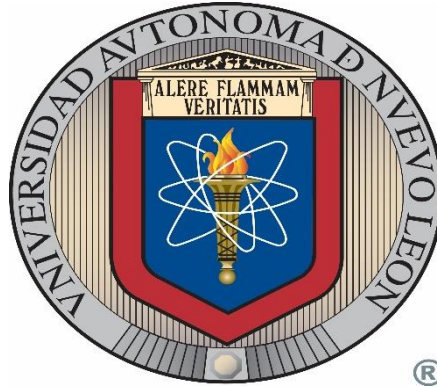


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA



TESIS

**ELEMENTOS DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA EN LA PACIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS
ENTRE ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

POR

ZULGENIS ESTER FORNARIS PAREJO

**PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE
CONFLICTOS**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. REYNA VÁZQUEZ GUTIÉRREZ

2021

**ELEMENTOS DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA EN LA PACIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS
ENTRE ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

Aprobación de tesis:

DRA. REYNA LIZETH VÁZQUEZ GUTIÉRREZ

DR. FRANCISCO JAVIER GORJÓN GÓMEZ

DIRECTOR DEL DOCTORADO EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

A través del presente documento, ZULGENIS ESTER FORNARIS PAREJO, identificada con Cédula de Ciudadanía No. 22.514.463 de Barranquilla Colombia, y estudiante del Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León de Monterrey México, en relación con la tesis para obtener el grado, presentada para su defensa y evaluación, declara que asume la originalidad de dicho trabajo, entendida en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas debidamente, por lo se asegura que es un trabajo original.

Autora: Zulgenis Ester Fornaris Parejo

Fecha:

Firma:

DEDICATORIA

Sin dudarle

Dedico este trabajo a Dios

Quien me da todas las oportunidades

Para lograr mis sueños.

Seguidamente a mi esposo y mi hijo

Quienes me han apoyado desde el inicio

En este camino que implicó muchos sacrificios.

Y por supuesto a mis padres y hermanos

Quienes creen ciegamente en mí

Y se les engrandece el corazón

Con cada uno de mis logros.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este estudio de Doctorado la compararé con un viaje el cual inició con la compra del tiquete con rumbo a la titulación como Dra. en Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Un viaje que comprendía seis escalas que permitían tener más cerca el lugar de destino, y cada una de ellas venía con varios guías expertos y expertas que orientaban durante todo el recorrido, quienes proporcionaban nuevas pistas que posibilitaban la proyección certera del camino.

El viaje inicia en el comienzo de la ruta, donde se hallaban dos guías, el primero de ellos fue el Dr. Francisco Gorjón, quien mostró la pertinencia y relevancia de intervenir en los métodos de solución ante las controversias, y proporcionó la seguridad de las decisiones en relación a la tesis, ya que esta debía constituir un gran aporte sociedad, impulsando la toma de decisiones e invitando la elección de un problema relevante de investigación, pero lo más extraordinario fue conocer su teoría de los intangibles la cual invita a concebir la mediación como la verdadera herramienta para abordar las controversias debido a los innumerables beneficios que trae a las partes implicadas. Luego la Dra. Reyna Vázquez, fue la segunda guía experta quien hizo con su lenguaje lleno de conocimiento, muy certera y segura la ruta de la investigación, permitiendo la ubicación clara del problema a tratar, y quien además desde ese momento se convirtió en mi Directora de investigación y mi principal fuente de admiración y motivación para alcanzar estándares de excelencia en cada apartado de la tesis, lo que proporcionaba seguridad para continuar en el viaje.

En la segunda escala me encontré inicialmente con la Dra. Jéssica Vera, quien me acercó de manera muy amena a la investigación cualitativa, ofreciendo orientaciones precisas para el diseño de los instrumentos de una forma lógica y sencilla, permitiendo vislumbrar el logro de los objetivos, además con su carisma inigualable me hizo ver más cercana la meta. Posteriormente correspondió el acompañamiento del Dr. Paris Cabello quien deslumbró

con el manejo de la Teoría del Conflicto generando la sensibilización sobre todos los factores que le rodean y la necesidad de asumir una posición ante éstas, impulsando además el desarrollo de competencias comunicativas a nivel de la producción escrita lo que genera un impacto notorio en este viaje.

Durante la tercera escala encontré dos guías expertos, el Dr. José Segoviano, y el Dr. Arnulfo Sánchez. El Dr. Segoviano introdujo el estudio cuantitativo, permitiendo implementar con rigurosidad sus aportes a la creación de los instrumentos y con su sentido práctico pero a la vez profundo proporcionó seguridad para continuar con la ruta. Luego las orientaciones del Dr. Arnulfo Sánchez impulsaron la apropiación de la conciliación como método de solución de conflictos, de una manera formal, ética y organizada, que además provocó un aprendizaje muy significativo cuando una de sus tareas hizo que junto con el grupo publicáramos un libro, haciendo posible lo que podría ser muy complejo en corto tiempo.

En la cuarta escala esperaba el Dr. Gabriel Gorjón para ofrecer además de sus grandes cualidades personales tales como la caballerosidad, el respeto y la empatía, sus habilidades disciplinares en torno a la mediación en el contexto privado e internacional, lo que motivó a tener una mirada global de los métodos y su aplicación a diversos ámbitos en los que se presenta, lo que dejó ver la necesidad de tener presente el marco del derecho internacional para el abordaje holístico de los problemas. Así también el segundo guía fue el Dr. José Steele, quien permitió el desarrollo de muchas competencias entre ellas las personales, resaltando el prestigio que debe tener un Doctor en MASC, y las implicaciones que el ejercicio de este rol tiene, y en cuanto a las competencias disciplinares favoreció la profundización en un sector de los métodos, permitiendo la consolidación del primer capítulo teórico terminado, y que constituyó un punto de partida para continuar produciendo a nivel escrito gracias a las bases fundamentales ofrecidas por este guía inspirador.

Luego en la siguiente escala me encontré con el Dr. Erick Durand y con la Dra. Karla Sáenz. Con el Dr. Erick comprendí la justicia restaurativa y todas las posibilidades que se tienen que contemplar para hablar de ésta e implementarla en los distintos contextos, sobre todo

examinar su aplicabilidad desde la prevención en los contextos escolares. Y con la Dra. Karla tuve la fortuna de recibir orientaciones insuperables, sistémicas y totalmente aplicables a mi investigación, permitiéndome contemplarla en su complejidad y posibilitando la unión de los estudios cualitativos y cuantitativos, haciendo una distinción especial entre resultados y hallazgos de la investigación, lo que sin duda marcó un camino seguro para ya casi terminar el viaje.

Finalmente en la última escala tuve la oportunidad de conocer a la Dra. Myrna García, y de reencontrarme con la Dra. Jéssica Vera. La Dra. Myrna me permitió mirar de cerca la meta, me anunciaba constantemente que ya casi iba a llegar pero que antes debía enfocarme muy bien para llegar a tiempo, de manera que sus orientaciones fueron únicas y necesarias, exigiendo lo mejor de mí, gracias a ello logré culminar a tiempo lo trazado en los distintos cronogramas de la mano por supuesto de la Dra. Reyna Vázquez. Así mismo, resalto el acompañamiento que me brindó la Dra. Jéssica en esta etapa final en la cual sus direccionamientos provocaban la autoevaluación, de manera que se lograra identificar lo que faltaba aún, para la generación de nuevas y mejores formas de organizar y mostrar la información, además de contar con su valioso e inolvidable apoyo en eventos académicos en los que participé en esta etapa del viaje.

Cabe resaltar que a lo largo del viaje me encontré con otras Doctoras maravillosas que constituyeron ejemplos de entrega y calidad humana, la Dra. Karla Rodríguez, la Dra. Elizabeth Rodríguez, y la Dra. Leonor Ramos, quienes me hicieron ver una vez más que los MASC impactan la vida profesional pero también la personal de manera positiva.

Ahora finalmente cuando llego a la meta propuesta, al destino anhelado, veo hacia atrás y siento que nunca habría podido lograrlo sin el aporte de cada uno de mis guías. Muchas gracias por tanto.

Índice General

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD.....	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
Índice de Tablas.....	10
Índice de ilustraciones.....	12
Introducción	14
Capítulo 1. Metodología.....	16
1.1. Descripción del Problema	16
1.2. Antecedentes	17
1.3. Justificación	20
1.4. Hipótesis.....	22
1.5. Marco conceptual de las variables.....	23
1.5.1. Variable dependiente.....	23
1.5.2. Variables independientes.....	24
1.6. Objetivos	26
1.6.1. Objetivo general.....	26
1.6.2. Objetivos específicos.....	26
1.7. Delimitación metodológica del estudio	27
Capítulo 2. Contexto de la Mediación educativa	28
2.1. Analizando el porqué de la mediación educativa: Los conflictos	28
2.2. Evolución de la mediación en el contexto escolar	33
2.3 Tendencias y retos de la mediación educativa	36
Capítulo 3. El papel de la educación en la formación integral para el siglo XXI.....	38
3.1. El currículo que responde al contexto y a las características del estudiante	39
3.3. El ambiente escolar y su incidencia en la Calidad educativa	42
3.4. Rol del maestro en la formación integral.....	45
3.5. Competencias requeridas para el siglo XXI	47
Capítulo 4. Factor 1: La pacificación del conflicto.....	49
4.1. Implicaciones de la paz.....	49
4.2. La paz un asunto de todos.....	52

4.3. Caminos para la paz	58
4.3.1. Cambios desde lo profundo y lo transversal.....	62
Capítulo 5. Factor 2: Mediación educativa	65
5.1. Elementos de la mediación educativa y su relación con la pacificación del conflicto en Colombia y México	65
5.1.1. La cultura de paz en la educación a partir de los elementos de la mediación educativa desde la legislación en Colombia	72
5.1.2. La cultura de paz en la educación a partir de los elementos de la mediación educativa de la legislación en México	76
5.1.3. Iniciativas en la pacificación del conflicto en los entornos educativos en Colombia.....	78
5.1.4. Iniciativas en la pacificación del conflicto en los entornos educativos en México	81
5.1.5. Puntos de encuentro entre Colombia y México en la incorporación de la mediación educativa para la pacificación del conflicto	83
Capítulo 6. Factor 3: La formación en inteligencia emocional y competencias ciudadanas una gran apuesta por la formación integral.....	85
6.1. La inteligencia emocional y sus diversas manifestaciones.....	89
6.3. Desafíos globales que ameritan la formación en competencias transversales	91
6.3.1 Competencias transversales para el siglo XXI	93
6.4. Nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender para la inteligencia emocional ..	93
6.5. Las competencias socioemocionales y ciudadanas para la resolución del conflicto	94
Capítulo 7. Factor 4: La música y su relevancia en la formación integral de los estudiantes	97
7.1. La música y sus efectos en los procesos de desarrollo y aprendizaje.....	98
7.2. Entornos educativos que favorecen la formación artística- musical como medio para el desarrollo integral del ser humano.....	101
7.3. Elementos fundamentales en un programa de educación musical para el desarrollo de competencias emocionales.....	104
Capítulo 8. Estudio Cualitativo	108
8.1. Diseño de la investigación.....	108
8.2. Población y muestra	108
8.3. Instrumento.....	109
8.4. Descripción del pilotaje	113
8.5. Descripción de la aplicación final instrumento cualitativo	114
8.6. Análisis de los datos cualitativos.....	115

8.6.1. Primer momento- Procesamiento manual.....	116
8.6.2. Segundo momento: Análisis de los datos a través de MAXQDA.....	126
8.7. Resultados del estudio cualitativo	154
Variable dependiente: Pacificación del conflicto	154
Variable independiente: Sensibilidad	156
Variable independiente: Apreciación.....	157
Variable independiente: Comunicación	158
Variable independiente: Instrumentalización artística – Música.....	159
Capítulo 9. Estudio cuantitativo	160
9.1. Diseño del estudio	160
9.2. Población y muestra	160
9.3 Instrumento.....	161
9.4. Descripción de los datos del estudio cuantitativo	162
9.4.1. Datos del pilotaje	162
9.4.2. Análisis de datos cuantitativos: Aplicación final	164
9.5 Resultados del estudio Cuantitativo	184
Capítulo X: Discusión de resultados	190
Relación de resultados entre el estudio cuantitativo y el estudio cualitativo por variables	202
Comprobación de la hipótesis.....	207
Capítulo XI Conclusiones y recomendaciones.....	207
Bibliografía	212
Anexos	226

Índice de Tablas

Tabla 1 compilación de buenas prácticas en mediación escolar.	34
Tabla 2 Componentes de la formación musical desde la primera infancia.	105
Tabla 3 Elementos de la Formación musical en la primera infancia	105
Tabla 4. Matriz de categorización de las variables para el estudio cualitativo.....	110
Tabla 5. Características de la muestra final	114
Tabla 6. Categorías y subcategorías de la variable dependiente	116
Tabla 7. Concordancia e inconcordancia variable dependiente categorías 1 y 2	117
Tabla 8. Categorías y subcategorías variables independientes	120

Tabla 9. Congruencia e incongruencia variable independiente Sensibilidad.....	121
Tabla 10. Congruencia e incongruencia variable independiente Apreciación.....	122
Tabla 11. Congruencia e incongruencia variable independiente Comunicación.....	123
Tabla 12. Congruencia e incongruencia variable independiente Instrumentalización Artística (Música).....	125
Tabla 13. Segmentos codificados por variables y categorías.....	127
Tabla 14 Especificaciones de la muestra para el estudio cuantitativo.....	161
Tabla 15. Variables y constructos del instrumento cuantitativo.....	162
Tabla 16. Alfa de Cronbach obtenido en la prueba piloto.....	163
Tabla 17. Comparativo en la medición del Alpha de Cronbach entre prueba piloto y aplicación final del instrumento cuantitativo.....	165
Tabla 18. Constructo Habilidades Personales HAB 1.....	166
Tabla 19 Constructo Habilidades Personales HAB2.....	167
Tabla 20. Constructo Habilidades Personales HAB 3.....	167
Tabla 21. Constructo Habilidades Personales HAB 4.....	168
Tabla 22. Constructo Habilidades Personales HAB 5.....	168
Tabla 23. Constructo Actitudes frente al conflicto AC1.....	169
Tabla 24. Constructo Actitudes frente al conflicto AC2.....	169
Tabla 25. Constructo Ambientes Democráticos AD1.....	170
Tabla 26. Constructo Ambientes Democráticos AD2.....	170
Tabla 27. Constructo Mediación MED1.....	171
Tabla 28. Constructo Mediación MED2.....	171
Tabla 29. Constructo Sentir SE 1,2 y 3.....	172
Tabla 30. Constructo Sentir SE4.....	173
Tabla 31. Constructo Percibir PE 1,2 y 3.....	173
Tabla 32. Constructo Responder RE 1,2 y 3.....	175
Tabla 33. Constructo Afecto hacia el otro AO 1,2 y 3.....	176
Tabla 34 Constructo Afecto hacia el otro AO4.....	177
Tabla 35. Constructo Comunicación Unidireccional CU 1 y 2.....	178
Tabla 36. Constructo Comunicación Bidireccional CB1 y 2.....	179
Tabla 37. Constructo Sensibilidad del lenguaje musical SLM 1 y 2.....	180
Tabla 38. Constructo Sensibilidad al lenguaje musical SML 3.....	181
Tabla 39 Correlación de Pearson.....	182
Tabla 40 Correlaciones significativas entre variable dependiente y variables independientes.....	183
Tabla 41 Respuestas esperadas con índice de respuestas obtenidas.....	184
Tabla 42 Ítems que permiten el alcance de los objetivos del estudio.....	190
Tabla 43 Alcance del primer objetivo específico.....	192
Tabla 44 Alcance del segundo objetivo específico.....	193
Tabla 45 Alcance del tercer objetivo específico.....	195
Tabla 46 Alcance del cuarto objetivo específico.....	197
Tabla 47 Alcance del objetivo general del estudio.....	201
Tabla 48 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable dependiente.....	203

Tabla 49 Puntos de encuentros del estudio mixto en la variable independiente sensibilidad interpersonal.....	204
Tabla 50 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable independiente apreciación	204
Tabla 51 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable comunicación	205
Tabla 52 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable instrumentalización artística	206

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Clasificación de los conflictos.....	32
Ilustración 2 La paz un asunto de todos. Fuente. Elaboración propia	56
Ilustración 3. Camino para el logro de una educación para la paz. Elaboración propia	65
Ilustración 4. Requisitos de la mediación educativa	70
Ilustración 5. Encuentros y desencuentros entre Colombia y México en mediación educativa	85
Ilustración 6. Aspectos que favorecen la formación emocional y la educación musical. Fuente: Elaboración propia	99
Ilustración 7 Diseño de programas de formación musical para el desarrollo de competencias emocionales. Fuente: Elaboración propia a partir de Pastor, Bermell & González (2018).....	107
Ilustración 8. Mapa de código de la variable dependiente- Categoría concepciones de paz.....	128
Ilustración 9. Mapa de código variable dependiente- Categoría acciones de la escuela para la paz	129
Ilustración 10. Mapa de código variable dependiente- categoría mediación.....	130
Ilustración 11. Mapa de código variable independiente Sensibilidad	131
Ilustración 12. Mapa de código variable independiente Apreciación.....	132
Ilustración 13. Mapa de código variable independiente Comunicación.....	133
Ilustración 14. Mapa de código variable independiente Instrumentalización artística- Categoría Música	134
Ilustración 15. Comparación entre los sujetos A, B y C variable pacificación del conflicto- Concepciones y elementos.....	136
Ilustración 16. Comparación entre sujetos A, B y C en variable pacificación del conflicto- Acciones desde la escuela	137
Ilustración 17. Comparación entre sujetos A, B y C Variable dependiente- Mediación	138
Ilustración 18. Comparación entre sujetos A, B y C variable independiente Sensibilidad.....	139
Ilustración 19 Comparación entre sujetos A, B y C variable independiente Apreciación.....	140
Ilustración 20. Comparación entre sujetos A, B y C Variable independiente Comunicación.....	141
Ilustración 21. Comparación entre sujetos A, B y C variable independiente Instrumentalización artística- Música	142
Ilustración 22. Mapa código segmento variable dependiente- Concepciones.....	143
Ilustración 23. Mapa código segmento variable dependiente- Acciones para la paz.....	143
Ilustración 24. Mapa código segmento variable dependiente- Mediación	144
Ilustración 25. Mapa código segmento variable independiente Sensibilidad	144
Ilustración 26. Mapa código segmento variable independiente Apreciación	145

Ilustración 27. Mapa código segmento variable independiente Comunicación.....	145
Ilustración 28. Mapa código variable independiente Instrumentalización artística- Música	146
Ilustración 29. Mapa de códigos relaciones entre la variable dependiente con la variable Sensibilidad. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia	147
Ilustración 30. Mapa de códigos relaciones entre la variable dependiente con la variable Apreciación.....	148
Ilustración 31. Mapa de códigos relaciones entre la variable dependiente con la variable Comunicación.....	149
Ilustración 32. Mapa de códigos relaciones entre la variable dependiente con la variable Instrumentalización artística- Música. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia.....	150
Ilustración 33. Mapa de códigos relaciones entre las variables independientes Sensibilidad, Apreciación, Comunicación e Instrumentalización artística- Música. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia	151
Ilustración 34 Mapa de códigos relaciones entre las variables dependiente categoría mediación, con las variables comunicación e instrumentalización artística - Música. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia	152
Ilustración 35. Nube de frecuencia de códigos. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia	153
Ilustración 36 Nube de frecuencia de palabras. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia	153
Ilustración 37 Constructos SI 1, 2 y 3.	172
Ilustración 38 Constructos PE1, 2 y 3.	174
Ilustración 39 Constructos RE1, 2 y 3.	175
Ilustración 40 Constructos AO1, 2 y 3.	177
Ilustración 41 Constructos CU1 y 2.	178
Ilustración 42 Constructos CB1 y 2.....	179
Ilustración 43 Constructos SLM1 y 2.	180
Ilustración 44. Alcance del objetivo No 4 Rutas de Formación Emocional.....	200

Introducción

La mediación educativa es una alternativa que tienen los contextos escolares para la implementación de acciones que contribuyen a una convivencia pacífica a partir de elementos curriculares que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales que impulsen la educación para la paz y por ende se vaya gestando una cultura de paz. Para ello es necesario que se implementen estas acciones a través de proyectos innovadores y pertinentes que se desarrollen desde las edades tempranas en los estudiantes de manera que al educar a los niños de hoy, se podrá contemplar un futuro esperanzador basado en un marco de derechos. Tales proyectos deben incluir el fortalecimiento de los elementos de la mediación educativa, entre ellos la sensibilidad interpersonal, la apreciación y la comunicación que su vez hacen parte de la inteligencia emocional, a través de estrategias innovadoras mediadas por el arte en específico por la música; de esta forma se contribuye a la formación integral que tanto se describe en los propósitos institucionales de las escuelas en Colombia y en el mundo.

