condiciones adecuadas en el afrontamiento socio-emocional del conflicto.

Es por tanto que si desarrolla y hay una continuidad en la aplicación del modelo de resolución de conflictos, presentado como un programa para el estímulo de las competencias en mediación escolar, facilitaría el aprendizaje, además que cumpliría con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional desde el Plan Nacional Decenal de Educación que incluye el tema “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”.

Una vez las instituciones educativas comienzan a implementar este modelo, se estaría dentro de una oportunidad de especializar a sus poblaciones en una creciente justificación para reducir en frecuencia la violencia escolar. Esto se toma como principio la Teoría de Piaget (1984) del desarrollo moral en la que los niños entre edades de 6 a 12 años de edad, desarrollan un fuerte respeto por las reglas morales, por el respeto y la autonomía moral.

También se sugiere continuar trabajando el paradigma cualitativo ya que contiene elementos determinantes para generar mayores reflexiones, capacidades de aumentar análisis interpretativos con ritmos de apropiación de contexto que retroalimenta los cambios constructivos aplicadas a las ciencias blandas y que además compromete la aplicación de un modelo de intervención con herramientas innovadoras, creativas para tratar las situaciones de conflictos apoyado con un equipo interdisciplinario.

Lo anterior aumentaría las nuevas instrucciones en procura de aumentar la diversidad, la inclusión con nuevos alcances de pensamientos, conductas que sean susceptibles de interpretación para continuar aumentando el nuevo conocimiento en atributos y manifestaciones del concepto de conflicto que seguramente aumentarían los aportes,

discusiones sobre los procesos de formación para estructurar nuevos medios alternos para solucionar los conflictos.

Se recomienda dentro de las actividades la involucración de profesores-padres de familia, para reducir aislamientos entre generaciones y desde sus aportes constructivos puedan constituir elementos facilitadores para el crecimiento continuos en los afrontamientos adecuados para resolver situaciones de conflictos. Además del entusiasmo por otros aportes que la comunidad académica pueda contribuir en herramientas básicas para la formación de mediadores escolares, así como también sean conocedores de los derechos de los niños y niñas para disminuir los mismos problemas psicosociales que acontecen en América Latina como es la discriminación, la intolerancia, el racismo.

Así también se recomienda innovar el modelo de intervención en resolución de conflictos aplicando el concepto de la hibridación como medio que sirva para ampliar las estrategias y la vinculación entre disciplinas con el uso de herramientas con fines de aumentar las habilidades y competencias en resolución de conflictos a través de la organización y planeación de actividades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas con el uso y avance de las TIC'S.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abdulhadi, H. A., Hashim, S. J., & Abdulridha, J. N. (2020). Protection the Culture of Peace in International Law. *International Journal of Criminology and Sociology*.
- Aguilar, A. L., Howlet, L. C., Diez, M. D., & Beltrán, J. L. B. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina (78)*, 309-328.
- Ahn, S. J., & Yi, S. K. (2020). Methodological framework for analyzing peace engineering: Focusing on Kaesong Industrial Complex and North Korean innovators in South Korea. *Technological Forecasting and Social Change*, 120464.
- Aiken, L. R. (2003). Tests psicológicos y evaluación. Pearson Educación.
- Albor-Chadid, L. I., & López, L. V. (2012). Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón (departamento de Santander) para intervenir los problemas de violencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23).
- Alfaro, K., & Montero, E. (2013). *Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. Revista digital Matemática, Educación e Internet 13(1)*. Obtenido de <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/revistamatematic>
- Alvarado Salinas, H. (2011). Activos intangibles. Una perspectiva de precios de transferencia. En *Colección práctica de la Comisión de precios de transferencia del Instituto Mexicano de Contadores Publicas* (págs. 1-27).
- Álvarez García, D. Á. (2007). Aprende a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar. En D. Á. Álvarez García, *Aprende a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar*. (pág. 230). Madrid: Arco.

- Álvarez, I. V., Corredor, O., Coronado, A. M., de los Ríos Castiblanco, J. C., & Díaz, L. S. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 126-140.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., & Núñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos*. Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: CEPE.
- Ambrosio, S. R., & Irwin, D. M. (1975). Role taking and moral judgment in five- and seven-year-olds. *Developmental Psychology*, 11(1), 102.
- Ander-egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de la investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Argentina: Lumen.
- Aparicio Serrano, J. A., & Lafaurie Molina, A. M. (2018). Conflictos escolares y paz. *Conflictos escolares y paz*, 99-113.
- Arce, J. M. (2020). *Heteronomías en las Ciencias Sociales Procesos investigativos y violencia simbólica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Tijuana: El colegio de la Frontera Norte.
- Barros Arrieta, D., Ernesto García Cali, E., Lastre Amell, G., & Linda Ruiz Escorcía, L. (2020). *Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia*.
- Barros Arrieta, D., Ernesto García Cali, E., Lastre Amell, G., & Linda Ruiz Escorcía, L. (2020). *Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia*.
- Bear, G. G., & Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30(5), 633.
- Benatov, J., Berger, R., & Tadmor, C. T. (2021). Gaming for peace: Virtual contact through cooperative video gaming increases children's intergroup tolerance in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 92.
- Besse, J. (2009). *El diseño de la investigación como significante: exploraciones sobre el sentido*. Universidad de Barcelona, España: Biblio. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- Blanco, A., & Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. *Intervención psicosocial*, 3-44.
- Borges, T., & Branco, A. (2019). The production of school violence from a cultural psychology perspective/La producción de violencia escolar desde una perspectiva de la psicología cultural. *Estudios de psicología*, 40(1), 107-133.
- Braund, M., & Driver, M. (2005). Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: Implications for improving progression and continuity of learning. *Educational Research*, 47(1),.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*". Asociación Colombiana de Universidades. ASCUN.
- Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México, DF: Trillas.
- Brunner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burgess, R., Pole, C., & Hockey, J. (1994). Estrategias para la gestión y supervisión del doctorado en ciencias sociales. *Educación y formación de posgrado en ciencias sociales: procesos y productos*, 13-33.
- Cabello Tijerina, P. A., & Sierra García, L. G. (2016). "Lauream Pacis": Una Cultura de Paz a través del deporte. *Comunitania: revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 11, 141-155.
- Cabello Tijerina, P. A., Carmona Valdés, S. E., Gorjón Gómez, F. J., Iglesias Ortuño, E., Sáenz López, K. A., & Vázquez Guitiérrez, R. L. (2016). *Cultura de paz*. En *Revista de Paz y Conflictos*. Tirant Lo Blanch.
- Cabello, P. (2019). *Seminario Conflicto. Doctorado Métodos Alternos en Solución de Conflictos*. Barranquilla-Colombia: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cabello, P., & Vázquez, R. (2018). *Cultura y educación para la paz. Una perspectiva transversal*. México: Tirant lo Blanch.

- Cabello-Tijerina, P., & Vázquez Gutiérrez, R. (2018). Cultura y Educación para la Paz. Una perspectiva transversal/Culture and Education for Peace. A Transversal Perspective. En *Revista de Paz y Conflictos*, 11(2) (págs. 263-266). Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5). 409-422.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis psicológica. 287-316.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). En *Grupos de discusión. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. (págs. 287-316). Madrid: Síntesis psicológica.
- Canary, D., & Spitzberg, B. (1989). Un modelo de la competencia percibida de las estrategias de conflicto. *Human Communication Research*, 15 (4), 630-649.
- Cano, M. E., & Arreguin, J. E. (2017). La motivación como acción transformadora en la terapia positiva. En *Revista INFAD de Psicología* (págs. 155-162). *International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2).
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1). 121-127.
- Carbajal, P. (2013). *Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6num2/art01.pdf>
- Cárdenas, A. (2017). El uso del fútbol y otros deportes para la construcción de paz en Colombia e Irlanda del Norte. *Apuntes. Educación física y deportes*, 3(129), 139-139.
- Cárdenas, V. (2020). *En 2020 se han denunciado al menos 51 casos de "bullying" en Bogotá*. Obtenido de El Espectador: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/en-2020-se-han-denunciado-al-menos-51-casos-de-bullying-en-bogota-articulo-909257/>
- Cardona Ortíz, A. M., Vásquez Valencia, M. I., & Rey López, M. L. (2015). *Autorreconocimiento de la mujer maestra* (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Pereira).
- Cardozo Rusinque, A. A., Morales Cuadro, A. R., & Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, e214753.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. W., Carr y S., Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca. 140-166.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativa. Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Cassineiro, C., & Lane-Garon, P. (2006). Changing school climate one mediator at a time: year-one analysis of a school-based mediation program. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(4), 447-459.
- Castañeda, C. M. (2014). Competencia socio afectiva en el marco escolar colombiano. *Escenarios*, 12(2). 19-34.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (Tercera Edición ed.).
- Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas en investigación social* (No. 001.8 CEA).
- Cepal. (24 de agosto de 2020). *La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-cepal-la-unesco-publican-documento-qu>
- Colucci, E. (2007). Los grupos focales pueden ser divertidos”: el uso de preguntas orientadas a la actividad en las discusiones de los grupos focales. *Investigación en salud cualitativa*, 17 (10). 1422-1433.
- Correa, J., Guerra, P., & Vergueiro, W. (2010). *El cómic, invitado a la biblioteca pública* (No. 20). e-libro, Corp.

- Cortina, J. M. (1993). Obtenido de What is coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>.
- Corujo Vélez, M. D., Gómez del Castillo Segurado, M. T., & Merla González, A. E. (2020). Construtivist and collaborative methodology mediated by ICT in higher education using webquest. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 7-57.
- Creswell, J. (1998). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco tradiciones*.
- Creswell, J. (2008). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/Creswell. Workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt.
- Creswell, J. (2011). Controversias en la investigación de métodos mixtos. El manual Sage de investigación cualitativa, 4. 269-284.
- Creswell, J., & Clark, V. (2017). Diseñar y realizar investigaciones de métodos mixtos. *Publicaciones sabias. Análisis de resultados a través del software NVivo 12.*, 50-62.
- Cuervo, Á. A., Ferrer, B. M., & Martínez, E. A. C. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers//El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1).
- Das, T. K. (2020). Assessment of Conflict between India and Pakistan. *Asian Journal of Peacebuilding*, 8(2), 223-240.
- de Coning, C. (2020). Adaptive Peace Operations: Navigating the Complexity of Influencing Societal Change Without Causing Harm. *International Peacekeeping*, 27(5). 836-858.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dinh, K., McCabe, A., & Tein, J.-Y. (2020). Cultura y bienestar entre los adolescentes estadounidenses camboyanos: efectos mediadores de los vínculos de los padres, los compañeros y la escuela. *Revista de psicología estadounidense de origen asiático*, 11 (2), 88-97.
- Dukuen, J. (2011). Retomar un debate. La teoría de la violencia simbólica en Bourdieu y la noción de Ideología en Althusser, frente al problema de la reproducción. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1).
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de cultura económica.
- Emmanuel Macron, A. M. (7 de febrero de 2021). Obtenido de Seis grandes líderes llaman a la unidad para salvar al mundo. Periódico El Tiempo: <https://www.eltiempo.com/mundo/mas-regiones/seis>
- Enamorado-Estrada, J., Ruiz-Gómez, G., Morcote, O., & Hernández, A. (2020). School violence. En K. Rodríguez-Burgos (coord.), *School violence radiography* (pág. 15-44). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Escrivá, V. M., García, P. S., & Navarro, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva. En *La empatía como factor modulador*. (págs. 227-232). *Psicothema*, 14(2).
- Fernández Arenas, J. A. (1992). *Principios Administrativos*. México: Editorial Diana.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3). 3-20.
- Foucault, M. (2009). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Shor. (2019). Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores.
- Gaitan, C. (2010). *Epistemología de las Ciencias Sociales Visión Histórico*. Bogota.: Filosófica.
- Gaitán-Riveros, C. A. (2018). La formación de investigadores en programas de posgrado en educación. Contexto problemático y desafíos. *Pedagogía, formación e innovación*, 30.