Por lo anterior la presente investigación dirige sus esfuerzos hacia la comprobación de la influencia que tienen los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en la formación en la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos, a través de un estudio no experimental, transversal, y correlacional. De esta manera se logra establecer el grado de relación entre las variables independientes entre sí y la relación de éstas con la variable dependiente. Es un estudio fenomenológico centrándose en la experiencia de la población frente al fenómeno de los conflictos escolares, con un método mixto, en el cual se aplicaron instrumentos cualitativos a grupos de expertos entre ellos directivos, docentes líderes de proyectos de convivencia, y orientadores escolares; e instrumentos cuantitativos a estudiantes del nivel de educación básica primaria (estudiantes de 4° y 5°).

En consecuencia, se muestran los resultados obtenidos a lo largo de la investigación evidenciado en cada uno de los capítulos del presente documento, el cual contiene diez capítulos, iniciando con el capítulo uno el cual contiene todo el diseño de la investigación, en el cual se incluyen la descripción del problema, justificación, hipótesis, objetivos y el marco de antecedentes. Luego se enmarca la investigación describiendo los contextos con dos capítulos relacionados con la mediación educativa, haciendo un recorrido por las investigaciones e iniciativas que han aportado para la consecución de la paz en estos entornos, seguido por un marco de la formación integral para el siglo XXI.

Seguidamente, se incluyen capitulos teóricos que constituyen la base para la comprobación de la hipótesis abarcando cada una de las variables en capítulos independientes, es así como el capítulo 4 sobre la pacificación del conflicto aborda el conflicto desde sus causas y retos; en el capítulo 5 se hace una comparación entre los elementos de la mediación educativa y su relación en la pacificación del conflicto en Colombia y México; el capítulo 6 abarca a la inteligencia emocional y las competencias ciudadanas como una apuesta para la formación integral y en el capítulo 7 se incluye todo lo relacionado a la música y su relevancia en la formación integral de los estudiantes.

Posteriormente, se encuentran la descripción de los resultados cualitativos, cuyo análisis se dio a través de la utilización del Software Maxqda 2020, a través del cual se realizó un proceso riguroso de codificación y segmentación para establecer los análisis de cada variable y las relaciones que podían emerger de ello. Y posteriormente, se incluyen en el capítulo 9 los resultados cuantitativos que refieren los datos arrojados por el software SPSS con el cual fueron analizados.

Finalmente, se encuentra el capítulo diez en el cual se describen detalladamente los resultados de los estudios cualitativo y cuantitativo, estableciendo las relaciones entre ambos, en los cuales se determinaron diversos puntos de encuentro dando lugar a la comprobación de la hipótesis, y estableciendo las líneas para el diseño de programas educativos a partir de la música que estimulen los elementos de la mediación que contribuyan a la pacificación de los conflictos en los entornos educativos.

Capítulo 1. Metodología

1.1. Descripción del Problema

En las escuelas, escenarios en los que los estudiantes pasan gran parte de su vida, aprendiendo nuevas formas de relacionarse con los que le rodean, a menudo evidencian dificultades en la identificación de las emociones y en la capacidad de colocarse en el lugar del otro, además de no expresar verbalmente lo que experimentan en las situaciones conflictivas con sus pares; lo anterior se puede reflejar en comportamientos impulsivos de orden físico o verbal, evidenciando baja capacidad para autorregular las emociones, tales como la rabia, y los miedos. En muchas ocasiones no se comunican asertivamente, es decir, expresan sus ideas sin tener en cuenta los sentimientos de los demás, aun cuando luego muestren arrepentimiento. Se puede decir que los estudiantes tienden a actuar sin antes detenerse a pensar en la reacción que asumirán ante sus pares.

Esto puede deberse a un desconocimiento de las formas de regular las emociones, por la falta de comprensión de las necesidades propias y las ajenas, por la baja tolerancia ante la frustración, por desconocimiento de distintas formas para canalizarlas, o por deseos de ejercer poder sobre el otro, como de comportamientos aprendidos a nivel familiar y socio cultural.

Lo anterior devela un contexto educativo que no favorece la paz, donde prevalecen las respuestas violentas frente al diálogo y el establecimiento de acuerdos, y que no provee las suficientes herramientas para la formación integral que se da fortaleciendo tanto desde las acciones que privilegien el componente cognitivo, como el artístico, de manera que el estudiante logre tener desarrollo tanto en el saber, y el hacer, pero también en el ser y en el vivir juntos, y en consecuencia logre además de tener conocimientos generales, conocimiento de sí mismo, es decir, favorecer la alfabetización emocional o dicho de otro modo la inteligencia emocional.

Si no se está formando en el ser y en el vivir juntos por parte de muchos establecimientos educativos, tal vez estén desconociendo las formas como pueden lograrlo, y por ende no reconozcan los aportes que pueden derivarse de los procesos de formación de distintas áreas, entre ellas el área artística, en el manejo de las emociones, en el desarrollo de actitudes empáticas y en la potenciación de los procesos de comunicación, y por ende no se identifique la medida en que pueda influir en la pacificación de las situaciones conflictivas existentes entre los estudiantes, en el marco de la mediación educativa.

En consecuencia, se propone dar solución al problema, a partir de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística que favorecen la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos?

1.2. Antecedentes

La pacificación de los conflictos en el contexto educativo ha sido abordado desde innumerables estudios, a nivel internacional y nacional, ya que en estos entornos al confluir distintas personas con historias de vida totalmente diversas es lógico que se presenten situaciones que puedan ocasionar inconformidades con el otro, y afloren comportamientos en los que predomine la agresividad por parte de los estudiantes en las distintas etapas de su vida. A continuación se señalan algunos estudios que se han preocupado por dar respuesta al problema presentado en esta investigación.

En el orden internacional se encuentra Inglés, et al (2014), en España, con el estudio sobre Conductas agresivas e inteligencia emocional en la adolescencia, intentan explicar la relación que existe entre la conducta agresiva y la inteligencia emocional en la etapa de la adolescencia, con una muestra de 314 adolescentes (52.5%) en edades entre los 12 y 17

años, resaltando entre algunos de sus hallazgos que aquellos adolescentes que puntuaron alto en conductas agresivas físicas, verbal, hostilidad e ira, se relacionaban con los bajos puntajes obtenidos en inteligencia emocional, no habiéndose relevado diferencias marcada entre géneros.

Por su parte Colodoro (2015), también en España, realizó un estudio sobre la cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los niños con TDAH, con una muestra de 20 padres que pertenecían a una población de 90, reconociendo así la necesidad que existe en promover la cultura de paz, tomándola desde la paz neutral en la que se deben favorecer el dialogo en un ambiente con normas y acuerdos claros y compartidos, bajo los principios de la honestidad, la igualdad, justicia, libertad y responsabilidad. Reconoce la escuela como ese espacio en el cual se pueden formar estos valores para generar una cultura que contribuya al manejo de los problemas escolares que presentan los estudiantes con TDAH.

Igualmente, Pérez (2017) desde España, hace una proyecto sobre gestión del conflicto en el aula, en el cual una vez más se puede apreciar la necesidad de investigar las formas en los que se pueden gestionar los conflictos en la escuela, utilizando una muestra de 50 alumnos de dos escuelas dispares, y a través de la aplicación de un instrumento pudo determinar que los estudiantes no tenían la formación requerida para gestionar los conflictos, por ello era necesario diseñar una estrategia centrada en las habilidades sociales y dar solución al problema.

Fernández & Larrañaga (2014), también se encuentra un estudio que aborda la educación musical y cultura de paz en contextos de diversidad cultural, con una muestra de 4 docentes que utilizan la música en diferentes momentos de las clases, y entre otros se llegó a la conclusión que la música y la creatividad musical son elementos importantes para favorecer el aprendizaje de los valores asociados a la Cultura de Paz y al Educación Intercultural.

Fernández & Gómez (2015), desde México hacen un análisis sobre la imperiosa necesidad de la formación emocional en la escuela, para promover una cultura de paz, la cual debe estar incluida en los currículos educativos. Resaltando la importancia que tiene el rescatar o practicar lo que propone el informe de la UNESCO en el 1996 acerca de los pilares de la educación para el siglo XXI, el cual propone la formación en cuatro pilares fundamentales el ser, vivir juntos, el hacer y el conocer.

En Perú se encuentra Uehara (2017), quien hace una investigación, que estudia la Inteligencia emocional en la gestión de conflictos de los docentes, en la cual trabajó con una muestra de 140 docentes, llegando a la conclusión que la inteligencia emocional influye en la gestión de los conflictos.

Así mismo, hay estudios que también quieren dar explicación a la relación existente entre inteligencia emocional y las estrategias cognitivas para regular las emociones, como es el caso de Dominguez (2017) en Perú, quien hace esta relación en una muestra de 140 individuos universitarios donde la mayoría eran de género femenino, en la cual pudo concluir que las estrategias cognitivas que tienen mayor relación con la inteligencia emocional son la culpar a otros, rumiación, catastrofización, reinterpretación positiva, focalización en los planes y focalización positiva.

Ya en el contexto colombiano, también se encuentran diversos estudios, entre ellos está el de Mancilla & Royero (2016), que proponen estrategias para la transformación de conflictos desde la inteligencia emocional de los docentes en instituciones educativas, en el cual tomó como muestra a 30 docentes, llegando a la conclusión que éstos requieren la implementación de estrategias con los estudiantes que presenten conflictos, pero que es necesario preparar planes que respondan a la prevención de este problema.

Así mismo, es el aporte que hacen Coronado, Peralta & Vargas (2016), cuando estudian la lúdica como medio para el mejoramiento y fortalecimiento de la sana convivencia, quienes implementan una propuesta lúdica con un grupo de 30 estudiantes de quinto de primaria, y concluyen que la implementación de actividades lúdicas pueden

minimizar las actitudes violentas en el aula. Por ello sugieren la implementación de metodologías mediadas por el juego en las clases.

1.3. Justificación

Los escenarios para la paz deben ser aquellos en los que el individuo se desenvuelva diariamente, por ejemplo la familia, la sociedad, o la escuela, la cual puede ser concebida desde distintas perspectivas, desde la no violencia como paz negativa, o desde el estado en el que se aporta al otro contribuyendo a su bienestar, concebida como paz positiva, ya que la paz de acuerdo con la UNESCO no es simplemente el cese de la violencia, sino que debe estar asociado a la justicia e igualdad para todas las personas. Lograrla o fomentarla constituye un reto y un fin en sí misma para las escuelas, ya que se espera que sean escenarios en los que predominen relaciones basadas en el ejercicio de valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, entre otros, y el desarrollo y crecimiento personal, lo cual contribuye directamente a la formación integral de los educandos.

El contexto escolar está llamado a cumplir lo que desde el 1996 la UNESCO propuso en relación a los pilares sugeridos en la educación para el siglo XXI, pilares relacionados con cuatro aprendizajes: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Así como a cumplir con las políticas nacionales de los países a los cuales pertenecen, que en el caso de Colombia, una de las políticas que está dirigida directamente con lo anterior, es la que tiene que ver con los estándares básicos de competencias ciudadanas, que se gestaron desde el año 2005, en los cuales se establecen unas metas para la formación en ciudadanía, entre ellas formar la para convivencia y la paz, promover la participación y responsabilidad democrática, y valorar la pluralidad y las diferencias. Sin embargo, a pesar que se divulguen estas intenciones de formar en valores y de manera integral, no se hace visible en los currículos educativos, lo que contribuye a la consolidación de situaciones en las que

predomina la agresión o acciones impulsivas o violentas, frente al diálogo en el manejo de los conflictos.

Lo anterior se puede comprobar cuando se obtienen resultados de diversos estudios entre ellos el realizado en 2013 por Chauz, (Bogotá), quien en un estudio comparativo del año 2006 y el año 2011, demuestra que hubo un aumento del 30% de ciertos factores que están ligados al clima escolar, tales como ataques de pandillas, consumo de drogas, porte de armas blancas, y robos, lo que coloca en riesgo la convivencia en la escuela.

Así mismo, resulta preocupante, cuando se examinan los resultados obtenidos con la evaluación de competencias ciudadanas realizada a los estudiantes de 5° y 9° en Colombia en el año 2012 por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación en la Educación, se encontró que la mayoría de la población se encuentra en niveles insuficientes y mínimos en cuanto al pensamiento ciudadano, y en relación con las actitudes ciudadanas de convivencia y la paz, se encontró que cerca del 60 % de las niñas muestra un buen manejo de las rabia, frente a un 40 % de los niños , lo que evidencia una necesidad de formación en este aspecto, así como en la justificación ante las agresiones, un porcentaje que va del 14%(5°) al 34 % (9°) justifica las agresiones. Cuando se indaga por los tipos de agresión los niños y jóvenes evaluados sostuvieron que han recibido una agresión física en la escuela en un 27% (5°) y 19%(9°), agresión verbal 47% (5°) y 34%(9°), y agresión relacional con un 33% (5°) y 15%(9°).

En consecuencia, resulta imperante la necesidad de trabajar en torno a esta problemática ya que las escuelas constituyen el espacio ideal para lograr los acuerdos desde tempranas edades, para educar en y para la paz, y consecuentemente el manejo pacífico de los conflictos, lo cual debe hacerse desde la transformación de la persona en sí misma, comenzando por la educación emocional, para que los estudiantes logren tener autoconciencia de las emociones y la autorregulación de las mismas, al tiempo que se debe formar en valores, entre otros el valor de la honestidad, el cual se relaciona con la inteligencia emocional, en la medida que el estudiante puede identificar sus emociones, expresarlas de forma honesta, y ser coherente entre lo que siente, piensa y materializa con las acciones. lo cual debe hacerse desde la transformación de la persona en sí misma,

comenzando por la educación emocional, para que los estudiantes logren tener autoconciencia de las emociones y la autorregulación de las mismas, al tiempo que se debe formar en valores, entre otros el valor de la honestidad, el cual se relaciona con la inteligencia emocional, en la medida que el estudiante puede identificar sus emociones, expresarlas de forma honesta, y ser coherente entre lo que siente, piensa y materializa con las acciones. De esta manera resulta relevante la ejecución del presente estudio ya que se contribuye al empoderamiento de los estudiantes, fomentando su desarrollo personal, proveyendo la oportunidad a los educandos de lograr la formación integral, que involucra la formación en competencias, favoreciendo los cuatro pilares de la educación: el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos.

1.4. Hipótesis

Los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística que favorecen la inteligencia emocional y la pacificación de los conflictos son: sensibilidad, apreciación y comunicación.

Variable dependiente:

- Pacificación de los conflictos

Variables independientes:

- Inteligencia emocional: Sensibilidad, Apreciación y Comunicación.
- Instrumentalización Artística: Música

1.5. Marco conceptual de las variables

1.5.1. Variable dependiente

1.5.1.1. *Pacificación del conflicto:*

Según Cuéllar, S. Z. (2009), la paz es concebida como un estado que significa un estado de la no existencia de las guerras, que puede ser asumido de manera diversa, desde las sensaciones y experiencias individuales o sociales. Por ende, en muchas ocasiones se asocia la paz en un sentido individual, con estados de armonía, tranquilidad, y reposo, pero también se relaciona en un sentido social con el progreso y el desarrollo de la misma sociedad.

Desde la Irenología, la paz es concebida como un estado deseable y perfecto de la sociedad. Esta ciencia hace una vinculación de los MASC con la paz, específicamente respecto a los procesos de mediación. En consecuencia, la paz al estar concebida dentro de los métodos alternos de solución de conflictos, resulta pertinente hablar de la necesidad de promover culturas de paz, en las cuales exista la transformación del conflicto, mas no su desaparición, ya que estos por su inherencia al ser humano, no desaparecerían, pero lo que si se esperaría es que se asuman por parte de la sociedad, actitudes constantes de dialogo, empatía, práctica de valores como el de la solidaridad, la creatividad, la participación, y en definitiva evidencias de verdadera ciudadanía, con el consecuente respeto mutuo de los derechos.

Se puede hablar hoy día de dos tipos de paz, la paz positiva y la paz negativa. Hasta el momento la humanidad se casa más con la paz negativa, que se asocia con respetar los derechos de los demás de una forma básica, es decir, ligándola a la definición que inicialmente se daba de paz, y es la referida a la no existencia de guerra, sin la necesidad de hacer algo por el otro, sin embargo es necesario concebir el ejercicio de la paz desde la paz positiva, aquella en la que se colocan en acción los valores de solidaridad, la justicia social, y el impulso por propiciar el bien común.

1.5.2. Variables independientes

1.5.2.1. *Inteligencia emocional:*

El autor Goleman (1996) la define como el conjunto de disposiciones o habilidades que permiten la toma de decisiones de los impulsos emocionales y comprenderlas. Así mismo se traduce en la capacidad que tiene el individuo para gestionar las emociones en los diferentes contextos, evidenciando que su componente biológico está en el sistema límbico, la amígdala y el neocórtex, y la manera como estas se relacionen determina en gran medida la inteligencia emocional. Resalta que tiene unos componentes que se pueden alfabetizar, entre ellos destaca el conocimiento de las propias emociones, la capacidad para controlar las emociones, capacidad para motivarse a uno mismo, para reconocer las emociones ajenas, y el control de las relaciones. Así como también Bisquerra (2006) aborda las habilidades socioemocionales destacando la autoconsciencia emocional, la empatía y la comunicación como competencias que se deben desarrollar para lograr la inteligencia emocional, se identifican las emociones así como también se comprenden y se autorregulan.

1.5.2.1.1. Sensibilidad

También llamada conciencia de uno mismo, la cual puede ser definida como la atención continua hacia los propios estados internos (Goleman, 1996). En sentido similar la concibe Bisquerra & Escoda (2007) quien la destaca como una competencia denominada consciencia emocional, en la cual la persona debe reconocer y nombrar sus emociones y la de los demás en contextos diversos.

1.5.2.1.2. Apreciación

De acuerdo a la Real Academia de la lengua Española es percibir a través de los sentidos. Es definida también como el resultado de la acción de apreciar, proviene del latín *appretiare*

que significa valorar, de modo que resultan ser sinónimos y tomando como base lo que propone Dewey en su teoría de la valoración, valorar a su vez está asociado con la evaluación que la persona realiza de su entorno o de los demás para emitir un juicio. Se toma como base lo propuesto por Carpena (2006) quien concibe la apreciación por el otro como esa capacidad de identificarse con las necesidades y realidades de los demás, y se logra con el aprendizaje que pueda construir con los contextos que rodean a la persona.

1.5.2.1.3. Comunicación

De acuerdo a lo planteado por Báez (2000) Implica la capacidad para expresarse, en formas pertinentes a la cultura en la cual se desenvuelva cada individuo. Debe haber una conexión entre los pensamientos, los sentimientos y las acciones. La comunicación puede ser efectiva o inefectiva, intrapersonal o interpersonal, verbal o no verbal, también se relaciona con la capacidad de orientar, o pedir orientación se acuerdo a las necesidades particulares de cada quien.