- Galtung, J. (1967). Theories of peace: A synthetic approach to peace thinking. *Oslo: International Peace Research Institute*, 205, 238.
- Galtung, J. (2009). Teoría del conflicto. *Revista de paz y conflictos*. 60-81.
- Galtung, J. (2009). Teoría del conflicto. *Revista de paz y conflictos*. 60-81.
- García Raga, L., Bo Bonet, R., & Boqué Torremorell, M. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 537-554.
- García-Barrera, M. (2015). La multidisciplinariedad de la mediación y sus ámbitos de aplicación. Tirant lo blanch.
- Gaviria, A. (2021). La distribución de las vacunas ha revelado un nuevo problema ético. *El Tiempo*, pág. 29.
- George, E., Schmidt, C., Vella, G., & McDonagh, I. (2017). Promoting the rights and responsibilities of children: a South Australian example. *Global health promotion*, 24(1), 53-57.
- Ghebreyesus, T. (3 de septiembre de 2020). Obtenido de La OMS recomienda cerrar colegios a los países con "transmisión comunitaria" de coronavirus:
https://www.niusdiario.es/sociedad/sanidad/coronavirus-transmision-comunitaria-oms-amenaza-pandemia_18_2
- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111.
- Giraldo, M. M., Hilarión, M. G., & Amorocho, E. (2015). "Construcción de un marco de fundamentación para la Cátedra de la paz en tiempo de post-conflicto armado" (Tesis Maestría), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Gómez, F. J. (2011). Métodos alternos de solución de conflictos: herramientas de paz y modernización de la justicia (Vol. 146). Librería-Editorial Dykinson.
- Gómez, M. L., Gómez, M. D., Martín, M. D., Gómez, J. L., & Fuentes, S. S. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*,(7), 145-174.
- González Medina, M. A., & Treviño Villarreal, D. C. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas.
- Gorjón Gómez, F. J. (2017). Mediación, su valor intangible y efectos operativos. Una visión integradora de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Tirant lo blanch.
- Gorjón Gómez, F. J. (2017). Mediación, su valor intangible y efectos operativos. Una visión integradora de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Tirant lo Blanch.
- Gorjón Gómez, F., & Sáenz López, K. (2009). Métodos alternos de solución de controversias. Enfoque educativo por competencias. México: Patria.
- Gorjón Gómez, G. D. (2015). Mediación: el paradigma jurídico del siglo XXI.
- Gorjón, F. (2013). El valor intangible de los métodos alternos de solución de conflictos. Estrategia de culturización de los MASC en el marco de la reforma procesal constitucional penal. Nuevo Sistema de Justicia Penal. 48-54.
- Gorjón, F. (2017). En *Mediación su valor intangible y efectos operativos*. Ciudad de México: Tirant lo blanch.
- Gorjón, F. (2 de abril de 2020). *Recursos para cursos [Webinar]*. En la serie de seminarios web *El Bienestar como derecho a través de la Mediación*. Obtenido de <https://www.facebook.com/100004848588209/videos/1407471942757745>.
- Gorjón, F. (2020). *Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez, la Mediación como vía al Bienestar y la Felicidad*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=zFbK-J7LD68&feature=share&fbclid=IwAR22haCZmRVYr14d20Z3RemJCAcJ0uI6mORQ7GmsypLpL9VRFnPhHs9uliw>
- Granados, O. A., & Piña, R. L. (2012). El Autorreconocimiento de la Propia Imagen. *El Autorreconocimiento de la Propia Imagen*, 2(2).

- Gross, Z. (2017). Revisando la educación para la paz: uniendo teoría y práctica – Perspectivas internacionales y comparadas – Introduction. *Research in Comparative and International Education, Vol. 12, No. 1, 3–8*.
- Habermas, J. (1988). Pensamiento postmetafísico, México, Taurus.
- Habermas, J. (1989). Teoría de la Acción-Comunicativa, vol. 2 . Buenos Aires-Argentina: Taurus.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION*. México: Quinta edición.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición McGraw-Hill. Ultra, México. 158-209.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Herrera, J. D. (2009). Pensar la educación, hacer investigación. Universidad de la Salle-Bogotá-Colombia.
- Hinojosa García, M. B. (2017). Beneficios de la cultura de paz aplicada a las relaciones paterno filiales, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Hoffman, L. (2016). Acoso escolar, autoeficacia social y competencia social en jóvenes ansiosos: moderadores y mediadores de la TCC (disertación doctoral, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology).
- Hoyos, G., & Vargas, G. (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias discusión. ICFES*.
- Hoyos, G., & Vargas, G. (1997). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales:. En *Las ciencias de la discusión*. Bogotá-Colombia.
- Husserl, E. (2012). La idea de la fenomenología. Herder Editorial.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria.
- Izquierdo, J. E. (2019). Didactic interaction through comics in the generation of resources. Centro Sur.
- Jiménez Rodríguez, L., González Nino, E., & Martínez, Y. M. (2015). Educación para el manejo constructivo de conflictos capacidades y competencias ciudadanas en la escuela. (Master's thesis, Facultad de Educación).
- Jiménez, J. Á. (2008). EP Thompson: De la historia social a la irenología. *Revista de Paz y Conflictos, (1)*, 81-107.
- Jun, G. (2018). Transforming Conflict: A Peacebuilding Approach for an Intergroup Conflict in a Local Congregation. . *Transformation, 35(1)*, 1-14.
- Kartadinata, S., Suherman, U., Ilfiandra, I. S., Setiadi, R., & Syrjäläinen, E. (2016). Exploring the values of peace in the cultural contexts of Indonesian and Finnish schools: A study of the development of peace pedagogy. *Man in India, 96(5)*, 1485-1504.
- Keasey, C. (1971). La participación social como factor de desarrollo moral de los preadolescentes. *Psicología del desarrollo , 5 (2)*, 216.
- Kemmis, S., & Carr, W. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. W., Carr y S., Kemmis, Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona: Martínez Roca. 140-166.
- Kerlinger, F. N. (2002). Investigación del comportamiento. México D.F: McGraw-Hill.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj, 311(7000)*.
- Kreiman, G., & Masullo, J. (2020). ¿Quién disparó las balas? Exposición a la violencia y actitudes hacia la paz: evidencia del referéndum colombiano de 2016. *Política y sociedad latinoamericanas, 62 (4)*, 24-49.
- Labica, G. (2008). *Para una teoría de la violencia. POLIS, Revista Latinoamericana, (19), 0*. [Fecha de Consulta 21 de Mayo de 2021]. ISSN: 0717-6554. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501905>
- Lapsley. (1996). Un acercamiento socio-cognitivo a la personalidad moral. *En Desarrollo moral, yo e identidad , 201-204*.

- Lee, S. (2021). Construyendo comunidades de paz: realismo arendtiano y construcción de paz. *Polity*, 53 (1), 75-100.
- León-Pérez, J. M., Medina, F. J., & Munduate, L. (2008). Relaciones curvilíneas de la autoeficacia en la negociación. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 181-191.
- Levy, K., Grant, P. C., Kerr, C. W., Byrwa, D. J., & Depner, R. M. (2021). Hospice Patient Care Goals and Medical Students' Perceptions: Evidence of a Generation Gap? *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 38(2), 114-122.
- López Castedo, A., Álvarez García, D., Domínguez Alonso, J., & Álvarez Roales, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30.
- López, K. A., Barrado, C. M., Gómez, F. J., & Quiroga, M. G. (2013). Métodos cualitativos aplicados al derecho. *METODOLOGÍA PARA INVESTIGACIONES DE ALTO IMPACTO EN LAS CIENCIAS SOCIALES*.
- López, K. S., & Morales, M. L. (2019). La irenología en la formación de la dignidad humana. *Juris Poiesis-Qualis B1*, 22(28), 208-228.
- López, R. M., & Sánchez, M. P. (2020). A dialogue to animate education and peace in Colombia. *Con A de animación*, (11), 6.
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-8.
- López-Martínez, M. (2018). Historia de la paz en acción: el pacifismo de los salones a las calles (1889-1939). *Vínculos de Historia*, (7), 79-96.
- Malheiro Gutiérrez, X. M., Carreira Fernández, M. V., & Bandini, G. (2020). Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 11-21.
- Malheiro Gutiérrez, X. M., Carreira Fernández, M. V., & Bandini, G. (2020). Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 11-21.
- Manco Rueda, S. A., Franco Montoya, J. C., Agudelo Torres, J. F., & Parra Moncada, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238.
- Martina SJ van Uum, R. P. (2016). Educación científica basada en la indagación: hacia un marco pedagógico para maestros de escuelas primarias, International. *Journal of Science Education*, 38: 3, 450-469.
- Martínez, J. (2012). Conferencias seminario Maestría en desarrollo educativo y social Convenio.
- Martínez, M. L., & Muñoz, F. A. (2004). Historia de la Paz. In *Manual de paz y conflictos* Universidad de Granada. 43-66.
- Medina Cascales, J. Á., & Reverte Prieto, M. J. (2019). Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence. *RETOS-Neuvas Tendencias en Educacion Física, Deporte y Recreacion*, (35). 54-60.
- Melanda, F. N., Santos, H. G., Salvagioni, D. A., Mesas, A. E., González, A. D., & Andrade, S. M. D. (2018). Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública*, 34, e00079017.
- Millar, G. (2020). Ambición y ambivalencia: reconsiderar la paz positiva como un sistema de paz transescalar. *Revista de Investigación para la Paz*, 0022343320941909.
- Ministerio de Educación Nacional . (2013). *Recuperado de* <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/1658bd7b403c83d7?projector=1&messagePartId=0.2>.
- Mirumachi, N. (2020). Informal water diplomacy and power: A case of seeking water security in the Mekong River basin. *Environmental Science & Policy*, 114, 86-95.
- Monereo, C. (2009). Internet, un espacio para desarrollar las competencias básicas. En Monereo, C. (Coord.) (2009), *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.*
- Morales, F. (2010). *Tipos de investigación*. Bogota.