1.5.2.2. Instrumentalización artística:

El arte promueve la creatividad, los procesos de la imaginación y la sensibilidad ante el medio y las situaciones que rodean la vida de los seres humanos, y puede constituir un puente que permite la llegada de diversos aprendizajes, que provoquen ciertas transformaciones en las formas de actuar y pensar. En el presente estudio se promueve la inclusión de la música como el elemento del arte que puede llegar a instrumentalizar la estimulación de la inteligencia emocional

1.5.2.2.1. Música:

La música como instrumento de educación se considera necesaria para el desarrollo integral y debe estar contemplada en los currículos en los diferentes niveles de educación, y abordada desde la formación general del educando, que implica la integralidad en el desarrollo de las diferentes habilidades que le son necesarias para su estar en el mundo en todas sus dimensiones, personal, familiar, escolar y social (Tourriñan y Longeira, 2010).

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Comprobar la influencia de los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en la formación en la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos.

1.6.2. Objetivos específicos

- 1.6.2.1. Identificar los mecanismos utilizados por los estudiantes en los conflictos en el marco de la mediación educativa.
- 1.6.2.2. Describir las implicaciones de la sensibilidad, la apreciación y la comunicación en el reconocimiento y regulación de las emociones en la mediación educativa.
- 1.6.2.3. Determinar la influencia de la música en la formación emocional y su repercusión en la pacificación del conflicto.
- 1.6.2.4. Definir las rutas de formación emocional que favorecen la pacificación del conflicto en la mediación educativa.

1.7. Delimitación metodológica del estudio

El presente tipo de estudio es Mixto, cuyo objetivo es comprobar la influencia de los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en la formación en la inteligencia emocional para la pacificación de los conflicto.

Se aplicaron dos instrumentos, por un lado el instrumento cualitativo consiste en una entrevista semiestructurada que contiene 26 preguntas abiertas, dirigidas a recoger las percepciones que tienen los expertos en convivencia escolar en relación a las variables del estudio. Esta se aplicó a la muestra constituida por 7 directivos docentes, 7 docentes líderes de proyectos de convivencia, y 6 orientadores escolares, y fue piloteado en el mes de mayo de 2019, a una muestra conformada por cinco sujetos, dos directivos docentes y tres docentes líderes de proyectos de convivencia escolar, quienes también pasaron a ser incluidos en la muestra final, para tener un total de 20 sujetos.

En cuanto al instrumento cuantitativo, que se aplicó a los estudiantes de básica primaria de seis instituciones educativas de las cuales cinco son Públicas y una es Privada, cinco son Urbanas y una es Rural y se encuentran ubicadas en los municipios de Malambo, Barranquilla y Repelón en el Departamento del Atlántico. Este instrumento consiste en una escala Likert que incluye variables de los datos de identificación (tres), tales como el género, edad y grado o escolaridad, y 40 (cuarenta) afirmaciones que rastrean las variables dependiente e independientes, a las que debe responder si estas le ocurren siempre, algunas veces sí y algunas veces no, o nunca; cuyas opciones de respuesta se asocian con imágenes de expresiones faciales para facilitar la comprensión por parte de los encuestados debido a la edad de éstos.

El estudio es no experimental, ya que se observa la realidad en sus condiciones naturales, sin tener manipulación sobre ésta (Sampieri, 2018); transversal, evaluando la realidad en un momento único; y correlacional al pretender comprobar la relación de los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos. De esta manera se podrá

establecer el grado de relación entre las variables independientes entre sí y la relación de éstas con la variable dependiente.

Capítulo 2. Contexto de la Mediación educativa

La mediación se constituye en un mecanismo alternativo en solución de conflictos que se aplica a diferentes contextos, uno de ellos es el educativo, cuya presencia de conflictos puede ser habitual e inherente a la naturaleza humana, por ende un entorno muy propicio para la implementación de diversos programas que los deban intervenir. En el presente capítulo se realizará un abordaje del conflicto ya que gracias a este se puede hablar de mediación, para posteriormente examinar la evolución de la mediación en el ámbito escolar y luego su paso a las tendencias actuales y los retos que se tienen en relación a la mediación educativa.

2.1. Analizando el porqué de la mediación educativa: Los conflictos

El contexto escolar propicia diferentes interacciones entre sujetos que enseñan y que aprenden, cuyas dinámicas de interacción pueden transitar por un camino con presencia de señales que deben ser atendidas para que se logre llegar a una meta común, ya que la escuela de acuerdo con Vygotsky (1998, en Marques & Castanho, 2011) constituye un entorno que ofrece experiencias al estudiante que permiten su avance en el desarrollo de habilidades que de forma no tendrían lugar de forma espontánea, es decir las acciones que se derivan de la escuela contribuyen a la adopción de ciertos aprendizajes que solo se obtienen allí. Por ello en el momento que las personas pasan por una escuela para recibir educación formal y al considerarse como un organismo que en sí mismo tiene vida, se mueve en cada momento, provoca interacciones (Fernández 2011, en Vázquez 2019) resulta lógico que existan situaciones de conflicto esencialmente entre los estudiantes ya

que cada uno proviene de distintos entornos culturales, sociales y familiares. Estas situaciones a las que se denomina conflictos o controversias, suscitan diversas reacciones dependiendo el marco experiencial que haya rodeado esta concepción de persona a persona.

El conflicto sucede en la humanidad desde su existencia misma, ya que se compone de seres biopsicosociales que experimentan necesidades en cada una de estas esferas y en sus procesos de socialización pueden surgir frustraciones o reacciones emotivas que pueden causar afectaciones o estancamientos (Bugental y Goodnow, 1998 en Yubero 2005). Ha sido abordado desde diferentes enfoques comenzando desde la mirada que le da la polemología que se encarga del estudio de las guerras a lo largo de la historia, la cual sustenta al conflicto como enfrentamientos entre dos o más partes de las que aunque resulte una ganadora, ambas terminan siendo perdedoras de la paz (Bouthoul 1945, en Molina, 2007). Otra mirada se halla en la conflictología que lo concibe como un fenómeno que sucede a diario en la vida de los seres humanos y que puede influir tanto en su dimensión emocional como en la convivencia de las personas (Vinyamata, 2015), que exige abordarse de manera interdisciplinaria para lograr su comprensión y resolución, en un marco en el que las partes involucradas deben desaprender creencias o posiciones que tienen frente a éste para lograr su transformación; lo que no constituye un proceso sencillo, ya que conlleva a desarrollar entre otras la capacidad de adaptación ante los cambios que exigen una condición creativa como componente esencial para emitir respuestas positivas ante las nuevas situaciones (Coser, 1970).

Comúnmente el conflicto ha sido asociado a distintas naturalezas, iniciando con las de orden social asociado a la tensión que se ha producido en la historia de la humanidad con los enfrentamientos de los antepasados por la lucha y por la supervivencia, donde sobrevive el más fuerte, fuerza que se puede relacionar con la imposición de uno sobre otro, y puede a su vez deberse a diversos tópicos liderados por ejemplo por las teorías consensualistas y conflictualistas, ya que mientras las primeras lo contemplan como una situación indeseable que coloca en riesgo el orden de una sociedad y sus instituciones, las

siguientes lo conciben como una oportunidad que permite a las estructuras de los grupos crecer , modificarse o adaptarse (Cadarso, 2001). De este modo podría concebirse de forma constructiva siempre y cuando el sujeto implicado en el conflicto no sufra daños que afecten su integridad.

Además de los conflictos de naturaleza social también se encuentran los de orden biológico, y psicológico, y se puede abordar el origen biológico desde los aportes de Maslow (1954, en Turienzo 2006) quien sostiene que el ser humano tiene ciertas necesidades que debe satisfacer con ayuda del medio que lo rodee, y si dichas necesidades no son resultas puede desencadenar desmotivación o situaciones de conflicto. En el campo educativo podría aterrizar este aporte visualizando la realidad de algún estudiante que no tenga satisfecha la necesidad básica de alimentarse, muy probablemente sentirá frustración consigo mismo y podría desencadenar comportamientos que muy seguramente afectaran los desempeños académicos o convivenciales, aún más si este se encuentra en edades tempranas de su desarrollo, ya que las afectaciones podrán reflejarse a nivel corporal, cognitivo, y social entre otras.

En el mismo sentido se plantean las necesidades de seguridad, donde el individuo requiere protección para sentir bienestar, las necesidades sociales, es decir la necesidad de pertenecer a diferentes grupos de iguales que brinde la sensación de acogida, así mismo, se requiere satisfacer las necesidades de estima en la cual se requiere el reconocimiento o la retroalimentación positiva, y finalmente la necesidad de autorrealización en la que se deben alcanzar metas que impulsen la vida misma.

Estos conflictos a su vez van a depender de las experiencias que se obtengan a lo largo de la historia del sujeto y pueden desencadenar conflictos de naturaleza psicológica que evidencian en los entornos de la familia, la sociedad o la escuela, los cuales pueden ser explicados bajo las distintas teorías del desarrollo humano entre ellas se destaca la del desarrollo psicosocial planteada por Erikson quien sostiene que para el desarrollo óptimo del sujeto debe superar diversas crisis a lo largo de su vida y la no superación de estas puede

provocar estancamientos que desencadenan conflictos personales que pueden afectar su funcionamiento a nivel familiar, social o escolar.

Dentro de estos conflictos se puede encontrar diversas clasificaciones, una de ellas es la que de acuerdo con Gorjón & Steele (2020) van desde los intrapersonales e interpersonales, hasta los intragrupal y los intergrupales, cuyas causas podrían explicarse a partir de los factores que inicialmente serán internos desencadenando pensamientos y emociones que inciden directamente en el inicio o el curso del conflicto, que de no ser tratada o intervenidas podrían avanzar a las esferas sociales y en el contexto escolar.

Así mismo se puede contemplar la clasificación que aporta Moore (1995, en Gorjón y Steele 2020) considerando que los conflictos pueden tener diversas causas entre ellas las diferencias en las percepciones que las personas tienen frente a una misma situación, o la escasa información que se tiene al respecto, además de la contraposición de intereses que puede conducir a la incompreensión, también pueden darse por la percepción de desigualdades o situaciones que se consideran injustas entre diversas personas o grupos o pueden suceder por las divergencias en las escalas de valores que constituyen la personalidad de las partes que se encuentren en controversia. Esta clasificación puede apreciarse en la siguiente ilustración.

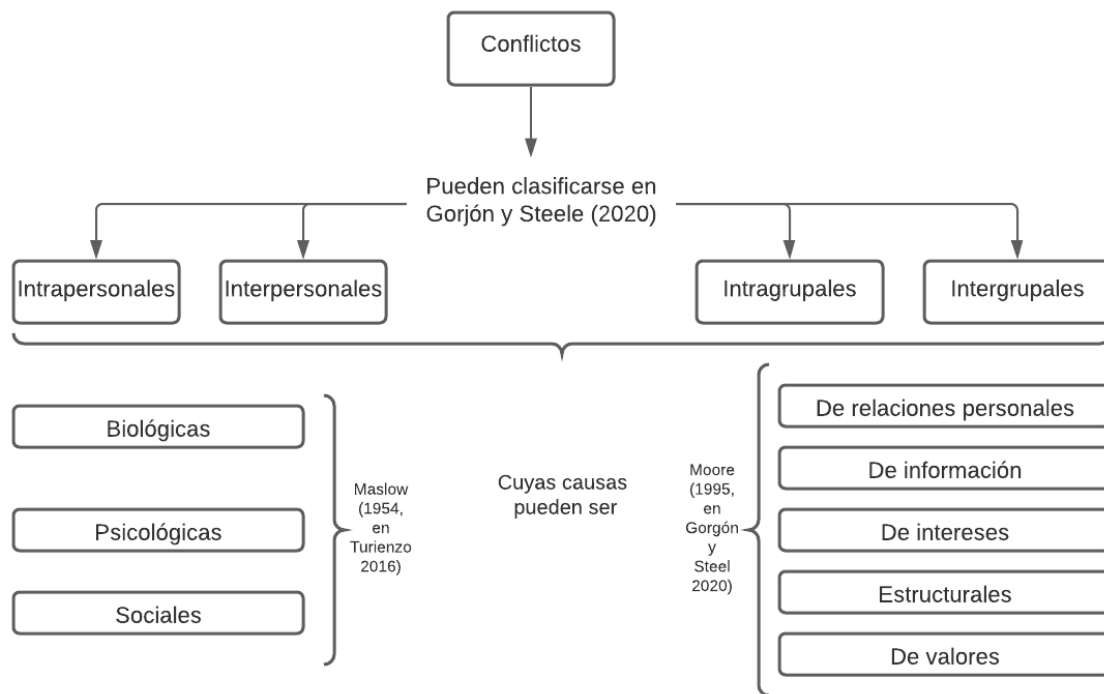


Ilustración 1. Clasificación de los conflictos

Fuente: Elaboración propia basada en Gorjón y Steele (2020) y Maslow (1954, en Turienzo 2005)

En cuanto al campo educativo, se concibe al conflicto como los enfrentamientos que ocurren entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, y que ocasionan efectos en los miembros que son las partes del mismo, así como lo develan los resultados de algunas investigaciones, las afectaciones que sufren las partes a nivel emocional son aquellos conflictos que se dan entre los estudiantes y en algunas ocasiones los que se suscitan entre maestro y educando, se dan como consecuencia de los conflictos entre los estudiante, y los conflictos más frecuentes resultan ser los que existen entre los estudiantes y el sistema escolar aunque no representen mayor afectación emocional (Vacas, et al. 2010), por ello las tendencias actuales pueden asociarlo con eventos que posibilitan la mejora de las relaciones entre pares, además de posibilitar el análisis de los intereses, las necesidades de cada estudiante a través de procesos de comunicación efectivos que prevenga consecuencias como baja autoestima, ansiedad y depresión entre otras (Gorjón & Steele,

2020), por ello se ha requerido la implementación de planes y programas que permitan la gestión del conflicto en los establecimientos educativos que sin suda han girado en torno a la utilización de la mediación como un mecanismo alternativo en la resolución de conflictos.

2.2. Evolución de la mediación en el contexto escolar

La mediación se constituye en un mecanismo alterno de solución de conflictos y sus orígenes se sitúan en Estados Unidos y Canadá, aproximadamente hace cuatro décadas, bajo un enfoque de resolución de las controversias en la cual las partes hacen el proceso estableciendo acuerdos , y en Australia y Nueva Zelanda con la influencia de los diálogos restaurativos en los que se involucran no solo las partes sino también todos los que de alguna manera rodean el conflicto y se ven afectados, se dan precisamente en el marco de la atención a las infracciones cometidas por jóvenes, a los cuales se les brindaban oportunidades de comprender las causas de sus comportamientos y de alguna manera resarcir el daño ocasionado, siempre y cuando este fuera un daño menor en el que no exista afectación de la integridad física del afectado (Pulido, Martín & Lucas, 2013).

Posteriormente fue utilizada en el campo escolar a través del diseño de programas de carácter preventivo y remedial ante las situaciones de violencia escolar. De este modo en lo escolar se busca que los implicados en situaciones de violencia escolar asimilen el conflicto como un elemento que permite la reflexión y el análisis de las faltas y de sus implicaciones en la otra parte, de manera que se asumen responsabilidades de las actuaciones a través de un tercero quien media el proceso, brindando neutralidad, validez, y confianza facilitando la posibilidad a las partes para que lleguen por sí mismas a la solución estableciendo acuerdos que acarreen beneficios mutuos.

Estos programas han focalizado diversos elementos que constituyen su eje central para atender la resolución de conflictos a partir de la mediación, iniciando la implementación de programas que se incluían actividades extracurriculares, es decir, la mediación funciona alejado del currículo (Bickmore, 1999), otros programas se ha enfocado

en las conferencias restaurativas en las que se reúne toda la comunidad que está siendo afectada en conjunto con el infractor (Kaveney & Drewery, 2004), otros en el fomento de actividades curriculares que fomenten el trabajo cooperativo partiendo de la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1998 en Domingo, 2008), por otro lado se encuentran los que fomentan procesos de mediación entre pares (Noaks y Noaks, 2009, en Díaz, 2015), o los que proponen la formación en competencias emocionales y ciudadanas incluidas en los currículos de manera transversal, es decir en todas las áreas del conocimiento (Chaux, Lleras y Velázquez, 2012).

Por ello se han venido diseñando e implementando programas dirigidos a contrarrestar estas situaciones que afectan a los educandos a nivel mundial con la intención de generar una educación de la no violencia, que se centra no solo en la disminución de ésta sino en la generación de propuestas a través las cuales el estudiante logre empoderarse y aportar de manera constructiva y pacífica a la solución de los conflictos escolares (Monclús, 2005). En consecuencia, resulta relevante identificar algunos de los programas que a través de la UNESCO se recopilaban como prácticas exitosas implementadas antes de 2001 donde se evidencia la diversidad de las acciones que a lo largo del tiempo se han desarrollado en diferentes países a nivel mundial especialmente en Francia, España, Finlandia, Sudáfrica, Brasil, Argentina, Canadá y Estados Unidos (Verdiani, 2002).

Tabla 1 compilación de buenas prácticas en mediación escolar.

País	Programa	Objetivo
Argentina	Experimentos en manejo de conflictos y mediación escolar	Difundir las principales técnicas de resolución de conflictos, específicamente la mediación y negociación, a los maestros de las instituciones educativas.
Canadá	Los embajadores de la paz	Formar a los jóvenes entre edades de los 14 a 17 años en educación para la paz y comportamiento pacífico, para que sean multiplicadores con los estudiantes del nivel de primaria.
Sudáfrica	LA PAZ EMPIEZA CONMIGO	Promover el desarrollo de habilidades para el manejo de conflictos institucionales, en maestros y grupos de estudiantes.
Francia	Aprender a vivir juntos	Mejorar las relaciones en el aula a partir de procesos de formación sobre como crecer juntos identificando

		y adoptando valores comunes, permitiendo la libre expresión de las emociones de los estudiantes.
Francia	“No violencia atrevida” Los alumnos aprenden a resolver sus conflictos y establecer reglas comunes	Otorgar libertad de participación y expresión a los estudiantes en el proceso de resolución de conflictos con la guía del maestro quien garantiza el respeto por los derechos de los menores.
Finlandia	Haciendo uso del poder del grupo de pares en prevenir e intervenir en el acoso escolar	Reducir la agresión escolar a partir de la influencia del grupo de pares en la prevención e intervención del acoso escolar.
Francia	Mediación en las escuelas. Un experimento de mediación en el Edouard Escuela secundaria de Vaillant en Gennevilliers	Preparar ciudadanos del mundo con una cultura de paz a partir de la formación en mediación, a través de sesiones de clase dinamizada por foros de diálogos grupales.
España y Brasil	“En clave de paz” Un nuevo programa educativo por un nuevo milenio	Su objetivo era estimular la educación para la paz y los valores humanos mediante metodologías lúdicas herramientas durante el tiempo libre de los niños y adolescentes
Estados Unidos	“Las palabras son ventanas” Introducción a la no violencia comunicación Un método desarrollado por Marshall B. Rosenberg 1998	Promover el lenguaje de la no violencia como herramienta que favorece la gestión de los conflictos, principalmente en las relaciones que implican relaciones de autoridad vs sumisión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Verdiani (2002).

Sin embargo, aunque el foco de los programas de mediación escolar sea amplio, coinciden en el propósito y es que se diseñan para responder ante la violencia escolar, y las diversas experiencias que pueden generar vulneración de los derechos de los estudiantes en los entornos escolares, cuya prevalencia pueden variar de acuerdo a cada región, y algunos datos que lo demuestran son los publicados en el informe de la UNESCO en 2019 titulado Behind the numbers: Ending school violence and bullying, evidenciando que en las regiones de África hay mayor prevalencia de situaciones de Acoso escolar (por encima del 40%) en comparación con la prevalencia de Centroamérica, Caribe o Europa que se ubican entre un 20% y el 25%, así mismo se halla que en África y Centroamérica existe menor probabilidad que los estudiantes puedan comunicar las situaciones de acoso ubicándose con un 11.3% y 4.1% respectivamente.

Lo anterior llama poderosamente la atención ya que aunque se han impulsado iniciativas para transformar la cultura de la violencia en una cultura de paz, aun no se logra en su totalidad, como lo plantea Chaux (2003) luego del análisis que realiza de diversos estudios exitosos y otros que no lo han sido especialmente en Estados Unidos, afirma que su éxito puede deberse a que las acciones de los programas exitosos abarcan diferentes frentes como acciones desde el currículo, incluyendo la educación emocional desde todas las áreas del conocimiento, el entrenamiento en mediación entre pares, la formación docente, que el tiempo de implementación sea a largo plazo, y se abarque a la escuela como un todo, es decir que toda la comunidad educativa se involucre en las acciones en favor del manejo y resolución de los conflictos escolares.