- Morales, M., López, V., Bilbao, M., Villalobos, B., Oyarzún, D., & Olavarría, D. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *terapia psicológica*, 32(3).
- Morcote, O. (2018). Percepción de la efectividad de la violencia escolar. Monterrey: UANL.
- Moreno Angarita, M., Rubio, S. X., & Angarita Rodríguez, D. C. (2011). Valoración de la pérdida de la capacidad laboral y ocupacional en Colombia Antecedentes, realidades y perspectivas de actualización. *Instituto de Desarrollo Humano, (Dis) Capacidades*.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50(2),.
- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006). Los diez principios de la cultura de mediación. Barcelona: Graó.
- Muñoz Troncoso, F., Becerra Peña, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3). 205-223.
- Muñoz, F., & López Martínez, M. (2004). Historia de la Paz. *Manual de Paz y Conflictos*.
- Nario-Galace, J., & Loreta Navarro-Castro. (2010). Peace [3]education: a pathway to a culture of peace. *Journal of Peace Education, Vol. 8, No. 3*, 357–358,.
- Nathan, L. (2020). El dilema de la pacificación internacional: ¿expulsar o incluir a los villanos? . *Revista Suiza de Ciencias Políticas*.
- Noaks, J., & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusión. *Pastoral Care in Education*, 27(1). 53-61.
- Olvera, A., & Gutiérrez, JAL. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* , 28 (107), 314-334.
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz.
- Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R., & Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista en educación*, 324, 253-270.
- Ortega, Y. (2019). Using Collaborative Action Research to Address Bullying and Violence in a Colombian High School EFL Classroom. *Íkala*, 25(1) . 35-54.
- Ortega-Baron, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). School violence and attitude toward authority of students perpetrators of cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 23-28.
- Ortuño, E. I. (2013). La Mediación como método para la resolución de conflictos. *TSMU*, (18). 8-17.
- Osete Gómez, J. (2012). Educación para la ciudadanía y mediación escolar.
- Oviedo, H., & Campos. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Palos Rodríguez, J. (2010). . *Programa de educación en valores. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Tecnología*. Obtenido de <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>
- Palos Rodríguez, J. (2010). *Programa de Educación en valores*. . Obtenido de Obtenido de Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Tecnología: <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>.
- Palos Rodríguez, J. (2010). *Programa de educación en valores. Obtenido de Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Tecnología*: . Obtenido de <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>

- Pandemia adelantó 20 años la apropiación digital en Colombia. Periódico El Tiempo.* (7 de febrero de 2021). Obtenido de <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/el-salto-de-20-anos-que-le-dio-la-pandemia-a-la-apropiacion-digital-en-el-pais-565165#:~:te>
- Pardo-Cueva, M., Chamba-Rueda, L. M., Chamba-Rueda, L. M., Gómez, Á. H., & Jaramillo-Campoverde, B. G. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação, (E2)*, 934-944.
- Parkinson, L. (2005). En *Mediación Familia. Teoría y Práctica: principios y estrategias operativas*. Barcelona: Gedisa.
- Pastrana Aguirre, L. A. (2009). La mediación en el sistema procesal acusatorio en México. Doctrina y disposiciones legales. México: Flores editor y distribuidor.
- Patierno, N., & Southwell, M. (2020). Demystifying school violence: a critical analysis of representations. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18(3)*, 49-77.
- Peace [3]education: a pathway to a culture of peace. (s.f.). *Journal of Peace Education, Vol. 8, No. 3*, 357-358.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 2019, vol. 10, núm. 24*, 23-44.
- Pérez, G. (2002). Hablar, actuar, juzgar: contribuciones de la pragmática a la teoría social contemporánea. Schuster, Federico (comp.), *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Manantial.
- Pérez, G. (2002). Hablar, actuar, juzgar: contribuciones de la pragmática a la teoría social contemporánea. Schuster, Federico (comp.), *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Manantial.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare, 15(1)*, 15-29.
- Pérez-de-Guzmán, V. (2008). La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador. *Bordón. Revista de pedagogía, 60(4)*, 79-87.
- Peters, L. E., & Kelman, I. (2020). Critiquing and Joining Intersections of Disaster, Conflict, and Peace Research. *International Journal of Disaster Risk Science, 11(5)*, 555-567.
- Pferdt, F. (2021). *Las claves de la innovación según el evangelizador de la creatividad de Google. Periódico. El Tiempo. Recuperado: <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/cuales-son-las-claves-para-innovar-de-frederik-pferdt-de-google-571372>*.
- Piccoli, L. M., Lena, M. S., & Gonçalves, T. R. (2019). Violência e sofrimento social no contexto escolar: um estudo de caso em Porto Alegre, RS. *Saúde e Sociedade, 28*, 174-185.
- Pineda, P., & Meier, M. D. (2020). Loose Coupling in Curriculum Reforms: Rural Teachers Perceptions of Peace Education in Post-Conflict Colombia. *Peace and Conflict Studies, 27(1)*, 3.
- Portolés, C. M. (2020). L'extremisme violent: un repte per al feminisme pacifista. *Debats. Revista de cultura, poder i societat, 134(2)*, 15-28.
- Quesel, C., & Husfeldt, Vera. (2013). Projektmethode und Hochschulreife. Schweizer Maturaarbeiten im Spiegel von lernbiographischer Selbstreflexion, schulischer Bewertung und Expertenrating -. In: *Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 180-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119339*.
- Ramirez, J., & Vélez-Zapata, C. (2020). Challenges for academic organizations' legitimacy in Colombia's transition to a postconflict context. *Journal of Organizational Change Management, 33(6)*. 1011-1028.
- Revista Semana.* (2 de abril de 2020). Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/acoso-escolar-uno-de-cada-tres-estudiantes-son-victimas/667742/>

- Reyes, L. M. (2011). Sexting, sextasting, sextorsión, grooming y cyberbullying. El lado oscuro de las tics. In XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/17. *Convivencia, Disciplina y Violencias en las Escuelas/Ponencia*.
- Richmond, O. (2018). Una genealogía de la mediación en las relaciones internacionales: ¿De las formas 'analógicas' a las 'digitales' de justicia global o guerra dirigida? *Cooperación y conflicto*, 53 (3), 301-319.
- Ricoeur, P. (1999). Historia y narrativa (Vol. 56). Grupo Planeta (GBS).
- Ricoeur, P. (1999). Historia y narrativa (Vol. 56). Grupo Planeta (GBS).
- Rodríguez, & Gorjón. (2014). Grupos de Enfoque. En T. y. Sáenz, Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. *Tirant humanidades México*, 148-169.
- Rodríguez1a, J. D., Medina-Ortiz, O., Fossi, C. A., González, M. C., & Bermúdez, V. (2020). Cultura de paz en la pandemia por SARS-COV-2: confinamiento, tics y las redes sociales. *DE CARACAS*, 128(Supl 2), 350.
- Rodríguez-Burgos, K. (2012). Investigación cuantitativa. En S. K. Rodríguez Karla, Metodología para investigación de alto impacto en las Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson. 153.
- Rodríguez-Burgos, K., & Miranda-Medina, C. (2020). School violence radiography conclusions. En K. Rodríguez-Burgos, School violence radiography. Ediciones Universidad Simón Bolívar-Barranquilla.
- Rodríguez-Burgos, K., Morcote, O., Miranda-Medina, C., & Gallegos, M. (2020). Studies, causes, perception, measurement and results of school violence. En K. Rodríguez-Burgos (coord.), School violence radiography. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13.
- Romo, R. (2016). Obtenido de Aborda investigador en tijuana forma de percepción de la realidad. (2016, Dec 08) Notimex : <http://ezproxy.unisimon.edu.co/newspapers/aborda-investigador-en-tijuana-forma-de/docview/1847062265/se-2?accountid=45648>
- Rondón Almeida, C. E. (2016). Capítulo 7: marcos analíticos de las teorías de paz.
- Rueda, S. A., Montoya, J. C., Torres, J. F., & Moncada, P. P. (2019). Meaning of discursive practices in the training of teachers for peace and citizenship construction. [Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía]. *Revista Lasallista de Investigación* 16(2), 223-238.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Obtenido de Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Sáenz, K. (2020). *La violencia sin piedad ni conmiseración (video-podcast)*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=AYUc79UXDQ4&feature=share&fbclid=IwAR2Q9Q1g5FSkjVfR6IQ5HGyBXvGEIIR7jd2cgT9Pmk-tDKMsfQt77EN8Ug>
- Sáenz, K. (2020). *Mediación, Conciliación y Arbitraje tras la pandemia (video-podcast)*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=fDdt21EtXhs&feature=share&fbclid=IwAR3ptybHNgpkwR_d958zI8WVlaYq_Gtke3xKbglEUjCeGI_Cmb5Mzg-l_K8
- Şahin, S. (2021). Obtenido de Periodismo en sociedades afectadas por conflictos: roles e influencias profesionales en Chipre. Medios, guerra y conflicto: <https://doi.org/10.1177/1750635220987746>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Samaja, J. (1999). Epistemología y metodología. Eudeba.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.

- Sánchez, A., & Pineda, N. (2011). *El diseño Experimental para la Investigación Social*. Bogotá: Cinde.
- Sánchez, A., & Pineda, N. (2011). El diseño experimental para la investigación social. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Ediciones Cinde, Bogotá.
- Santos, T. S., Andrade, D. F., Bornia, A. C., Conde, W. L., & Villar, B. S. (2020). Escala de violência intrafamiliar e escolar usando a Teoría de Resposta ao Item. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25. 4473-4484.
- Schenkel, E., & Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227-233.
- Serrano, G. P. (1994). Investigaciones cualitativas: retos e interrogantes. Vol. II. Ed. La Muralla S.A. Madrid, Cap. 2 . 71-95.
- Serrano, M. M., & Ramos Muslera, E. A. (2019). Participation of students in the curricular design of education for transformative peace. [La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora] *OBETS*, 14(2). 437-470.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2013). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. *Aprendizaje Cengage*.
- Silva, G. C., Marcolino, E. D., & Cavalcanti, A. L. (2018). Physical school violence perpetrated against students of public schools in a municipality in northeastern Brazil. *Adolescência e saúde*, 15(4). 36-43.
- Simmel, G. (2011). El conflicto de la cultura moderna. Editorial UNC.
- Sobral Fraga de Medeiros, M. O., do Valle Meira, M., Ribeiro Fraga, F. M., Nascimento Sobrinho, C. L., Santa Rosa, D. D., & Souza da Silva, R. (2020). Conflictos bioéticos en los cuidados al final de la vida. *Revista Bioética*, 28(1).
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica.
- Sotelo, D. O. (2013). Eco (bio) lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (74), 41-82.
- Soto, H., & D. Trucco. (2015). “Inclusión y contextos de violencia”, en D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Steele Garza, J. G. (2015). La mediación y la conciliación en las relaciones de consumo. *Tiran lo blach*, (10). 89-106.
- Steele Garza, J. G. (2015). La mediación en las relaciones de consumo.
- Suares, M. (1996). En *Mediación. Conducción de disputas, comunicacion y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Suherman, U., Budiman, N., Suryana, D., Yudha, E., Ahmad, A., & Bin Saper, MN. (2019). Dimensión de la cultura de paz basada en los valores de Al-quran. *Revista Universal de Investigación Educativa* , 7 (10), 2171-2178.
- Szabó, C. (2015). Curso de formación del profesorado: resolución de conflictos a través de la mediación. *Revista Internacional de Ciencias Educativas y Pedagógicas*, 9 (5), 1670-1675.
- Teff-Seker, Y. (2020). Paz y conflicto en los libros de texto aprobados por el estado israelí: 2000-2018. *Revista de estudios curriculares* , 52 (4), 533-550.
- Terry, B., & Gerber, S. (1997). An evaluation of a High School Peer Mediation Program. [*Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N°. ED 346082*].
- Tijerina, P. A. (2013). Elementos del proceso de mediación que favorecen a su implementación como política social= Elements of the mediation process that benefits implementation as social policy. Comunitania. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (5), 85-112.
- Tijerina, P. A. (2015). Métodos alternos de solución de conflictos. Herramientas de paz y modernización de la justicia. Comunitania: *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (9). 177-179.