2.3 Tendencias y retos de la mediación educativa

Como se ha descrito en los anteriores apartados, el marco de la mediación en el ámbito escolar contempla todas las acciones que pueden emprenderse para la resolución de conflictos para la reducción de la violencia escolar, sin embargo puede que en esas intencionalidades los programas deban tener una visión dirigida hacia la mediación educativa como una alternativa para generar una educación para la paz que puede ser posible a partir de la integración de todos los agentes de socialización, a partir de procesos formativos que incluyan a todos los actores de la comunidad educativa y que logren iniciarse desde los niveles iniciales con edades tempranas, con un enfoque integrador y holístico tomando en consideración la formación ciudadana que permitan la convivencia con otros al tiempo que resuelve pacíficamente los conflictos (Serrano & Vázquez, 2013). En este sentido se vincula la mediación de manera fuerte a los procesos que giran alrededor de la enseñanza de distintas habilidades que permitan al educando el desarrollo de competencias que le posibiliten ser parte de un sistema democrático donde se permite la participación, se privilegia la educación para la paz en el marco de los derechos humanos, generando impactos en los desarrollos socioemocionales y moral (Ibarrola-García & Iriarte Rendín 2012)

En consecuencia, para lograr la educación para la paz se deben contemplar algunos componentes, aunque no existe una fórmula exacta, de acuerdo a lo planteado por Chau, Lleras & Velásquez (2013) pueden tener un efecto positivo las siguientes:

- a) Relaciones de cuidado: Implica reconocer en el otro sus características y necesidades estableciendo relaciones de comprensión, aprecio y respeto recíproco.
- b) Disciplina positiva: Conlleva a la creación de ambientes propicios para la autorreflexión, la autorregulación a través de formas de autoridad democráticas en las que los maestros transformen sus estilos de manera que se fomente la participación, la empatía, el pensamiento crítico y las habilidades en la comunicación.
- c) Manejo de conflictos: se enseña la gestión de los conflictos a partir de la nueva concepción que ha de delegarse a este, asumiéndolo como parte de la vida, que se resuelven sin violencia, y que se pueden lograr acuerdos para su transformación partiendo del dialogo que refleja las habilidades en comunicación asertiva que se requieren para lograrlos, haciendo reconocimiento y comprensión de las emociones que surgen y general múltiples alternativas como respuesta a la situación conflictiva.
- d) Prevención del acoso escolar: generar procesos de sensibilización y formación alrededor de las consecuencias del acoso, de las rutas y protocolos necesarios para abordarlo (como en Colombia lo plantea la Ley 1620 de 2013), y manifestación abierta del rechazo ante estos comportamientos.
- e) El maestro como modelo y guía: se configura como el principal responsable del establecimiento interacciones saludables, con ambientes que sean propicios para la participación de todas y todos, haciendo válido el discurso y la toma de decisiones, y la valoración de las diferencias es decir que promueve la consolidación de valores humanos como el de la tolerancia y el respeto hacia el otro.
- f) Evaluación de los alumnos: teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso que influye y tiene un impacto en la autoestima de los estudiantes esta debe atenderse y ejecutarse con cuidado, basándose en la retroalimentación positiva, que construya y genere sentimientos de autoconfianza y autoeficacia.

En vista de lo expuesto corresponde a las instituciones plantear el desarrollo de propuestas que contribuyan al manejo pacífico de los conflictos y que además se genere una formación integral alrededor de las habilidades emocionales y de comunicación integrando a todos los agentes que intervienen en la socialización de los estudiantes, principalmente en la escuela que está llamada a poner en escena acciones planificadas con el objetivo de formar un ciudadano para el mundo.

Capítulo 3. El papel de la educación en la formación integral para el siglo XXI

Es innegable el papel que juega la educación en la formación integral del ciudadano conforme a los escenarios actuales en los que ha habido una obligada transformación en los contextos, las metodologías de enseñanza y los modos en los que se da el aprendizaje; en el cual la sociedad se encuentra forjando las bases para consolidar la propuesta educativa para el presente y el futuro. Es así como se presentan diferentes condiciones a nivel global que influyen en el ámbito educativo, entre los que cabe mencionar los cambios proporcionados por el confinamiento a causa de la pandemia por el Covid-19, y con ella las afectaciones que hubo a nivel mundial en los contextos en los que se da la enseñanza, lo que ha requerido de nuevas visiones sobre cómo debe ser el currículo que se enseña en la escuela, de acuerdo al informe planteado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020).

Ante estos cambios o acontecimientos la educación debe responder con propuestas pertinentes, con la necesaria lectura del contexto de las distintas comunidades donde se imparte, y contemplar los elementos que debe incluir para aterrizar en las aulas bien sean presenciales, virtuales o remotas los elementos que influyen en el logro de esta integralidad y lograr proveer a la sociedad un hombre lleno no solo de valores, sino de virtudes que contribuyan a la creación y mantenimiento de relaciones constructivas (Sáenz, 2021), que evidencien el logro de los pilares de la educación sobre todo en el saber ser y el vivir juntos.

Por ello es preciso reflexionar alrededor de aspectos relevantes para lograr la formación integral, entre ellos, los principios para el diseño curricular, que demarcan un camino por el cual transitan las metodologías, la enseñabilidad, y los aprendizajes de la población educativa, por ende estos aspectos incluyen el currículo, la integralidad, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la globalización, los cuales constituyen en sí mismos gran parte de los desafíos en materia de educación, en el siglo XXI.

3.1. El currículo que responde al contexto y a las características del estudiante

Toda institución educativa orienta todas sus acciones y las plasma a través del currículo que puede definirse desde un enfoque positivista como un proceso que se mantiene estático, que no se mueve (Paredes & Ávila, 2008), concepción que queda sin utilidad ya que en la actualidad corresponde flexibilizarse ante las demandas que trae consigo la pandemia y la educación remota, y la virtual; por ello es necesario por un lado constituir la construcción del currículo como un espacio de participación social donde intervienen diferentes actores y por otro lado plantear como lo propone Amadio, Opertti & Tedesco (2014) repensar la estructura de la disciplina curricular, identificar los principios que debe reflejar y los contenidos que debe privilegiar para el siglo XXI, las personas que lideraran la implementación de los cambios, establecer los recursos necesarios para que lo planteado se evidencie en aprendizajes significativos, y las metodologías para provocar dichos aprendizajes. En otras palabras, el currículo debe armonizar la teoría y la práctica, en tanto que sea capaz de definir los propósitos y fines educativos, la organización de las experiencias de aprendizaje, las maneras de enseñar y los sistemas de evaluación.

En este sentido los fines de la educación deben estar alineados a los propósitos que se plantean desde la UNESCO con la Educación para todos (EPT), en la cual se pretenden lograr e impulsar seis objetivos para la educación a nivel de todas las naciones, entre ellos se contempla el de brindar una educación de calidad, extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, garantizar la enseñanza primaria gratuita y

obligatoria para todos, promover el aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa para jóvenes y adultos y aumentar el número de adultos alfabetizado; así como también se plantean dentro de los objetivos para el milenio garantizar la educación primaria de manera que esta sea su insumo principal para seguir avanzando y evolucionando.

En el mismo sentido, coinciden con lo que plantea el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PUND) en su cuarto objetivo para el desarrollo sostenible, el cual promueve el logro de una educación de calidad, encontrando resultados favorables de todo el acompañamiento que hacen a los distintos territorios, y uno de los resultados que demuestran el logro de este objetivo es la reducción del 50% en 2015 de niños que no asistían a la escuela lograron incorporarse a ella, lo cual resulta beneficioso ya que la calidad educativa empieza por garantizar la inclusión y avance del estudiante en el sistema educativo.

Es así como las distintas naciones enmarcan en su legislación fines acordes con lo planteado por la UNESCO y el PUND, y en el caso de Colombia en su Ley General de la Educación dentro de los trece fines resalta el primero de ellos, el cual expresa que se debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, favoreciendo su formación integral, y todo las dimensiones físicas, emocionales, axiológicas, morales, éticas e intelectuales. Así como en 2006 en el Código de infancia y adolescencia en su artículo 28 declara como derecho a la educación, y en el artículo 42 en el cual se contemplan las obligaciones de las instituciones educativas se establece como la primera permitir el acceso de los estudiantes a la educación y garantizar su permanencia en ella.

En consecuencia, las instituciones educativas en con el fin de lograr lo estipulado en las diferentes normatividades y cumpliendo con su deber ser, hace su integración curricular atendiendo al contexto, al diseño curricular y a la organización en función de la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En la lectura del contexto se incluyen las características psicológicas de los estudiantes a los que va dirigido el currículo, el componente sociocultural el cual determina el ámbito que incide en el desarrollo de la comunidad, los aprendizajes que requiere el estudiantado para lograr

impactar de manera positiva en su entorno de manera que lo transforme y mejore su calidad de vida. Así de acuerdo con Córdova (2009), puede concebirse como una estrategia que aproxima el diseño curricular a la vida cotidiana, a partir de contenidos contextualizados, abordando temas coyunturales, teniendo en cuenta los ejes transversales en sus vertientes cognitivas y afectivas, que propicien la formación integral de ciudadanos y por ende la transformación de la sociedad; y esto es posible porque de acuerdo con Bravo (2006) lo transversal conecta a las instituciones educativas con la realidad actual, y conjuga los conocimientos con los valores, sentimientos y actitudes. Lo transversal permite la conexión de la institución educativa con la realidad, y posibilita la conjugación de los conocimientos con los valores, las actitudes y las acciones de los que aprenden (Bravo, 2006), además se posibilita en el estudiante la toma de consciencia del contexto al tiempo que desarrollan competencias para modificarlo y contribuir a la construcción de un mundo mejor (Odremán, 2002).

Visto de este modo, se puede entender la postura de Magendzo & Egaña (1991) quienes sostienen que en el currículo se establecen los aprendizajes que se pueden derivar de la cultura, y de cara a este contexto social y mundial que se experimenta en la actualidad. Por ello, al hablar de currículo es preciso sobrepasar la concepción que se relaciona con el conjunto de planes y programas organizados en diferentes disciplinas, para comprenderlo como un proceso orientado a definir los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales, los valores más importantes y los aprendizajes fundamentales que la escuela debe privilegiar para dar respuesta de manera eficaz a las expectativas, retos y demandas que impone la sociedad, la cual se desarrolla en la dinámica de profundas y rápidas transformaciones.

Otro elemento que promueve la formación integral en la integración curricular es la interdisciplinariedad, en el cual se establecen puntos de encuentro entre las diferentes disciplinas, que aunque cada disciplina sea autónoma, es decir, que tenga fronteras, lenguajes, técnicas y teorías propias, estas pueden complementar las otras disciplinas. Lograrla parecería sencillo, pero requiere de ciertas condiciones, tales como: el trabajo en

equipo, la interdependencia entre docencia e investigación, resignificar los métodos y técnicas utilizados por el docente, lo que supone cambiar las relaciones entre docentes y estudiantes, incentivando la curiosidad, la búsqueda permanente, la incertidumbre, la aventura, y el descubrimiento.

De acuerdo con lo anterior asumir los elementos mencionados requiere de ciertos requisitos a nivel personal, que implican la permeabilidad de paradigmas, en relación con las concepciones que hay alrededor de lo que se debe enseñar, por ello, no se puede dejar por fuera el elemento de la globalización, que sugiere la posibilidad de ofrecer a los estudiantes contenidos interesantes, que se enfoquen a la solución de problema locales y globales, potenciando un pensamiento interdisciplinario y haciendo las adaptaciones a las características de cada sujeto implicado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, traduciéndolo en proyectos curriculares integrados y transversales.

3.3. El ambiente escolar y su incidencia en la Calidad educativa

Hoy día la calidad educativa es un tema de relevancia a nivel mundial, y a nivel nacional por ejemplo en Colombia se ha establecido la meta y de ser el país más educado en 2025 en América Latina, por lo que se han direccionado diferentes programas que le apuestan al fortalecimiento de la misma. Entre estos se encuentran las evaluaciones planteadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), y en desde 2015 se ha desprendido la medición del Índice Sintético de Calidad Educativa, en el cual se tiene una calificación de todos y cada uno de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del país. Este se encuentra conformado por la suma de cuatro componentes: Desempeño, Progreso, Eficiencia, y Ambiente Escolar, cada uno de ellos tiene una ponderación para completar una escala que va de uno a diez puntos, cuya valoración es de cuatro puntos para progreso y desempeño respectivamente y de un punto para eficiencia y otro para valorar el ambiente escolar.

Analizando este panorama se puede observar, que aunque el ambiente escolar está contemplado como un indicador de calidad, éste no tiene la misma ponderación que el desempeño o el progreso, lo que puede demostrar una falencia en el logro de la formación integral que tanto se promulga desde todas las instituciones educativas, ya que teniendo en cuenta que la escuela (tomando este término como el lugar donde se aprende y se mejora continuamente), es el centro donde convergen todas las problemáticas de la sociedad, como el maltrato intrafamiliar, los embarazos tempranos, el consumo de drogas, abuso sexual, el desplazamiento forzado, intolerancia ante la diversidad, entre otros, debe responder positivamente a través de propuestas que atiendan dichas situaciones teniendo que promover ambientes saludables que propicien las relaciones armónicas entre todos los actores educativos, haciendo notoria su participación en la intervención, prevención y promoción de la calidad de vida en la población que debe atender.

Los planes y programas por lo general deben estar dirigidos hacia el fomento de ambientes democráticos que propicien la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que se consigue solo si los establecimientos educativos tienen claridad sobre lo que incluye la formación integral, incluyendo la formación en los cuatro pilares de la educación que aporta la UNESCO: Aprender a Ser, Aprender a Vivir juntos, Aprender a Hacer y Aprender a Conocer. Estos ambientes debe ser de crecimiento y desarrollo personal y social, que traduzca un lugar donde “circule la palabra, y no los silencios, el diálogo y no la sumisión, donde prevalezca el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas” (Ianny 2003).

Estas acciones “violentas” podrían regularse en la medida que las personas aprendan diversas formas de responder ante los conflictos, es aquí donde entra en juego la formación en competencias ciudadanas, las cuales son definidas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que articulados entre sí hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN 2004). En los establecimientos educativos se debe ofrecer la posibilidad

de apropiación de los derechos humanos, de los principios éticos y morales que se desprenden de ellos, desde todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa.

Para lograr ambientes armónicos que favorezcan la integralidad en la formación, es necesario que las concepciones en relación a la educación tengan una transformación, que está determinado por el contexto en el cual se diseñan los currículos, en el cual confluyen las características individuales, sociales y culturales de la comunidad en la cual se implementa. Dicho de otro modo, es importante que la praxis de ciertas concepciones de educación, sea congruente con el diseño curricular que se implementa. Por lo cual se perfila como un proceso complejo bajo una posición política que sugiere una serie de supuestos de investigación y análisis constante en diferentes niveles: macro, meso y micro curricular que entran en el campo de las innovaciones educativas.

En ese sentido se pueden asumir los aportes de Barreto (2006) en la concepción del cambio o la transformación curricular en cuanto a que es un proceso complejo, sistemático, socializado y propio de una institución o sector educativo que supone un conjunto de acciones y decisiones dirigidas a innovar el currículo existente para la formación del educando, en atención a unas políticas, a una visión del deber ser, a unas intenciones educativas, a las tendencias en este campo del conocimiento, y a una demanda social. Este planteamiento recoge en esencia los diferentes factores y criterios que movilizan la gestión educativa desde una perspectiva de innovación y mejoramiento de las actuales estructuras tradicionales, específicamente en el plano curricular.

Así mismo, tales consideraciones alrededor de las innovaciones educativas también incluyen como punto de partida las precisiones realizadas por Tedesco en 2003 y descritas en el informe Delors, en el cual plantea los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI: “aprender a aprender” desde el campo del desarrollo cognitivo y “aprender a vivir juntos” desde el ámbito social. En este sentido, tal como lo expresa el informe, es importante destacar la necesidad de contemplar estos pilares como una unidad y no como dimensiones aisladas en las propuestas curriculares; es decir, la educación debe propiciar

el desarrollo de competencias cognitivas asociadas a valores ético-sociales que orienten hacia la construcción de sociedades más justas.

Lo anterior conlleva a que los aprendizajes respondan a un contexto y momento histórico determinado, logrando la relación con otros aprendizajes que resultan significativos, debido a que constituyen herramientas para los estudiantes, con las cuales pueden dar solución a los problemas de su comunidad, lo que en palabras de Morin (1999) debe ser una comunidad planetaria. Es precisamente esa red de relaciones entre los aprendizajes lo que resulta de la inclusión de la transversalidad en los currículos, como se planteó en el anterior apartado.

3.4. Rol del maestro en la formación integral

Definitivamente estos principios que se requieren para el diseño curricular, no tendrían el impacto que se espera, de no ser direccionados por los líderes del proceso educativos, es el caso de los directivos y docentes, que constituyen roles determinantes para la consecución de la tan anhelada transformación, ya que hacen parte del segundo agente de socialización en el que los estudiantes se exponen diariamente a comportamientos que pueden incidir en su desarrollo en sus dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas, éticas, y estéticas, entre otras.

Por ello es tan importante el rol del maestro quien puede constituir un modelo positivo o negativo para los estudiantes (Bandura, 1975), cuando un maestro muestra actitudes altruistas y refuerza estos comportamientos, contribuye en la consolidación de actuaciones altruistas en su grupo de estudiantes. De ahí que constituya un “peligro” para la formación integral, la existencia de maestros que no se reconozcan el papel que juegan en la vida del estudiante. De esta manera el maestro está llamado a promover el desarrollo de competencias que además de las cognitivas y cognoscitivas, atiendan las que se incluyen en el pilar del ser y el vivir juntos, aportando al fortalecimiento de las condiciones de desarrollo personal, como la autoestima, autoconfianza y habilidades sociales, en cuanto al

ser, y la formación en valores, como la solidaridad y tolerancia, que contribuyen a la convivencia con los otros.

Para lograr lo anterior, es necesario que los directivos y maestros permeen sus concepciones en relación a la inteligencia, ya que aún hoy con las pruebas estandarizadas con las que se mide la calidad educativa, se sigue demostrando que se asocia el concepto con la destreza en la solución de problemas en lagunas disciplinas como las matemáticas o el lenguaje, dejando de lado las habilidades y competencias en otras disciplinas como el arte, o ética y valores humanos. Por ello se sugiere identificar a cada estudiante como un ser único con habilidades que lo diferencian de los demás, para que logre darse respuesta a las necesidades reales de los educandos (Gardner, 2005).

En consecuencia se debe iniciar un proceso de permeabilización de los roles que ejercen estos líderes, en los directivos con los procesos de gestión y empoderamiento pedagógico, y en los docentes con una resignificación de su rol a partir de cuatro dominios que propone Danielson (2013), entre estos, la planificación de clases, la práctica pedagógica en sí misma, las responsabilidades profesionales y la generación de ambientes positivos para el aprendizaje, tal como se describen a continuación:

- a. Promotor de valores positivos: El maestro vive los valores que promueve, privilegiando un ambiente democrático basado en el respeto, la escucha activa, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la empatía y la alta motivación hacia las tareas de aprendizaje.

- b. Protector del ambiente de aprendizaje libre de riesgos: el maestro libera el ambiente de aprendizaje de cualquier situación de riesgo que afecte la vida emocional del estudiante, propiciando la creación de acuerdos que regulen la convivencia escolar.

c. Creador de una cultura de aprendizaje: Promueve altos niveles de motivación hacia el aprendizaje, lo propone como un acto creativo e innovador y refleja la utilidad de lo que se aprende en la vida cotidiana.

d. Reorganizador del espacio físico: reconoce la importancia que tienen los ambientes escolares desde el físico, ya que este predispone tranquilidad y bienestar en el estudiante, lo invita además a integrarse y a dinamizar la interacción de los estudiantes de múltiples formas.