- Tijerina, P. A. (2015). Política social para la transformación pacífica de conflictos, hacia un bienestar social. *INTERVENCIÓN PARA LA GESTIÓN POSITIVA DE CONFLICTOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL*, 65.
- Torremorell, M. C. (2019). La mediación va a la escuela: hacia un buen plan de convivencia en el centro (Vol. 216). *Narcea Ediciones*.
- Torres-Gómez, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143-167.
- Touraine, A., Khosrokhavar, F., & Ibañez, V. G. (2002). A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto. Barcelona: Paidós.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar.: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); UNESCO.
- True, J., & Hozic, A. A. (2020). Don't mention the war! International Financial Institutions and the gendered circuits of violence in post-conflict. *Review of International Political Economy*, 27(6), 1193-1213.
- Unesco. (2008). SERCE Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: OREALC-Unesco.
- URBINA, J. E., HERNANDEZ, C. A., & GAMBOA, A. A. (2018). Prevención, intervención y manifestaciones de violencia en contextos escolares: Percepciones de estudiantes en centros educativos de Cúcuta (Colombia). *Revista Espacios*, 39(52).
- Uum, M. S., Verhoeff, R. P., & Marieke Peeters. (2016). Educación científica basada en la indagación: hacia un marco pedagógico para maestros de escuelas primarias, *International Journal of Science Education*, 38: 3, 450-469.
- Valle, E. G. (2009). Metodología de la investigación.
- Valles, M. (2000). Introducción a la metodología de análisis cualitativo: Panorámica de procedimientos y técnicas: Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis. 339-401.
- Van Uum, M. S., Verhoeff, R. P., & Peeters, M. (2016). Inquiry-based science education: towards a pedagogical framework for primary school teachers. *International journal of science education*, 38(3), 450-469.
- van, M. S., P, R., Verhoeff, & Peeters, M. (2016). Educación científica basada en la indagación: hacia un marco pedagógico para maestros de escuelas primarias, *International Journal of Science Education*, 38: 3, 450-469.
- Vargas, A. E., & Monjardín, M. D. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 49(2). 94-103.
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2012). En *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Proyecto de investigación:.
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Proyecto de investigación.
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2015). Mediación educativa como instrumento de pacificación social. En *La multidisciplinariedad de la mediación y sus ámbitos de aplicación*. Mexico. : Edita: Tirant Lo Blanch.
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2016). Mediación educativa como instrumento de pacificación social. *Tiran lo blach*, (10). 53-69.
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2016). Mediación educativa como instrumento de pacificación social. *Tiran lo blach*, (10). 53-69.
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 5(3), 274-292.
- Vázquez, R., & Rivera, P. P. (2014). Los métodos tradicionales aplicados a las ciencias sociales. En K. Sáenz, & G. Tamez, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México: Tirant humanidades. 98-110.
- Vázquez-Gutiérrez, R. (2015). Mediación educativa como instrumento de pacificación social.