Además en la actualidad se pueden sumar a estas competencias, las que implica el aprendizaje profundo, con la inclusión de las de promover competencias digitales en los estudiantes. Se contempla en consecuencia un rol integral del maestro, que proporciona las herramientas necesarias para que los educandos interioricen la experiencia formativa como algo positivo, interesante, e importante para su desarrollo, a partir de las interacciones que tienen los estudiantes entre sí y con el ambiente escolar que le rodea.

3.5. Competencias requeridas para el siglo XXI

Teniendo que el siglo XXI trae consigo desafíos a los cuales las nuevas generaciones deben enfrentar, iniciando con las condiciones en las que se da la educación, la cual tiende a hacia la educación híbrida, aquella que requiere del desarrollo de competencias digitales pero también de competencias socioemocionales, en la que se imparte la mayor parte de las clases en medio digital, pero que también alternan con algún porcentaje presencial (Informe BID). Una educación que se ajusta a los diversos escenarios demarcado por las necesidades de los educandos, donde se avecinan entornos de educación remota con menores clases en video y más actividades que involucren la acción del estudiante, entornos alternantes y otros de presencialidad, sin embargo todos contemplan el componente digital

y requieren de cuatro pilares para que sea posible y efectiva, entre estos se encuentran: Equipamiento y conectividad, datos y seguimientos de los estudiantes, plataformas y contenidos y nuevas pedagogías, competencias y perfil docente (Ortiz, Brechner, Alfaro & Vásquez 2020).

La educación debe promover dicha preparación ofreciendo dentro de sus currículos programas que empoderen a los estudiantes, impulsando el desarrollo de competencias para el siglo XXI que hoy están llamadas de acuerdo con lo expuesto por el Banco Interamericano de Desarrollo en su informe sobre educación en a promoverse desde las nuevas pedagogías, los aprendizajes profundos que giran alrededor de nuevos saberes pedagógicos que implican, la creatividad, el trabajo colaborativo, la comunicación y el carácter, todo esto a través de proyectos cuyo enfoque sea la resolución de problemas.

Se asumen que para el nuevo siglo desde la enseñanza se deben contemplar nuevas competencias que impulsan la investigación, la creatividad, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, las competencias digitales, habilidades interpersonales, competencias éticas y de valores, capacidad crítica y autocrítica, resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Finalmente, se puede afirmar que la escuela del siglo XXI debe responder a los diferentes desafíos al implementar los principios para el diseño curricular y al repensar sus concepciones respecto la educación, de modo que se sea impactada de forma positiva la calidad educativa. Sin embargo, queda claro que el principal desafío es la es la provocación de cambios paradigmáticos, y éstos deben ir acompañados de procesos de gestión, que permitan la mediación a través de espacios físicos o digitales adecuados, de acuerdo a los fines que se pretendan, el establecimiento de procesos auto evaluativos como fuente de retroalimentación de los distintos procesos que se gestan al interior de las escuelas, así como la resignificación de los roles de los líderes del proceso educativo, los directivos y docentes. En definitiva, cuando la escuela del siglo XXI este de frente a las realidades coyunturales y contextuales, responderá a su población con programas que estimulen de forma integral sus procesos formativos.

Capítulo 4. Factor 1: La pacificación del conflicto

Luego de ahondar sobre la necesidad que existe de brindar una formación integral a los educandos en los contextos educativos en el capítulo anterior, es necesario dialogar sobre las implicaciones que tiene la paz en esta formación integral, haciendo un recorrido por las diferentes concepciones que existen a su alrededor, los elementos que la posibilitan, y de las distintas formas en las cuales puede aterrizar en el campo educativo a partir de la propuesta de la transversalidad práctica como una apuesta para que a través de la educación para la paz y se logre aportar a la construcción de una cultura de paz (Cabello y Vázquez, 2018).

4.1. Implicaciones de la paz

De acuerdo con Muñoz (2001) la paz ha sido objeto de estudio de innumerables iniciativas de investigación social, luego de los episodios de guerras más fuertes que ha tenido la humanidad, como la primera guerra mundial, siendo concebida desde esos tiempos para contrarrestar cualquier episodio violento o que implicara enfrentamientos, por ello se asoció inicialmente con la ausencia de violencia, siendo entendida esta violencia como toda manifestación física y destructiva hacia otra persona o grupos. Este concepto de paz se denomina paz negativa, significando cese de la guerra, cese de la violencia.

Sin embargo, la paz inicialmente no fue lo suficientemente estudiada, como sí lo ha sido el conflicto, el cual se puede concebir como un fenómeno inherente a la constitución misma del individuo y del universo, ya que para que exista debe haber procesos biopsicosociales que fluyen naturalmente, y que de alguna manera pueden entrar en contradicción en ciertos momentos. Por ello el conflicto estará presente en todas las particularidades de las interrelaciones entre el individuo con lo que le circunda. Cuando surge el conflicto, o cuando emerge algún tipo de violencia, así mismo nace la necesidad de

hablar de paz, como el salvavidas para la emergencia o para el riesgo que se corre cuando el conflicto avanza y se perpetúa.

Pero no solo el conflicto es el que avanza, también evoluciona la paz, y esto ocurre ya que se dan nuevos tipos de violencias que pasan de ser solo directas, a ser violencias de tipo estructural, surgiendo ante a primera la paz negativa, y en la siguiente la paz positiva; en el caso de la paz negativa es la que aun en algunas sociedades e instituciones se asocia la paz, ya que ella es sinónimo de la ausencia de violencia directa, llámese ésta agresiones físicas, o verbales, y en cuanto a la paz positiva se constituye en una alternativa para la solución ante la vulneración de los derechos humanos, ya que se intenta resolver la violencia estructural, que se representa por las injusticias sociales, las desigualdades, la pobreza, el poco acceso a la educación y a los recursos justos para el logro de la calidad de vida de las personas; en cuanto a la paz positiva propuesta por Galtung (2004) se concibe como el instrumento con el que se puede lograr la justicia social, y en consecuencia un mundo con igualdad de oportunidades; en este sentido un mundo con experiencias agradables, con primacía del amor, la solidaridad y la búsqueda de soluciones ante las necesidades del otro.

En muchos casos pueden resultar utópicas las apuestas de la paz positiva, en tanto que para lograrla se requiere de una transformación de diversas políticas, y organización del poder, que pase de ser concebido como un poder que anula al otro, a un poder que pueda ser medio para la transformación de realidades. Sin embargo, su no realización puede provocar frustraciones, ya que en la actualidad se pueden apreciar brechas entre los distintos grupos socio-económicos que cada vez se hacen mayormente visibles especialmente ante la crisis ocasionada por la Covid 19.

La paz para que sea una posibilidad tangible debe ser pensada desde los símbolos que representan, ya que las experiencias que cada sujeto tiene a lo largo de la vida le permiten concebirla de algún modo; el lenguaje en el cual se expresa, en cuanto a la terminología que se utiliza para referirse a los demás, o para incorporar palabras relacionadas con los valores de paz y justicia; y las acciones que la enmarcan tales como los

comportamientos que reflejan solidaridad o la cooperación, de manera que rodee las relaciones entre las personas y se logren soluciones pacíficas ante los conflictos o cualquier tipo de violencia.

Por consiguiente resulta complejo abordar una definición total de la paz, ya que esta depende del marco de experiencias y proyecciones de cada ser humano. Así mismo, lo es establecer los fenómenos que se dan para explicar la paz, debido a que puede ser asociada con distintas sensaciones de tranquilidad, de agrado y nobleza e incluso concebida como una necesidad para que el hombre se sienta bien o busque su bienestar.

Después de los dos anteriores conceptos de paz, aparece el concepto de paz imperfecta propuesta por Muñoz (2001) la cual va más allá de ambas, abordando la forma como la humanidad utiliza mecanismos pacíficos a los conflictos, a través de lo logrado en sus experiencias históricas. Se remite a los procesos que los individuos van adoptando para responder con pacificidad a las situaciones que colocan a prueba estos recursos. Implica un marco global en el que se pueden entender las dos formas de paz mencionadas anteriormente, para incorporar las regulaciones que el ser humano toma como herramienta para pacificar los conflictos, dentro de los cuales pueden encontrarse la negociación, mediación, conciliación (Muñoz, Herrera, Molina, & Sánchez, 2005).

La paz imperfecta que de acuerdo con el autor señalado, no se termina de construir, por ende la imperfección se puede concebir como aquello que es inacabado y que está en permanente reconstrucción, ya que a partir de las experiencias que se obtengan se van descubriendo nuevas formas de responder, cada vez más pacíficas y mediadas por el respeto a los derechos del otro y el diálogo, resaltando la mediación como ese mecanismo que contribuye a lograrla, siempre y cuando se realice por la persona idónea, que reúna todas las competencias que requiere para que se evidencie la objetividad, la confianza, la neutralidad en dichos procesos.

Se puede decir que este concepto de paz implica un llamado urgente para que se evidencie en las actuaciones de las personas, en los grupos, y en las organizaciones, y posibilite nuevas formas de pacificación de los conflictos, sobre todo ante el mundo actual,

un mundo que sufre las consecuencias de la globalización misma; si hace tiempos los problemas ambientales eran locales, ahora no lo son, constituyéndose en un asunto de todos, así como todos los tipos de violencias directas y estructurales. De manera que la forma más asertiva de encarar estas consecuencias, sería con propuestas que busquen regular o mediar dialógicamente tales situaciones.

Es así como se debe tomar en consideración el otro concepto de paz y es la paz neutra, tomando como elemento esencial al diálogo cuya finalidad es dar una terminación de las violencias de la cultura, impulsando a la sociedad a su real apropiación, haciéndola parte de su normalidad, que no haya opción, y que la práctica de valores como la solidaridad y el respeto por el otro, además de la asertividad debe mediar las relaciones del sujeto con el mundo que le rodea en los diferentes contextos.

Acoger el diálogo como el centro de la paz neutra o como el instrumento principal que se requiere para llevarla a la práctica, sumado a los valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la práctica de la no violencia, lo que demanda su presencia en distintos ámbitos entre los que resalta Bautista (2009) que incluyen el ámbito del lenguaje, proponiendo la necesidad de hablar todos un mismo idioma el cual sea referente para el diálogo entre culturas; el ámbito personal, que implica neutralizar todo actor de violencia en los escenarios en los que las personas se desenvuelven y median sus interacciones a través de acuerdos compartidos, uno de esos espacios es la escuela; el familiar, en tanto que allí las figuras de autoridad ejercen roles que permiten neutralizar la violencia entre los demás miembros; y en el ámbito institucional que abarca todos los distintos escenarios e instituciones de la cual se forma parte de la cotidianidad en la cual se naturalice la práctica de la neutralidad de los conflictos.

4.2. La paz un asunto de todos

La paz se ha convertido en el objetivo de múltiples organizaciones, entre ellas las Naciones Unidas, y sus programas como la UNESCO y el PUND, que junto con las naciones aliadas han

generado acciones en favor de la paz, alineados con lo propuesto en la Declaración de los Derechos Humanos que se publicó por parte de las Naciones Unidas en 1945, en la cual se contempla la paz, la libertad y la dignidad como las bases que hacen dar una mirada prioritaria al respeto de los derechos de cada sujeto a nivel mundial.

Entre los treinta artículos que contempla la Declaración avalada por los miembros que la constituyen, sobresale desde el primero de sus artículos la necesidad de respetar al otro, haciendo un llamado al trato fraternal que debe ofrecerse a todas las personas, es decir, que no se justifica cualquier trato que socave la dignidad, así como bien lo establece el segundo artículo, cuando enfatiza en la necesidad de valorar la diversidad en todas sus expresiones, y el que le sigue que promueve el derecho a la vida, invalidando de esta manera cualquier hecho de violencia que la ponga en riesgo. Éstos pueden ser posibles si también se da cumplimiento entre otros al vigésimo sexto artículo que sostiene el derecho a la educación que todo ciudadano debe poseer y que le debe permitir la formación en valores, y la promoción de la paz entre las distintas naciones y etnias.

Así mismo, la UNESCO (1996), en su declaración denominada from a of violence to a culture of peace, enfatiza la necesidad de promover una educación que impulse la democracia y la valoración de las diferencias que propicie la participación y se mitiguen las violencias en los diferentes entornos en los cuales se desenvuelvan las personas y los grupos. En consecuencia, se puede afirmar que el contexto educativo es el mejor de los escenarios en los que se puede generar adopción de valores y principios que inciten a la tranquilidad, a la pacificidad y que los sujetos sean agentes de paz no solo en sus contextos inmediatos, sino que se genere la necesidad de mantener la paz a nivel local y global. Por ello los tres objetivos contemplados por esta organización de 1996 hasta 2001 se encuentran el brindar una formación en el respeto de los derechos humanos al tiempo que genera consciencia de su responsabilidad a nivel local e internacional, la no discriminación y promover diálogos intergrupales, de modo que la educación constituya un recurso primordial que posibilita la construcción de una cultura de paz.

En el mismo sentido el PUND proyecta en los objetivos de desarrollo sostenible en el periodo 2015-2030, claras intenciones de contribuir a la paz desde una concepción de paz positiva en cuanto posibilitan el cerramiento de las brechas existentes en la sociedad y que generan violencia estructural, como la pobreza, el acceso a los sistemas de salud, y a la educación entre otros, y los ayuda a implementar en más de 170 países, vela porque las personas reciban una educación de calidad tal como se menciona en su artículo 4, impulsando la inclusión de la niñez y adolescencia en un sistema gratuito desde la primaria y la secundaria, además de facilitar el acceso a la educación superior, al respecto cabe resaltar que el cumplimiento de este objetivo hasta la actualidad ha sido favorable ya que el 91% de estudiantes en países en desarrollo se encuentran matriculados, aunque el 50% de los niños que se encuentran por fuera del sistema educativo viven en situación de conflicto lo que dificulta su acceso a los sistemas de educación. Además, expresa en su artículo 16 la promoción de la paz, la justicia e instituciones sólidas, que se logra en la medida que o apoya a los distintos gobiernos a encontrar las maneras de eliminar las distintas violencias de distinta índole en sus territorios, sin embargo en algunos países no ha sido posible lograrlo por la presencia de diversos conflictos, entre otros los conflictos armados, en los que someten a las poblaciones a la violación de los derechos humanos.

Por su parte la UNICEF también plantea algunos grupos de objetivos dentro del plan que contempla entre 2018 y 2021, que a su vez posibilitan el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre ellos inicia con el primer grupo enfocándose en acciones que permitan el bienestar y la salud de los niños, niñas y adolescentes, el segundo grupo hace posible la permanencia en la educación, el tercero incluye la protección que se debe brindar a la infancia contra la violencia y los trabajos, el cuarto le asegura un ambiente apropiado y digno para su desarrollo, y el último grupo garantiza la participación activa de los menores en todas las instituciones, sin ningún tipo de discriminación por sus condiciones físicas o cognitivas.

En consecuencia, los países que están aliados a estas organizaciones realizan esfuerzos para que estos objetivos y disposiciones se materialicen, por ejemplo en Colombia en la Ley General de la Educación (Ley 115, 1994) contempla 13 fines, que buscan

facilitar una formación integral al educando de modo que se valore a sí mismo y a su cultura, que asuma un compromiso ético y responsable que posibilite el avance del país con una consciencia pluralista y de cooperación. Es importante señalar que desde el primer fin impulsa la necesidad de promover el desarrollo y formación integral en el estudiante, con consciencia de sus derechos pero también reconociendo en el otro sus derechos lo cual le exhorta a respetarlos, y en el segundo de los fines hace expresa la necesidad de formar para la paz, e impulsar la práctica del valor de la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la equidad, y la libertad entre otros que facilitan la puesta en marcha de las actuaciones planificadas de la escuela hacia tales fines, los cuales han de visibilizarse a través de proyectos educativos que dinamicen la enseñanza y logren impactar los aprendizajes de los educandos.

Además de estos fines, se puede mencionar que el segundo fin se impulsa con la promulgación de la cátedra de la paz (Ley 1732, 2015), cuyo propósito es el de promover los conocimientos y competencias en relación a la valoración de la cultura, la democracia, la ciudadanía para obtener ambientes pacíficos y relaciones enmarcadas en el respeto y la tolerancia, privilegiando el uso del diálogo como medio para resolver los conflictos, y que este debe impactar a la comunidad educativa, incluyendo acciones con los estudiantes y las familias.

Del mismo modo lo que plantea la Ley para mitigación de la violencia escolar en un marco de derechos (Ley 1620 de 2013), a través de la cual se organizan diversos comités a nivel nacional, territorial, municipal e institucional, que regulan la convivencia en los establecimientos educativos de carácter público y privado, con el fin de promover una ruta de atención integral en la que intervienen diferentes agentes pertenecientes a sectores de la justicia, la salud, y la educación, en los casos en los que se cometan faltas de diferente nivel de gravedad las cuales son clasificadas faltas tipo I, II y III con sus protocolos debidamente definidos, a los que se debe acudir de acuerdo al grado de afectación que tiene la situación con los involucrados. Se implementan acciones educativas que incluyen la promoción, prevención, atención y seguimiento, bajo un enfoque de formación en competencias ciudadanas, de modo que se logre estimular la participación de los

estudiantes y logrando relaciones interpersonales armónicas a nivel de toda la comunidad educativa, incluyendo a los directivos, docentes, estudiantes y familias.

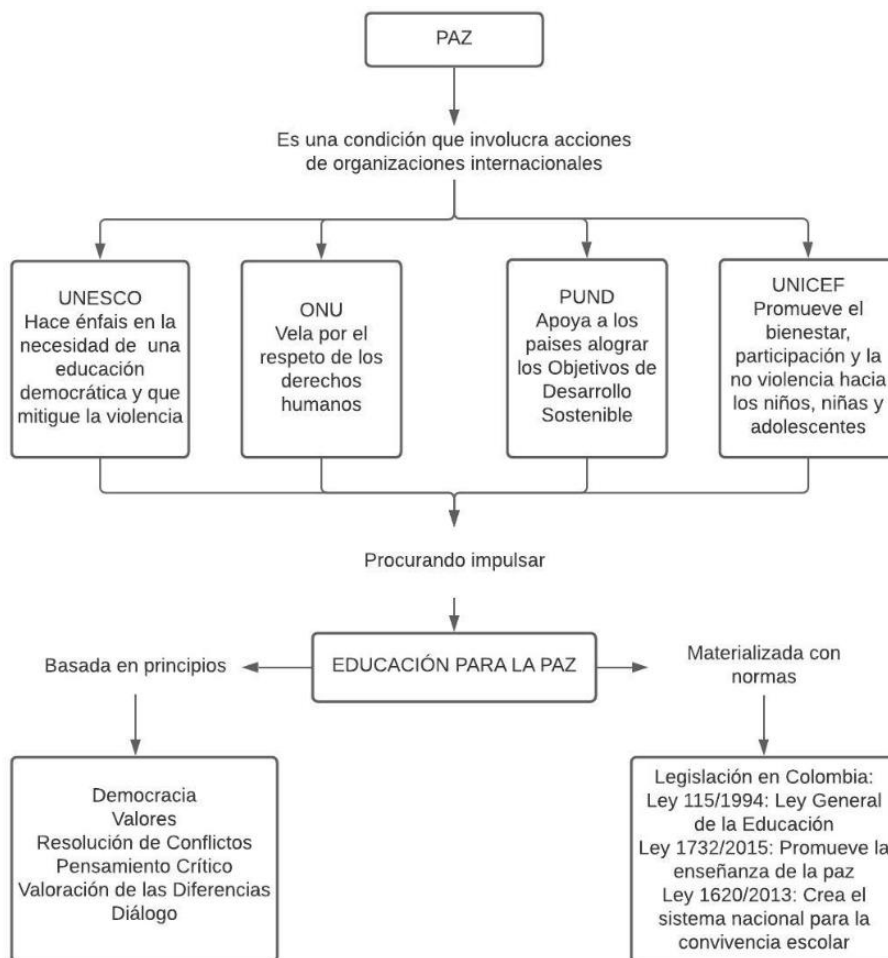


Ilustración 2 La paz un asunto de todos. Fuente. Elaboración propia

De este modo se puede apreciar una articulación en los referentes nacionales con los internacionales, demostrando que la paz es una necesidad de todos, y es posible en la medida que se generen acciones involucrando a los diferentes agentes de socialización donde se desarrollan las personas, como la familia, la escuela y la comunidad o sociedad, fomentando diálogos interculturales, que sensibilicen sobre la valoración del otro como sujeto que goza de unos derechos al igual que los demás, y una de las herramientas a través

de la cual se puede lograr instaurar una cultura de paz es iniciar desde la educación, con una educación para la paz, la cual puede estar soportada en los principios que propone Zurbano (1998, en Vázquez & Rodríguez, 2015 p.76), tales como:

- a) La enseñanza de los valores que permiten la convivencia pacífica y el respeto por los derechos del otro;
- b) La promoción del reconocimiento de las posibilidades propias y las de los demás que permitan la convivencia con otros;
- c) Ofrecer experiencia donde se viva la democracia en acciones concretas que permitan la resolución pacífica de las diferencias;
- d) La pedagogía de la resolución de los conflictos proponiendo múltiples formas para abordarlo, principalmente el diálogo como esa herramienta principal a la cual se puede acudir ante situaciones conflictivas;
- e) El desarrollo del pensamiento crítico y propositivo de parte de los estudiantes en las experiencias educativas;
- f) Reflexión sobre los estímulos que se reciben de parte de los medios de comunicación que promueven la violencia;
- g) Valoración de las diferencias, promoviendo la comprensión; y
- h) Validación del diálogo como el medio que conecta la vía pacífica del conflicto, a través del cual se encuentra la salida y se logra generar acuerdos a partir de la argumentación de las diferentes perspectivas que se tengan en relación a una controversia.

Todos estos principios se deben traducir en la planificación de acciones pedagógicas dirigidas a la formación integral que contemple lo humano como un factor que promueve el desarrollo de la sociedad y del mundo en la medida que aporta a la construcción y reconstrucción de relaciones pacíficas en el contexto educativo.

4.3. Caminos para la paz

Pueden existir diversos recursos o estrategias en las que se pueden apoyar las instituciones educativas para lograr la paz en sus comunidades, entre estas se encuentra lo que plantea Morín (1999) cuando estipula la urgencia de enseñar la comprensión, pero no solo la comprensión que se puede dar desde el conocimiento de una realidad, que implica la transmisión de múltiples informaciones, sino la comprensión desde lo humano, en la cual se da una alianza con el otro en el plano de las emociones, cuando se da un acompañamiento desde las experiencias ajenas sintiéndolas como propias; involucra un compromiso natural que debe aflorar y materializarse con la práctica de diversos valores como la generosidad y de condiciones como la empatía, manifestando la condición intersubjetiva del ser humano.

Esta intención puede ser compleja, debido a que requiere permear ciertos paradigmas o aprendizajes que se han generado en el humano desde los inicios de su socialización en la que pueden considerarse algunas barreras a nivel interpersonal e intrapersonal que dificultan el cultivo de este tipo de comprensión, entre las interpersonales se puede ubicar el desconocimiento de las distintas culturas que rodean la vida de individuo o grupo social, y con ello las escalas de valores de cada persona que son transmitidas por los agentes de socialización y las estructuras mentales que son también distintas, ya que cada ser aunque comparta las tradiciones o rituales de la cultura a la cual pertenece tiene distintas maneras de ver e interpretar el mundo.

Entre las barreras que se deben contemplar a nivel intrapersonal se encuentra la incapacidad de asumir una responsabilización por las propias fallas, ya que puede existir la tendencia de ver en el otro el error antes que en sí mismo, podría decirse que el pensamiento egocéntrico no permite contemplar una realidad objetiva, en la que se pueda generar procesos de autoevaluación y concienciación de la necesidad que se tiene del otro para lograr los objetivos, la plena consciencia de vivir en comunidad sin tener como finalidad la competencia que implica la necesidad de ganar-ganar; puede decirse que el humano constantemente lucha entre sus deseos y lo que ha aprendido de la sociedad, ya

que se refuerza socialmente la idea que sobrevive el más fuerte, el que pasa por encima del otro, el que sobresale, y esto en parte no permite la comprensión humana, tal barrera se extiende a lo étnico y lo social, considerando la etiqueta de raza o etnia superiores o inferiores, que no permite la aceptación del otro, anteponiendo su condición étnica antes que su humana condición, que conlleva a rechazos generalizados que no permiten el avance de la sociedad como un todo sino como muchas partes que no encajan gracias a los aprendizajes que promueve la sociedad, ante lo cual la escuela puede hacer su parte impulsando la comprensión desde una mirada compleja.

Lo anterior exige impulsar disrupciones en las formas de interpretar y comprender la realidad circundante, adoptar un pensamiento abierto y amplio que conciba la comprensión como una cualidad que debe mostrarse sin esperar dicha comprensión como respuesta del otro la de parte del otro, permitiendo ver la realidad de un modo objetivo y contribuya a las relaciones pacíficas, es decir que la comprensión de las razones que llevan al otro a actuar de ciertas formas, ofrece el primer paso para generar acuerdos ante las diferencias, y esto remite al principio desde el enfoque humanista planteado por Rogers (1977, en Enciso, 2011) en el que sostiene que el hombre es bueno por naturaleza, y por tanto antes de emitir juicios se debe pensar en las cualidades del otro y explicar sus comportamientos desde los distintos contextos a los que pertenece, y desde este marco objetivo pensar “bien” del otro de acuerdo a Morín, permite la comprensión en un primer momento, sin embargo, además de ello se debe promover la práctica de la autoevaluación, examinar constantemente las propias actuaciones y posiciones respecto a los problemas que se enfrenten a diario, lo que permite ofrecer nuevas respuestas mejoradas ante éstos; además se requiere para la comprensión tener disposición abierta para valorar al otro en todas sus dimensiones, sentir simpatía por los demás implica la liberación de cualquier sentimiento negativo que aleja la objetividad de las decisiones, de esta forma la tolerancia puede ser la protagonista en tanto puede considerarse un sinónimo de la democracia, implicando que aunque no se esté de acuerdo con lo que opina o elige la mayoría, se respetan las elecciones que se hacen, aunque esto provoque un malestar se antepone el respeto con las convenciones que demarca este sistema, lo que podría promoverse desde

las acciones contempladas en los currículos escolares, desde las prácticas familiares y las dinámicas sociales.

Una forma de lograr este tipo de acciones es la construcción de currículos pensados en promover competencias transversales, y que sigan algunos principios para su diseño, tal como lo comparte De Zubiría (2013) los currículos deben privilegiar el desarrollo, es decir que en función del tipo de hombre que la escuela quiere brindar a la sociedad se planifican los aprendizajes o competencias que el educando debe interiorizar y demostrar, pero antes los educadores deben redefinir las concepciones que tienen frente a los procesos de aprendizaje, reconociendo desde la planificación los ritmos y cualidades que tiene cada ser humano que aprende, y comprender que éste se encuentra ligado a su contexto, tener en cuenta que cada vez que el contexto cambia, también cambia al sujeto que se encuentra inmerso en él y viceversa; al reconocer esto las acciones seguramente privilegiarán su desarrollo, ya que en la medida que se ofrecen experiencias de aprendizaje innovadoras y estimulantes, se provocan desarrollos en todas las dimensiones del ser humano.

Pensar en la integralidad debe ser el segundo principio que rijan los currículos y esto conlleva a permitir espacios que provoquen el autoconocimiento, el convivir con las otras personas, planificar el futuro, establecer metas, que se favorezca la toma de decisiones y la prácticas de los valores entre otros, como aspectos que pueden incidir en la evolución de la sociedad, implica que lo que se enseñe en la escuela pueda ser un referente al cual se pueda acudir para resolver las situaciones cotidianas relacionadas con las interacciones desde lo afectivo, hasta las que se tienen con las distintas instituciones que hacen parte de los sistemas en los que se mueven las personas. Se puede decir que la integralidad se refleja en las acciones pedagógicas que incluyen con una misma intensidad y orden de relevancia enseñanzas relacionadas con los avances de la ciencia, los valores humanos como la solidaridad, y la condición de autonomía que puede desarrollar el estudiante de manera que aporte en la construcción de una mejor sociedad.

Otro de los principios que debe contemplar el currículo es la generalización, y este comprende que las enseñanzas que deben promoverse en la educación deben responder a

experiencias totales donde se contemplen los fenómenos sociales, científicos y culturales como un todo de manera que resulten significativos, útiles en los que se apoye para dar respuesta a sus interrogantes, estas enseñanzas deben tomar los problemas generales que afectan a la sociedad, por ejemplo la violencia o el respeto por los derechos humanos los cuales propician el desarrollo de competencias que permiten abordar tales problemas. Dichos problemas deben ser abordados desde los diferentes contextos en los cuales se presentan que resultan diversos de acuerdo a la cultura, que definen al sujeto y el marco de las relaciones que tiene en éste (Avendaño & Parada, 2013 p.161).

En consecuencia como cada contexto tiene sus características particulares las enseñanzas deben tener la flexibilidad tanto desde las formas en que se expresa, como la forma en la que se da el aprendizaje, ya que al reconocer las necesidades del educando se pone en práctica la tolerancia y el respeto por el otro, hoy más que nunca la flexibilidad tomada como la gama de posibilidades que se ofrece a los estudiantes para responder ante las exigencias de la educación (Collis & Moonen, 2011 p.15), ha de ser una competencia que permite la adaptación a los cambios que se experimentan, tales como lo ha constituido las consecuencias de la covid 19, requiriendo de parte del maestro del desarrollo de habilidades empáticas (Villafuerte, Cevallos, & Vidal, 2020) que den paso a la incorporación de nuevas formas de enseñanza y valoración de las experiencias de los estudiantes, lo que remite a la equidad, es decir se le ofrece a cada quien lo que requiere y se favorece tanto el desaprendizaje respecto a que todos aprenden igual por eso se les enseña igual, y las planeaciones únicas para todo el grupo de estudiantes, como el reaprendizaje de concebir la diferencia en el estudiante y las necesidades reales que le demandan los problemas cotidianos, lo que termina con la adopción de nuevas enseñanzas acordes a las exigencias del mundo en la actualidad que requieren el desarrollo de otras competencias que aunque la escuela sabía que eran necesarias, ya hoy no son una opción son una urgencia, entre ellas las que se relacionan con el trabajo en equipo, la comunicación, la cooperación, la solidaridad, y el manejo de las emociones, entre otras, lo que ha afectado positivamente el diseño de los currículos educativos.

Y no podría dejarse por fuera el principio de la profundidad que se debe adoptar para provocar transformaciones reales y profundas en los estudiantes, es decir, se hace necesario que los currículos impulsen aprendizajes duraderos y profundos, lo que lleva a que la escuela se enfoque en el desarrollo de competencias reales que más allá de las áreas o asignaturas, en el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación, abordadas inexorablemente desde lo transversal, no solo teniendo en cuenta la inclusión de temas en asignaturas o áreas de manera aislada, sino en el desarrollo de diversos elementos desde lo personal, lo social y lo cognitivo (Vázquez & Rodríguez, 2015 p.77) aplicado a los distintos contextos en los cuales se desenvuelva el estudiante.

4.3.1. Cambios desde lo profundo y lo transversal

El desarrollo de competencias que conduzcan a la paz debe pasar por cambios que deben adoptarse en los sistemas educativos de manera que el individuo que se forme logre responder propositivamente ante los problemas que le afecten en su contexto local y global, uno de estos cambios es el que propone Zavalloni (2011) cuando hace un llamado a que la escuela debe detenerse, hacer un pare, ya que en su afán de promover la competencia se pierde y no logra centrarse en el desarrollo del pensamiento, de la sensibilidad que se debe estimular en los estudiantes.

Esto incluye la idea de establecer los aprendizajes que son relevantes y transitar en estos de manera profunda y gradual, a través de experiencias totales, proponiendo algunas estrategias que llevan a que la escuela se ralentice en el marco de la pedagogía del caracol que promueve el autor, en la cual se invita al sistema educativo a repensar lo que se enseña y la esencia que implica el aprendizaje, desde esta apuesta se impulsa la necesidad de ofrecer los tiempos necesarios al estudiante para que desarrolle todas las competencias, en especial aquellas que le conectan con el otro, sea este humano o medio ambiente; es necesario dar tiempo a los estudiantes para que escuchen al otro, para conversar, para respetar a todos, para mirarse hacia dentro, para compartir actividades lúdicas, compartir

intereses con los que nos rodean, es decir se debe proveer el tiempo necesario para crecer y desarrollarse en lo cognitivo, pero también en lo afectivo.

Las anteriores opciones pedagógicas, quizás puedan apreciarse como una pérdida de tiempo desde muchos modelos de escuela, sin embargo el autor plantea una relación entre pérdida y ganancia de tiempos, ya que mientras para la escuela convencional la escucha, la conversación, el crecimiento y el desarrollo, el juego y compartir con otros significa una pérdida de tiempo porque se deben desarrollar primero otras competencias, para la escuela lenta se consideran ganancias ya que permite el desarrollo integral que a su vez posibilita una convivencia pacífica, de modo que si se provee al estudiante de estas oportunidades encontrará en la escuela ese espacio donde crece y se desarrolla plena y continuamente con otros, así el paso por este tipo de escuela permitirá la transformación de los seres humanos cada vez con mayor conciencia de la interdependencia que existe con los demás; y a propósito de esto colocar en práctica los derechos contemplados en el manifiesto de los derechos naturales de los niños y las niñas reflexionado y publicado desde 1994 por Zavalloni entre los que se destacan el derecho que tienen a utilizar el diálogo, a solicitar los turnos para poder intervenir en medio del diálogo, y el derecho a guardar silencios para apreciar la belleza de todo lo que rodee su vida.

Estos derechos naturales contribuyen a la educación para la paz como ese elemento fundamental para instaurar cultura de paz desde las escuelas, pero además hace falta tomar en consideración que se logra en la medida que los diferentes agentes de socialización, entre ellos la familia, la escuela y la sociedad (Cabello y Vázquez, 2018 p.117) que intervienen en el desarrollo de las personas compartan convicciones, actúen de la mano de forma articulada contribuyendo a la formación integral que permitan desarrollo de competencias enfocadas en el buen trato y la práctica de valores como la tolerancia, la justicia, la solidaridad y el respeto.

Solo si estos tres agentes trabajan mancomunadamente podría lograrse la transversalidad práctica, es decir que la paz se plasme en distintos modos con aplicabilidad en los diferentes contextos tanto a nivel local como global. De esta manera los tres deben

responder a las exigencias que se dan desde distintas organizaciones internacionales que disponen los objetivos de desarrollo sostenible, los principios para una educación para la paz, la declaración de los derechos humanos y los pilares de la educación entre otros, a través de acciones prácticas de uso cotidiano que permitan su interiorización, de manera constante y vivencial, que permitan comprender la paz como toda acción que favorece el funcionamiento de la sociedad, desde un enfoque del respeto de los derechos propios y de los demás.

Por ello las acciones deben ser transversales a la familia, escuela y comunidad, pero además deben ser prácticas, es decir, trascender la transmisión de información de lo que significan los valores, o la resolución pacífica de los conflictos, además de reconocerlos o identificarlos, deben practicarse, tal como lo sugiere la teoría de la transversalidad práctica, que propone un quinto pilar de la educación: Aprender a practicar (Cabello & Vázquez, 2018 p.120), complementando los que plantea la UNESCO, entre los que se contemplan el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996); el quinto pilar conlleva a poner en marcha, implicando la acción, el movimiento, la actitud y el comportamiento que concretiza el conocimiento y las habilidades de los educandos.

Finalmente se puede decir que para el logro de la pacificación del conflicto, se requiere una educación para la paz que contribuya a la consolidación de una cultura de paz, que conlleva a replanteamiento de las concepciones que se tienen en relación a ésta, pasando de una concepción de paz negativa con la ausencia de violencia directa, a la paz positiva que se traduce en acciones que se hacen en favor del bienestar propio y el de los demás, paz que se evidencia en el pleno ejercicio de los derechos, pero también en el respeto por los derechos del otro. Para lo cual se debe generar una transformación en los sistemas educativos de manera que incluyan la formación para la comprensión humana, con currículos basados en principios que privilegien la transversalidad, el desarrollo, la profundidad del conocimiento a través de acciones que permitan el descubrimiento del propio ser en relación con lo que rodea la vida de las personas, cuyo camino podría traducirse en la ilustración 3.

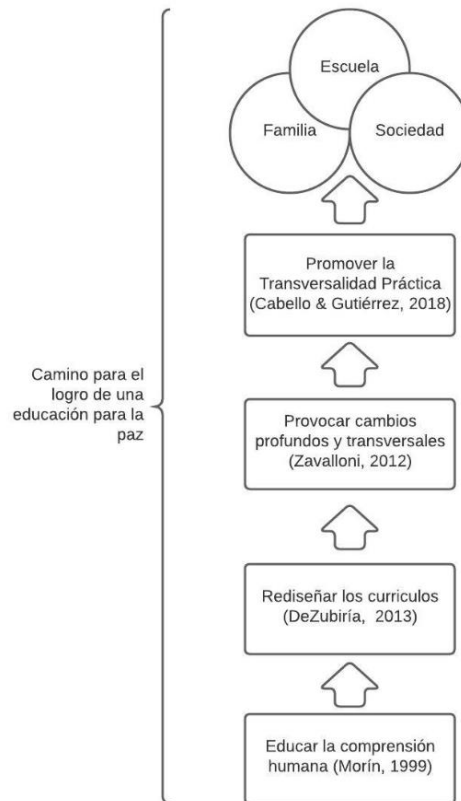


Ilustración 3. Camino para el logro de una educación para la paz. Elaboración propia

Capítulo 5. Factor 2: Mediación educativa

5.1. Elementos de la mediación educativa y su relación con la pacificación del conflicto en Colombia y México

Los Métodos de Solución de Conflictos han sido pensados como alternativas que las personas puedan contemplar en primera instancia para encontrar soluciones ante cualquier controversia (Gorjón, 2017), dentro de estos se encuentran la negociación, la mediación, la conciliación, y el arbitraje, los cuales agrupan ciertas características que lo hacen aplicables a diferentes escenarios en los que se mueven las diferencias de los seres humanos. Dentro

de este grupo de métodos, se concentrará la atención en la Mediación, especialmente en el sector educativo, la cual se evidencia generalmente a través de diversos programas derivados de políticas públicas o designaciones desde la legislación de cada país, resultando cada vez más urgente la necesidad de implementarla para la transformación de los conflictos, en los cuales resaltan los procesos de responsabilización de las partes implicadas para asumirla (Cabello et al. 2015).

Por lo anterior resulta necesario tener un acercamiento a las diferentes concepciones existentes alrededor de la mediación, entre ellas la que ofrece la Real Academia de la lengua (RAE), que la define como toda actividad llevada a cabo por una persona digna de confianza de aquellas partes que mantienen una situación conflictiva, que en últimas evita que la situación de la controversia termine en un proceso judicial.

Es importante señalar que la mediación a su vez se rige por unos principios que hacen posible sus propósitos, tales como la voluntariedad, imparcialidad, neutralidad, y confidencialidad. Los principios de la mediación regulan las actuaciones de los involucrados en dichos proceso, por un lado los acoge el mediador de manera que los promueve, y por el otro cada una de las partes en controversia quienes gozan de estas condiciones desde el inicio; éstas asumen el proceso como algo voluntario en el que tienen libertad en las decisiones, conocen las reglas que a su vez son claras, confían en el mediador porque entre otros, es imparcial, objetivo y digno de confianza, y mantiene una actitud neutra ante las emociones que puedan darse, además de la confidencialidad respecto a los acuerdos o de los detalles que den lugar a éstos.