- Velasco Suárez, M., Ordoñez Acuña, B., Dávila, M., Trillas., L., & Hernández, y Rotter. (2012). Una educación para la paz. Programa de trabajo para niños preescolares. México: Trillas.
- Villamizar, Y. I., & Díaz, L. J. H. (2016). Análisis Comparativo del Programa de Prevención del Hostigamiento Escolar Olweus y del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Pedagogía*, 37(101). 13-40.
- Vogel, B., Arthur, C., Lepp, E., O'Driscoll, D., & Haworth, B. T. (2020). Reading socio-political and spatial dynamics through graffiti in conflict-affected societies. *Third World Quarterly*, 1-21.
- Voloshinov, V. N. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje [1929], trad. T. Bubnova. Madrid: Alianza.
- Vrasidas, C., Zembylas, M., Evagorou, M., Avraamidou, L., & Aravi, C. (2007). ICT as a tool for environmental education, peace, and reconciliation. *Educational Media International*, 44(2), 129-140.
- Wasserman, M. (21 de febrero de 2021). El conocimiento nunca había sido obsoleto tan rápido como ahora. *El Tiempo*, págs. 2-6.
- Weber, M. (1977). Economía y sociedad. México: Fondo de cultura económica.
- Whatling, T. (2013). Mediación: habilidades y estrategias: Guía práctica (Vol. 63). Narcea Ediciones.
- White, G. W. (2013). Social-emotional context and academic competence: the mediating effect of self-efficacy (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School-New Brunswick).
- Wiesing, L. (2012). DE LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD A LAS CONSECUENCIAS DE LA REALIDAD. SOBRE FENOMENOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN*/From conditions of possibility to consequences of reality. on phenomenology of perception. *Azafea*, 14, 67-78.
- Windecker, G. (2020). The kaleidoscope of the arab-israeli conflict - "enemy narratives" as an obstacle to peace. [*Das Kaleidoskop des arabisch-israelischen Konflikts: "Feindnarrative" als Hindernis zum Frieden*] *Geographische Rundschau*, 72(12), 4-11 .
- Wong, L., Jiang, L., Kim, J., Zhang, B., Song, M., & y Enright, RD. (2020). Una adición a la educación para la paz: hacia el proceso de una comunidad justa y misericordiosa en las escuelas. *Paz y conflicto: Revista de psicología de la paz*.
- www.Bine.org. (2010). Antología: Trabajo Cooperativo. ESPIGA N°8, 18.
- Xu, K. (2021). De "oposición" a "compañerismo": análisis de la relación entre Estados Unidos y China según la dialéctica del I Ching . *Filosofía y teoría de la educación*, 53: 2, 118-127.
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Prácticas afectivas, historias difíciles y educación para la paz: un análisis de los dilemas afectivos de los profesores en una Chipre dividida étnicamente. *Docencia y formación de profesores*, 97, 103225.

ANEXOS:

Cronograma de Actividades

A continuación, en la tabla xxx, se presenta el cronograma de actividades con fechas, recursos didácticos y humanos para su ejecución de tareas

Tabla

Nombre de la Institución Educativa	Fecha / Horarios realización talleres	Actividades a Realizar	Plataforma videoconferencia /Fuentes de verificación.
Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe (IEDHUCA)	Mayo 12, 14 – 2020 Horarios 07:00 – 08:00 am Grado 7. Horario 10:00 – 11:00 am; Grado 8.	Identificar el concepto de “Conflicto”. Aplicación taller “La flor del conflicto”.	Plataforma Videoconferencia ZOOM Grabación talleres.
	Mayo 19, 21 – 2020 Horarios 07:00 – 08:00 am Grado 7. Horario 10:00 – 11:00 am; Grado 8.	Lluvia de ideas la actividad práctica de la flor del conflicto y su socialización.	
	Junio 2, 4– 2020 Horarios 07:00 – 08:00 am Grado 7. Horario 10:00 – 11:00 am; Grado 8.	Afrontamiento constructivo del conflicto, los métodos alternos para solucionar los conflictos como es la mediación escolar.	
	Junio 23, 25 – 2020 Horarios 07:00 – 08:00 am Grado 7. Horario 10:00 – 11:00 am; Grado 8.	Crear, analizar e interpretar un conflicto a través de una historieta o comics.	

Tabla

Nombre de la Institución Educativa	Fecha / Horarios realización talleres	Actividades a Realizar	Plataforma videoconferencia /Fuentes de verificación.
Institución Educativa Distrital Antonio José de Sucre.	Lunes, 27 de julio en horario de 08:15 - 09:00 am, Grados 6 a, b y c.	Identificar el concepto de “Conflicto”. Aplicación taller “La flor del conflicto”.	Plataforma Videoconferencia ZOOM Grabación talleres.
	Miércoles, 29 de julio en horarios de 07:00 a 07:45 am, Grados 6 a, b y c.	Lluvia de ideas la actividad práctica de la flor del conflicto y su socialización.	
	Jueves, 30 de julio en horarios de 12:40 a 1:20 pm, Grados 6	Afrontamiento constructivo del conflicto, los métodos alternos para solucionar los conflictos como es la mediación escolar.	

	Miércoles, 31 de julio en horarios de 10:55 a 11:40 am, Grados 6 a, b y c.	Crear, analizar e interpretar un conflicto a través de una historieta o comics.	
	Lunes, 1 de agosto en horarios de 10:55 a 11:40 am, Grados 6 a, b y c.	Socialización de Historietas.	

Tabla

Nombre de la Institución Educativa	Fecha / Horarios realización talleres	Actividades a Realizar	Plataforma videoconferencia /Fuentes de verificación.
Colegio Arquidiocesano San Pancracio.	Miércoles, 13 de mayo en horarios de 10:50 -11:40 grado 6; 11:40-12:30, Grado 7; 12:45-1:30 Grado 8.	Identificar el concepto de “Conflicto”. Aplicación taller “La flor del conflicto”.	Plataforma Videoconferencia Microsoft TEAMS Grabación talleres.
	Miércoles, 27 de mayo en horarios de 10:50 -11:40 grado 6; 11:40-12:30, Grado 7; 12:45-1:30 Grado 8.	Lluvia de ideas la actividad práctica de la flor del conflicto y su socialización.	
	Miércoles, 3 de junio en horarios de 10:50 - 11:40 grado 6; 11:40-12:30, Grado 7; 12:45-1:30 Grado 8.	Afrontamiento constructivo del conflicto, los métodos alternos para solucionar los conflictos como es la mediación escolar.	
	Miércoles, 17 de junio en horarios de 10:50 -11:40 grado 6; 11:40-12:30, Grado 7; 12:45-1:30 Grado 8.	Crear, analizar e interpretar un conflicto a través de una historieta o comics.	
	Miércoles, 8 de julio en horarios de 10:50 - 11:40 grado 6; 11:40-12:30, Grado 7; 12:45-1:30 Grado 8.	Socialización de Historietas.	