Lo anterior devela ciertas competencias que debe cumplir el mediador, quien de acuerdo con Ross y Garza (2019) “es alguien que se esfuerza por derrotar al enemigo común de las partes, que no es el contrario, sino el conflicto que les separa” (p.169), se puede decir que el mediador asume una posición que le permite catalizar las tensiones que surjan en la situación mediada, propiciando condiciones para la comunicación y la confianza, facilitando la identificación de los puntos de encuentro entre las partes, en las que puedan basar sus acuerdos. Para lograrlo requiere tanto de cualidades personales, o actitudes que

demuestren empatía, comunicación asertiva y sensibilidad interpersonal, entre otros, como de aptitudes que se derivan de la formación técnica que le permitirá orientar de manera científica las disputas en las que participe (Barona, citado en González y Steele, 2019).

Los escenarios de la mediación son diversos, y como señalábamos al inicio uno de ellos es el contexto educativo, donde por excelencia se encuentran diferentes actores que en esencia deben estar preparados para asumir como mediadores de controversias, ya que esta condición puede estar determinada por el rol que se desempeña, tal es el caso de los directivos, los orientadores escolares y los mismos docentes, que están llamados a intervenir en las situaciones de conflicto que por lo general se dan entre pares, específicamente en casos de agresión o violencia escolar. Estas controversias por lo general ocurren en el aula o fuera de ella, comúnmente en presencia de pares o de maestros, quienes logran intervenir efectivamente si cuentan con la preparación requerida para tal fin; tal preparación incluye las competencias o habilidades con las que debe contar el mediador, de acuerdo con lo sugerido por Vázquez (2012), entre las cuales destaca:

- La empatía: El mediador debe comprender la complejidad de cada una de las partes, intereses, etapas del desarrollo, componente socioeconómico, y demás características que pueden incidir en la situación de controversia.
- La asertividad, o comunicación asertiva: Incluye saber expresar los mensajes a las partes, de modo que se ajusten coherentemente a cada situación de enfrentamiento.
- Escucha activa: Saber escuchar a las partes, que permita la comprensión de sus necesidades y expectativas de los otros, en la que de acuerdo con Torrego (citado en Vázquez, 2012) se evidencia mostrando interés por lo que el otro dice, cuando se le formulan preguntas para aclarar los mensajes, cuando se parafrasea y finalmente cuando se resume lo narrado por las partes.

Cuando entran a escena estas competencias, se genera un clima de confianza entre las partes, a la vez que se procura la creación y el mantenimiento de ambientes pacíficos, libres de agresión o violencia escolar.

En consecuencia, emerge la necesidad de impulsar la mediación educativa desde los elementos que constituyen al mediador, y que rodean los principios de este mecanismo de solución de conflictos. Este impulso puede lograrse en la medida que se incorpore desde los currículos escolares acciones que promuevan los elementos de la mediación en los niños, niñas y adolescentes para que logren ser promotores de una cultura donde prime cada vez la paz o las relaciones pacíficas, procurando la tan anhelada formación integral (Vázquez, 2019). Por ello, además de los elementos que caracterizan al mediador escolar enunciados en anteriores apartados que tienen que ver con la empatía y la comunicación, es necesario de incorporar de acuerdo con Caivano (1998) elementos como la voluntad, la cooperación, y la equidad.

Los elementos nos remiten a diferentes reflexiones y acotaciones respecto a su significación:

- a. Comunicación: puede definirse en términos de Castells (2013) como un proceso en el que hay un intercambio de información que tiene un significado particular. En el que hay un emisor, un mensaje, un receptor que hacen este intercambio a través de múltiples canales. En el campo educativo se debe potenciar esta competencia permitiendo la expresión de sentimientos, pensamientos, posturas de los estudiantes frente a lo que les rodea.
- b. Empatía: Una habilidad que nos remite a una expresión que es “Colocarse en los zapatos del otro”, sin embargo implica además ciertos procesos de comprensión de las realidades o posibilidades de la otra persona, “somos capaces de entender cómo se encuentran y actuar en consecuencia (...)” (Montañés & Iñiguez, 2002).
- c. Voluntad: Constituye un elemento de la motivación del ser humano que orienta las elecciones y el comportamiento dirigido hacia metas específicas (Barberá, 2002), es decir nuestro comportamiento está regido en gran medida por la voluntad, autorregulando la acción y por supuesto que los escenarios de mediación no serían posibles sin estimular la toma de decisiones en cada una de las partes.

d. Cooperación: Puede definirse a partir de los elementos que contempla Johnson (1999, citado en Denegri, Opazo y Martínez, 2007) como a habilidad para ayudar al otro a partir las propias posibilidades, pensar en colectivo, en metas comunes, impactando tres áreas, entre ellas implica el esfuerzo al otro, las relaciones interpersonales y la salud mental.

e. Equidad: Puede definirse como el valor que contempla los derechos propios y ajenos. Así es en la mediación el mediador debe ser consciente y conocedor en los detalles que rodean la vida de las partes que constituyen la situación.

Luego de abordar los elementos de la mediación educativa, puede concebirse, como una estrategia de facilitación de acuerdo con lo que plantea Ministerio de Educación de República Dominicana, auspiciado por UNICEF (2016) concibiéndolo como un proceso voluntario, facilitado por un tercero, para el logro de acuerdos entre dos o más partes, que aterrizado en el sistema educativo, puede evidenciarse a través de todos los mecanismos que éste conciba para regular las relaciones y los ambientes que rodeen la vida de las comunidades educativas. Es utilizada para el manejo de situaciones que representan conflictos entre diversas partes, concibiendo a éstos como procesos que provocan cambios a los que hay que adaptarse con creatividad (Coser, 1970), bien sea entre estudiantes, docentes, directivos y/o padres de familia, en los diferentes niveles educativos, cuyas tasas de prevalencia se pueden apreciar en las mediciones de pruebas estandarizadas como es el caso de las pruebas saber en Colombia que evalúan las competencias ciudadanas, y cuyos resultados de los últimos años han reflejado de acuerdo con Giraldo (2019) un incremento de la victimización en los estudiantes de quinto grado de Básica Primaria, y resalta que estas situaciones de conflicto escolar pueden ser el efecto de la historia y realidad de violencia social que ha marcado la cotidianidad del país.

La mediación educativa puede verse impulsada por diferentes razones, entre éstas, la presencia de la violencia escolar, y por ello se fundamenta en la aplicación de las disposiciones legales que regularmente asocian la cultura de la mediación a partir de la formación para la paz, el mantenimiento pacíficos donde predominen las interacciones en el marco del respeto y la validación de los derechos humanos; así mismo De Prada y López

(p. 105) señalan que “La Mediación Escolar no sólo es una estrategia de resolución de conflictos, sino que conlleva una serie de valores y procedimientos que educan en la cultura de la Paz y consolida formas de actuación y gestión de los conflictos profundamente participativas y democráticas”. de manera que se hace necesaria su inclusión en los currículos de cada uno de los establecimientos, y niveles educativos, los que se clasifican en el caso de Colombia en pre-escolar, básica, media vocacional y educación superior.

Es importante reconocer que la mediación educativa debe verse como una oportunidad a la que se le ha apostado a través del diseño de programas formativos que proponen distintas fases para lograr consolidación de acciones intencionadas en la búsqueda de la solución de conflictos, además suele asociarse con la formación en competencias ciudadanas, cuyas metas de formación se enfocan en a lograr la convivencia y a paz, la valoración de las diferencias y responsabilidad democrática. Se requiere además de acuerdo con Soler(2011) en el módulo de mediación escolar entre pares y formación en competencias ciudadanas, el desarrollo de ciertas etapas que pueden dar lugar a la mediación, etapas que inician con procesos de sensibilización de los actores de la comunidad educativa, entre ellos los directivos, maestros, padres y estudiantes, luego la etapa de formación en mediación abarcando la naturaleza de los conflictos y el desarrollo de las distintas habilidades en el manejo de las emociones para abordar los conflictos, selección y formación de estudiantes líderes que medien los conflictos entre pares. Las competencias ciudadanas juegan un papel importante en la mediación ya que en éstas se desarrollan la empatía y la comunicación asertiva contempladas en la meta de convivencia y paz.

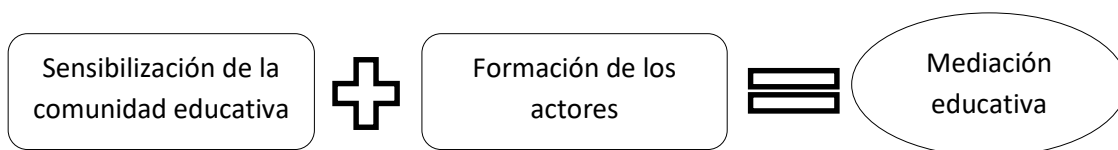


Ilustración 4. Requisitos de la mediación educativa
Elaboración propia a partir lo expuesto por Soler (2011)

En este sentido, es necesario entender que la mediación puede derivarse de procesos de formación para la paz, en la que se trabajan los elementos de ésta, tales como la comunicación, la voluntad, la equidad y la imparcialidad. Elementos que pueden rastrearse en lo contemplado en la legislación educativa de cada país, es decir, que haciendo una exploración de las leyes y decretos pueden identificarse elementos de la mediación que al ser desarrollados contribuyen al desarrollo de competencias en los estudiantes que favorecen entornos en los cuales prime la mediación.

Al respecto señalamos que en Colombia y México, existe un amplio número de leyes que procuran la formación en la convivencia pacífica como un entorno saludable para formar en ciudadanía. En Colombia por ejemplo, la Ley 1620 de 2013 que establece un sistema nacional de convivencia escolar, la formación en los derechos humanos y la formación en educación sexual y la prevención y mitigación de la violencia escolar, nos remite en su Art.17, numeral 8, la obligación que tienen las escuelas de promover la mediación, la conciliación y la convivencia pacífica en los estudiantes, lo que se materializa en el decreto 1965/2013 que reglamenta la ley en mención, en su Art. 36, donde imperativamente solicita a las escuelas la promoción y mantenimiento de ambientes pacíficos en los que predominen las interacciones en el marco del respeto y la validación de los derechos humanos. También podemos ubicar otras normas que incluyen la promoción de los elementos de la mediación tales como la Constitución Política de 1991, Ley General de la Educación de 1994, la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1732 de 2014 Catedra de la Paz, y el Decreto 1421 de 2017 que reglamenta la educación inclusiva.

Por su parte en México también se han diseñado iniciativas para promover la mediación educativa, tal es el caso de lo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (2007), el cual busca prevenir los Riesgos que enfrentan los estudiantes de la media; de este modo se traducen los aportes que pueden encontrarse en la legislación, los cuales propenden por un desarrollo integral del estudiante que al contribuir para la consolidación de una cultura de paz también fortalecen los elementos que se hacen necesarios para la mediación educativa. Hallamos a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

de 1917, Ley General de la Educación de 1993, Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia en el 2012, Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes y Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, estas dos últimas en el 2014.

A continuación se desarrollan a detalle los elementos de la cultura de paz que se promueven desde la legislación educativa de Colombia y México enfatizando en los elementos de la mediación educativa que pueden estar contenidos en éstas. Seguidamente se establece el estado de las iniciativas educativas que han procurado hacer visible la mediación educativa, al menos en la promoción de alguno de sus elementos, como se mencionó en pasados apartados, entre ellos por un lado la empatía y la comunicación, y por el otro la voluntad, la cooperación, la comunicación y la equidad (Caivano, 1998), para el logro de la pacificación de los conflictos, de modo que se logre identificar los puntos en los que discrepan y convergen ambos países.

5.1.1. La cultura de paz en la educación a partir de los elementos de la mediación educativa desde la legislación en Colombia

A lo largo de la historia en Colombia se han emprendido acciones dirigidas a impulsar interacciones entre los actores de la comunidad educativa caracterizadas por el respeto a los derechos humanos, y debido a ello hay presencia de éstos en cada una de las leyes que se promueven, principalmente los expuestos en la Constitución Política de 1991, la cual enfatiza principios fundamentales centrados en su esencia como estado social de derecho, donde prevalece el bien general antes que el particular, se promueve la protección y el respeto a la dignidad humana, así como el derecho a la vida, la libertad, educación...entre otros, y resalta el valor de la solidaridad que debe darse entre los sujetos que integran la población. De ahí que el sistema educativo como una de las instituciones que conforma el estado, deba reflejar este principio en cada una de sus actuaciones, a través de diversas

iniciativas y proyectos que respondan a las particularidades de cada entorno sociocultural y socioeconómico en los cuales se encuentren inmersas. La constitución también en su artículo 22 establece la paz como un derecho y un deber, así como en el artículo 95 en el numeral 6, se invita al ciudadano a ser garante de comportamientos que propendan por una paz estable y duradera, de manera que se esperarían muestras de autorregulación que contribuyan de manera permanente al logro de ambientes pacíficos.

Es por ello que el sistema educativo debe ser coherente con lo dispuesto en la constitución, y por ello debe acogerse y dar cumplimiento a lo dispuesto en las diferentes disposiciones legales que regulen su funcionamiento, una de esas leyes es la Ley General de educación (Ley 115 1994), que orienta las disposiciones que deben cumplirse desde la educación formal y no formal en los niveles de preescolar, básica y media vocacional en las instituciones de carácter oficial y privado, de los cuales cabe destacar lo que contempla en los objetivos que persigue cada nivel educativo y el logro de la formación integral, aquella que de acuerdo con Guerra, Rubio y Silva (2014) además de lograr la potenciación de habilidades cognitivas, debe propender por la formación del ser y las competencias ciudadanas, es decir, puede lograrse en la medida que se estimulen los elementos que facilitan el desarrollo en todas las dimensiones cognitiva, corporal, comunicativa, espiritual, ética y socio-afectiva del ser humano, y precisamente quiero relacionar estas dos últimas con los descritos en los dos primeros fines de la educación contemplados en la Ley General de la Educación en Colombia, en su artículo 5°, que exponen la obligatoriedad que tiene el sistema de brindar a los estudiantes una formación en valores, respeto a los derechos humanos en especial a la vida y la paz, y favorecer la convivencia pacífica como principio de un sistema democrático. Del mismo modo, es relevante precisar algunos de los objetivos que se establecen para cada nivel educativo fomentan el desarrollo de valores, que pueden reflejar algunos elementos de la mediación escolar como la cooperación y la capacidad de ayuda recíproca que debe prevalecer en las interacciones de la vida cotidiana. Dentro de estos objetivos cabe destacar:

- a. Proporcionar al niño(a) las experiencias en las cuales puedan desarrollar valores, y mantener una sana convivencia (Artículo 16 Literal e).
- b. Proporcionar herramientas para el logro de la ayuda mutua y la cooperación (Artículo 20, literal d).
- c. Desarrollar pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad que le circunde contribuyendo a la mejora de la convivencia (Artículo 30, literal g).

Como consecuencia resulta necesario diseñar currículos orientados al cumplimiento de estas disposiciones, de manera transversal, entendiendo la transversalidad como la formación que se puede integrar en todo momento del acto educativo (Castillo, 2012), es decir, que se promulgue en todas las áreas del conocimiento y se conviertan en dinámicas propias y naturales de la escuela, que revelen nuevas maneras de impulsar elementos que hagan posible procesos de mediación escolar entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Otros elementos los podemos hallar en lo planteado en la Ley 1098 de 2006, en la cual se resalta la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, siendo fundamental la disposición que demanda a la escuela, en cuanto a la obligatoriedad de ofrecer una educación de calidad (Artículo 28), que favorezca el desarrollo cognitivo, emocional y social en los niños que hagan parte de la primera infancia comprendida entre 0 y 6 años de edad (Artículo, 29), impulsando a la escuela a cumplir con sus obligaciones éticas, señalado en el Artículo 43 numeral 1 en el cual se concibe como responsable de la formación en la dignidad humana, en el respeto de los derechos del otro y de la valoración de las diferencias, haciendo especial énfasis en la apertura a la inclusión de todos independientemente de sus condiciones de desarrollo.

Además de este código, contamos con la Ley 1620 en 2013, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, cuyo propósito es la mitigación de la violencia escolar con un enfoque de formación en derechos humanos y educación sexual. Con esta ley se pauta la necesidad de formar a los estudiantes en competencias ciudadanas cuyas metas son la

formación en convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y valoración de la diferencias (Chaux, 2005), estimulando el desarrollo de la dimensión socioemocional y ética para el manejo asertivo de las interacciones con los otros, de modo que se logre una convivencia pacífica; con su implementación se hacen posibles los elementos que se derivan de la mediación educativa y se generan entornos escolares libres de peligro, asumiendo el diálogo como principal recurso que influye en la transformación del conflicto (Lederach, 2009), lo que cada institución está llamada a provocar impulsando la ejecución de proyectos que respondan a las necesidades de cada contexto, liderado por un equipo de actores educativos como directivos, maestros líderes en convivencia escolar, orientadores escolares, estudiantes y padres de familia.

Como complemento a la ley anterior, puede considerarse la ley 1732 de 2014, la cual designa la enseñanza de la paz como una obligación para todas las instituciones y niveles de educación, ya que en ese tiempo el país estaba en medio de los acuerdos de paz que se adelantaban entre el gobierno y la guerrilla, de manera que desde la educación se hablara el lenguaje de la paz y que los ciudadanos se preparasen para asumirla a través de acciones que influyeran en el ambiente propicio para la incorporación de las personas que se desvinculaban de las guerrillas a las escuelas como familias de los estudiantes que lograban tener un cambio en sus vidas y acoger actitudes mediadoras ante las controversias, evidentemente el principal actor mediador desde este decreto es el maestro quien luego propicia actitudes similares en los estudiantes de manera que exista una cultura de paz y que en la solución de las diferencias se privilegie el uso de la mediación entre pares. Para ello la escuela debe acogerse a las disposiciones del decreto 1038 de 2015 que reglamenta esta ley, en el cual describe los objetivos de esta cátedra, dentro de los cuales se destacan la formación en competencias relacionadas con la reflexión sobre el territorio, la historia y la cultura, mediados por el diálogo, a través del cual se trataran temas como cultura y educación para la paz y desarrollo sostenible (Artículo 2); a su vez debe ser desarrollada como parte de los contenidos de áreas como ciencias sociales, ciencias naturales, y ética y valores humanos, en las cuales se incluyan aprendizajes relacionados con la resolución

pacífica de los conflictos, acuerdos de paz nacionales e internacionales, prevención del acoso escolar y la formación en justicia y derechos humanos, entre otros (Artículo 4).

En el mismo sentido en el año 2017 se establece el Decreto 1421, el cual reglamenta la educación inclusiva, promoviendo la aceptación de la diversidad y la equidad en cuanto a las metodologías, y formas de evaluación que requiere cada estudiante, expresa que los manuales de convivencia deben ajustarse de manera que elimine cualquier posibilidad de discriminación, garantizando ambientes que alimentan la cultura de paz y aportan a la educación para la paz, lo que resulta relevante desde lo que plantean Valencia y Marzuera (2006), quienes consideran en relación al manual de convivencia como un documento que se construye con la participación a partir de procesos reflexivos y de común acuerdo en las expectativas sobre los parámetros de convivencia de acuerdo a cada integrante de la comunidad educativa.

Por lo anterior, puede afirmarse que hay riqueza y pertinencia en lo que se ha legislado hasta los tiempos actuales en materia de educación para la paz y consecuentemente el logro de las competencias que faciliten la mediación educativa.

5.1.2. La cultura de paz en la educación a partir de los elementos de la mediación educativa de la legislación en México

En México también se hallan aportes que contribuyen notablemente a la promoción de los elementos de la mediación educativa mencionados al inicio del capítulo, al igual que Colombia desde su legislación; Uno de los primeros aportes se enmarcan en lo propuesto en el Artículo 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en el cual asegura que la educación debe basarse en el respeto a la dignidad humana, en el respeto de los derechos humanos, en el fomento del amor a la patria, acentuando especialmente el sentido de pertenencia y orgullo que se debe promulgar por el país, y que además de promover nuevas estrategias dirigidas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, deben

impulsar una cultura de paz basada entre otros valores en la justicia, demarcando la relevancia que otorgan a la equidad. Por ello, las instituciones educativas, están llamadas a replicar en sus dinámicas de funcionamiento, dichas condiciones, y lo hacen entre otras, a través de lo que soporta la Ley General de la Educación de 1993, que especialmente en su Artículo 7 en el numeral 6, demanda la promoción de la justicia y la paz en todas sus actuaciones, anulando toda manifestación de violencia; y en el Artículo 49, que señala los principios que deben regir el proceso educativo, tales como la libertad y la responsabilidad de consolidar ambientes armónicos en los que se den las relaciones entre los estudiantes padres de familia y demás instituciones a través de la herramienta del diálogo, así como bien lo señala Arellano (2008) quien considera que el diálogo y la capacidad de escucha resultan piezas fundamentales para la resolución de problemas en el marco de la mediación educativa.

Es importante mencionar que en el año 2012 se creó la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, la cual contempla en el Artículo 3 sus principios, de los cuales resalto el numeral 8 el cual remite el principio de la proximidad, que se traduce en las acciones que se deben ejecutarse para la resolución pacífica de los conflictos, incorporando la cultura de paz y el respeto por los derechos humanos, que han de materializarse no solo desde lo social, comunitario, y situacional, sino desde el ámbito psicosocial, a través de políticas públicas en el contexto educativo, que incluyan programas de prevención de la violencia, de acuerdo a lo que se expresa en el numeral 2 del Artículo 10.

Finalmente, en el año 2014 se crean dos leyes pertinentes con el tema en estudio, por un lado la Ley General de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, a quienes desde el Artículo 2 se les garantiza la protección de sus derechos, desde un enfoque integral, promoviendo su participación en todos los programas que favorezcan su desarrollo haciendo lectura previa de los contextos que rodean la vida del niño(a) o adolescente; en el mismo orden de ideas devela las condiciones ideales que deben tener los sujetos en etapas iniciales de la vida, de modo que experimenten ambientes libres de peligros, que impliquen

algún riesgo la formación en valores humanos y la experimentación de la paz en las relaciones interpersonales (Artículo 58, numeral 9). Y por el otro lado se encuentra la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en los diferentes ámbitos en los que transita el individuo, entre éstos la escuela, por lo que en su artículo 15 destaca que la educación debe ser para la igualdad y la no discriminación en cuanto a creencias, capacidades cognitivas, inclinaciones sexuales, raza, lengua, pensamientos, lo que es un reto ya que si hay una característica de las aulas en la actualidad, es la diversidad cultural que existe al interior de éstas (López 2012, citado en Acuña 2017).

No cabe duda que las contribuciones que se hacen desde las leyes en México procuran impulsar acciones transformadoras de las posibles realidades de violencia que puedan rodear a los ciudadanos, e insta a los organismos educativos a emprender programas que enfatizan la formación en el respeto de los valores humanos haciendo especial énfasis en la justicia y la equidad como valores fundamentales que pueden constituir la base para la mediación educativa.

5.1.3. Iniciativas en la pacificación del conflicto en los entornos educativos en Colombia

En Colombia se han evidenciado diversas iniciativas que procuran impulsar la pacificación de los conflictos en el plano educativo, atendiendo a la normatividad que apoya los programas de formación en habilidades personales, y sociales, especialmente en la formación para la ciudadanía que introdujo Enrique Chaux, Psicólogo e Investigador de la Universidad de los Andes, desde el año 2004. En consecuencia, el estado creó un grupo de estándares básicos de competencias ciudadanas asesorados por el autor mencionado en el que se establecen unas metas a alcanzar por parte de todos los estudiantes, metas como la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democrática, y la identidad y la valoración de las diferencias. Esto marcó la pauta para que surgieran diferentes iniciativas en procura de la paz a partir de diferentes estrategias que por lo general giraron en torno a la solución de conflictos.

Una de las estrategias para la paz hallada es Redpapaz, y en su Informe de Gestión (2015), se define como una corporación sin ánimo de lucro, desde el 2003, la cual ha pretendido dos grandes objetivos, por un lado por los derechos de las niñas, niños y adolescentes y por otro formar acompañar a los padres a través de múltiples formaciones a fin de consolidar los roles y velar por el sano desarrollo emocional de los hijos. Aquí se puede rastrear el elemento de la mediación educativa relacionado con la equidad, en la medida que se estimula por un lado, la consciencia de los derechos propios y ajenos, y por el otro, la comunicación se ve fortalecida en la medida que se mejoran las relaciones entre los adultos que rodean la vida de los estudiantes y éstos.

De acuerdo con García (2016) el programa Aulas en Paz surge en el 2004 con la alianza entre la Universidad de los Andes y la Corporación Convivencia Productiva, para hacer una contribución importante a la sociedad en cuanto a la mejora de las relaciones en los diferentes contextos, especialmente en el educativo. Busca prevenir la violencia a partir del desarrollo de las competencias socio-emocionales, incluyendo la formación a maestros, a estudiantes, trabajo en el aula específicamente en competencias ciudadanas, y se trabaja con grupos diversos en sus problemáticas. De acuerdo con los resultados se pueden evidenciar durante cada año las mejoras que experimenta el estudiante que normalmente reaccionaba con agresión, va minimizando tales reacciones, Logrando un aprendizaje práctico que puedan colocar a su favor en su cotidianidad (Chaux, 2013) Se hace énfasis en los elementos de la mediación educativa relacionados con la empatía, la comunicación asertiva en la que se escucha al otro y se expresan libremente las opiniones y la cooperación, ya que se realizan actividades que potencian el trabajo en equipo para generar conciencia de la interdependencia positiva de los miembros de los grupos con los que se esté trabajando. Este programa también fue implementado además de algunas ciudades en Colombia, en México, especialmente en Monterrey, en alianza con Vía Educación, una entidad sin ánimo de lucro, que desea contribuir al mejoramiento de las relaciones y la transformación del conflicto, formando en ciudadanía, además de fortalecer a los estudiantes en habilidades para la vida.

Así mismo, podemos señalar la Asociación Somos Capazes, la cual en su Informe de Sostenibilidad (2018) se evidencia que es una organización sin ánimo de lucro creada desde el año 2007, cuya pretensión es la prevención y el manejo y resolución de conflictos en los estudiantes de los diferentes niveles y grados, potenciando el su motivación hacia el logro, etc., que quiere decir fomentar la motivación al logro y a la definición de metas claras y alcanzables; destacando la voluntad como el elemento de la mediación, en tanto que la toma de decisiones es el centro del fortalecimiento.

Finalmente el Gobierno de Colombia (2018) ratifica la continuidad del Programa Todos a Aprender, que se ha implementado en el país desde el año 2012, en el cual se viene impulsando el mejoramiento de la calidad educativa, a partir de la transformación de las prácticas de aula en la enseñanza, y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. La calidad educativa, se impulsa desde en las áreas de lenguaje, matemáticas, educación inicial, y desde el año 2015 se incorporó la formación en competencias socioemocionales implementando la línea de educación o formación en esta línea, comenzando por el maestro, y terminando en el estudiante, cuando el maestro replica sus aprendizajes con sus estudiantes. Con este programa se benefician más de 4.000 escuelas públicas a nivel nacional; Promoviendo la gestión del aula, y la convivencia como un elemento fundamental para lograr los aprendizajes. Se impulsa la creación o mantenimiento de ambientes saludables, y libres de peligro, en las que el maestro resuelva efectivamente los conflictos de su aula o motive a los estudiantes a hacerlo.

Es importante señalar que desde la creación de la ley 1620 de 2013, se estableció que cada establecimiento educativo debía diseñar e implementar un proyecto en procura de la paz, de modo que cada escuela debe trabajar para consolidar una cultura de paz, y a esto le sumamos las iniciativas mencionadas anteriormente, lo que constituye un fortaleza a nivel nacional, sin embargo se requiere de constancia en los acompañamientos a los estudiantes para el logro de la autorregulación. Así mismo, con la creación de la Ley 1732 y el decreto 1038 de 2015, Se establece como obligatoria la enseñanza de la paz a través de un programa transversal para todas las instituciones públicas o privadas del territorio

colombiano, en la cual se deben desarrollar los siguientes componentes: Cultura de paz, educación para la paz, y desarrollo sostenible. Con estos procesos de formación que se dan a lo largo de todas estas iniciativas quedan en evidencia que en la medida que se incorporan los elementos de la mediación educativa a través de los procesos formativos relacionados con la paz, se fomenta una cultura de paz en la escuela.

5.1.4. Iniciativas en la pacificación del conflicto en los entornos educativos en México

En México al igual que Colombia ha existido la gran preocupación por mejorar los ambientes en los contextos educativos pretendiendo que sean pacíficos, y para ello también le apuesta a la implementación de diversos programas que procuran establecerlos desde la escuela, y que a su vez reflejen los diferentes elementos de la mediación educativa, para el logro de la pacificación de los conflictos.

Entre estos programas se encuentra el evaluado por De Haro, Barrera & Ortiz (2013) denominado Prevención de conflictos, desarrollo de acuerdos y construcción de la paz en comunidades con personas internamente desplazadas en Chiapas, el cual tuvo un tiempo de implementación entre el 2009 y 2012, es un programa auspiciado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PUND); y procura la reconstrucción de un tejido social el cual puede darse gracias a la educación para la paz, privilegiando la comunicación que a la vez reconocemos como el elemento que subyace a este programa. Cuyo objeto es la generación de condiciones equitativas para la comunidad, el fortalecimiento de la democracia, el estímulo para acceder a la justicia, y el fortalecimiento de la ciudadanía, de manera que se consolide una cultura para la paz.

Por su parte el Gobierno de la República de México (2014), promueve el Programa Nacional para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia, como parte del plan de desarrollo 2013-2018, el cual busca minimizar los factores de riesgo que rodean la vida de

los ciudadanos, y pretende el logro de diversos objetivos, tales como generar mayor participación de los ciudadanos, construir ambientes pacíficos, atender las condiciones de vulnerabilidad ante situaciones de violencia y mejorar el funcionamiento institucional, cabe anotar que con programas como este puede resaltar la equidad como uno de los elementos que se requieren para promover ambientes y sociedades justas.

También organizaciones sin ánimo de lucro hacen su aporte con iniciativas en favor de la paz, como se evidencia en el Informe anual de Vía Educación (2014), la cual está dirigida a la formación de los estudiantes en ciudadanía, promoviendo aprendizajes de calidad. Dentro de los diferentes programas que ofrecen, desatacaremos el de Renovación de la Cultura Escolar (RCE), en la cual se busca pretende la mejora de la convivencia escolar, y la sensibilización hacia la inclusión educativa. Por lo cual podemos identificar a la empatía, la comunicación, la equidad y la cooperación como elementos fundamentales que posibilitan la mediación educativa.

Una de las iniciativas es la propuesta por la Secretaría de Educación Pública (2015), el Programa Construye T, cuyo objetivo es fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes y en consecuencia los ambientes en los que se desenvuelven se tornen pacíficos; busca prevenir a los estudiantes de aquellos factores que constituyan riesgos para su desarrollo integral en el presente o futuro, y lo hace implementando tres estrategias, una de ellas es la formación a maestros y directivos en cuanto a las habilidades socioemocionales que se abordarán con los estudiantes, la segunda es facilitar material educativo a la población estudiantil para facilitar los aprendizajes de estas habilidades y finalmente concientizar sobre las implicaciones que tienen tales habilidades para la toma de decisiones y los impactos favorables que recaen en el ambiente en el cual se desenvuelven cotidianamente en la escuela. Conviene resaltar las habilidades relacionadas con la identificación de las emociones, empatía, relaciones interpersonales y toma de decisiones. Se aprecia por ende, que se destacan la empatía y la comunicación como los elementos que pueden contribuir a la mediación educativa.

Finalmente, el Gobierno de Nuevo León (2020), lidera múltiples estrategias enmarcadas por la búsqueda de la paz en los distintos entornos, especialmente los contextos educativos, entre éstas se encuentran las que se denominan: Atención para la paz, Mediación para la paz y Escuelas para la paz; a la vez cada una de ellas contiene otros programas dirigidos a problemas y comunidades específicas. La estrategia de Atención para la paz, incluye los centros de atención en las relaciones humanas (CEFOREH), ofreciendo asesoría individual y grupal a mujeres, hombres y adolescentes en relación a la no violencia y al enfoque de derechos, y el Centro de Atención para Adolescentes (CAIPA), en la que se brinda atención exclusiva a los adolescentes que hayan cometido algunas contravenciones frente a la ley; en la Mediación para la paz, se logra ofrecer el servicio de mediación a las personas para que cada vez asuman este proceso de la mediación como la primera opción antes de llegar a los estrados judiciales; y la escuela para la paz, incluye los programas de mediación en los cuales se ofrece intervención o asesoría a nivel jurídico y a nivel psicológica a las partes en medio de las situaciones conflictivas. De acuerdo con esta fuente, se han beneficiado alrededor de diez escuelas en los cuales se han evidenciado dinámicas de apropiación de la mediación como un proceso que acerca, y que gestiona la solución de los conflictos, y por ende favorece la paz.

5.1.5. Puntos de encuentro entre Colombia y México en la incorporación de la mediación educativa para la pacificación del conflicto

Ambos países han tenido historias similares, marcada por la violencia directa por parte de organizaciones al margen de la ley y la violencia estructural que deja en condiciones de inequidad algunas poblaciones frente a otras, en consecuencia los estados han legislado para promover la paz en los diferentes escenarios de socialización, especialmente en el contexto educativo, generando políticas que hacen obligatorias la enseñanza de la paz o la proporción de ambientes saludables, y pacíficos.

Se puede afirmar que Colombia y México promueven la mediación educativa partiendo de los elementos que focalizan en estos programas. En algunos prima la voluntad, en otros la empatía, la equidad, y la comunicación, lo que depende de la intensión que en última instancia depende de la intencionalidad del programa o la iniciativa que va a depender de los objetivos que se tracen cada uno de ellos. Así mismo ambos países a través de sus iniciativas demuestran la necesidad de impulsar formación con los maestros que lideran los procesos educativos, quienes constituyen un gran referente.

Sin embargo, es preciso mencionar algunos puntos en los que los países hacen mayor énfasis en unos procesos más que en otros. En México a través de las iniciativas expuestas en el apartado anterior, se evidencian mayores iniciativas que impulsan la mediación en los contextos educativos, constituyéndola como una alternativa accesible a la cual se puede acudir para solucionar las controversias. Se requiere hacer más notoria la mediación como proceso en Colombia para impulsar las habilidades de comunicación, empatía y autoconciencia emocional, y para que un entorno sea justo promover la equidad de manera que disminuyan las diferencias o desventajas de un grupo frente a otro.

Por otro lado, se observa en Colombia mayor énfasis en la formación de competencias ciudadanas y dentro de ellas se encuentran inmersas las socioemocionales. Preparando al estudiante para las relaciones con los otros dentro de una sociedad pluralista, participativa y democrática, que es un paso importante para resaltar la mediación educativa como una consecuencia de estos procesos de formación, y se convierte junto con sus elementos en condiciones indispensables para el logro de la paz en los contextos educativos de estos dos países. Podemos apreciar estas conclusiones en el siguiente gráfico:

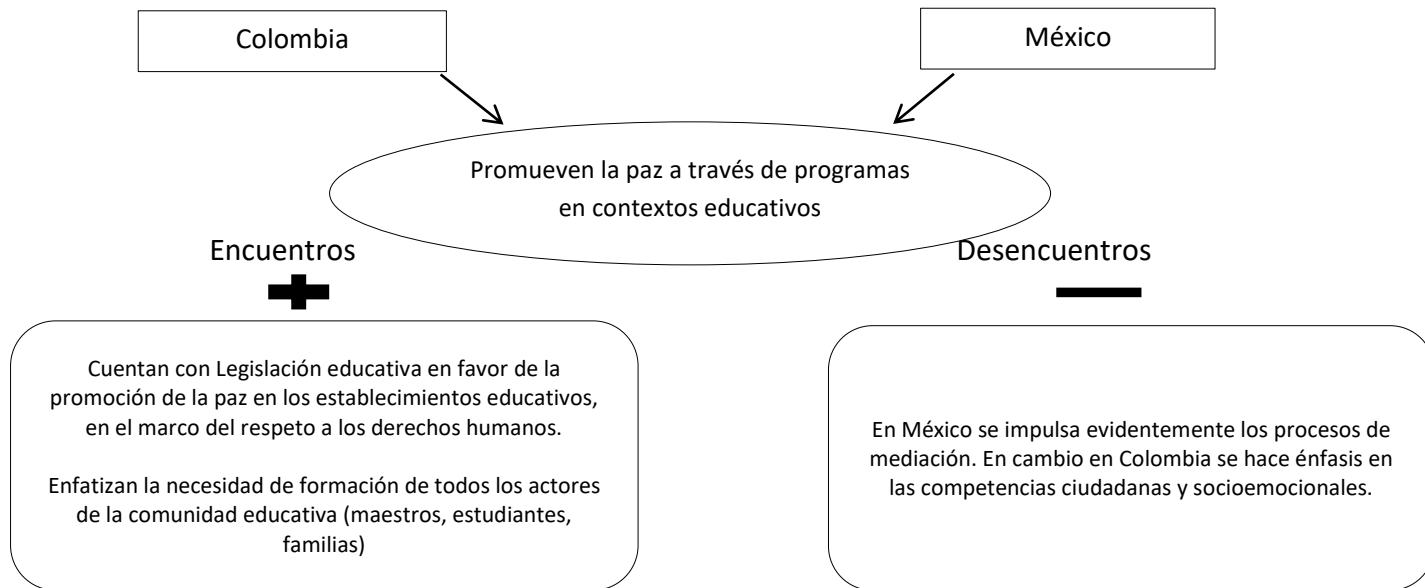


Ilustración 5. Encuentros y desencuentros entre Colombia y México en mediación educativa

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6. Factor 3: La formación en inteligencia emocional y competencias ciudadanas una gran apuesta por la formación integral

Los seres humanos desde que se encuentran en el periodo gestacional se ven influenciados por factores biopsicosociales que inciden en su desarrollo a partir de aprendizajes provocados principalmente por las personas que constituyen su núcleo familiar, lo cuales transmiten emociones diversas al gestante, en el mejor de los escenarios podría pensarse que predomina alrededor del embarazo la alegría como la emoción principal que siente la madre y los que la rodean que esperan su llegada a este mundo, y cuando llega el momento del nacimiento continúan los intercambios de respuestas entre el niño y sus progenitores estimulando el desarrollo de emociones a través de procesos de comunicación que se van complejizando cada vez de forma gradual a lo largo del tiempo.

En la dinámica familiar se pueden desencadenar diversas experiencias que contribuyen a las representaciones que van conformando el marco de actitudes del infante

hacia los demás, de manera que su desarrollo esta demarcado además de las condiciones innatas con las que se cuenta, por las condiciones en que rodean su crecimiento, por lo que la familia el primer escenario de socialización representa una fuente de aprendizaje sobre todo en las actitudes, las reacciones y comportamientos que se manifiestan ante las distintas experiencias sean positivas o negativas, lo que dependerá de los modelos a los que el infante este expuesto y a la cultura a la cual pertenezca.

Posteriormente a medida que avanza el proceso de desarrollo y crecimiento, por lo general se inicia el proceso de escolarización y la interacción con el segundo agente de socialización: La escuela, un lugar en el que el niño refleja lo que hasta ese momento ha aprendido en el hogar, y ésta debe responder con acciones propositivas para actuar desde la promoción de actitudes y comportamientos favorables, utilizando diversos medios entre ellos los maestros que entran a incidir notoriamente en los aprendizajes de los niños y las niñas.

La escuela debe promover hábitos saludables y diversas competencias que abarquen no solo el componente cognitivo, sino que además se generen desequilibrios cognitivos (Piaget, 1969 en Saldarriaga, Bravo & Llor, 2016), para la subsecuente consolidación de esquemas que se enriquecen a medida que el niño evoluciona, sin embargo también debe proveerle experiencias que permitan apoyar su desarrollo integral, es decir que abarque todas sus dimensiones a nivel comunicativo, socio afectivo, ético, estético, espiritual, y corporal; debe asegurarse de hablar un lenguaje coherente con la familia para que articulados generen ambientes estimulantes, gratificantes y que provean lo que el niño requiere para su óptimo desarrollo.

Sin embargo, no resulta tan sencillo generalmente debido a que los estudiantes pueden traer a la escuela experiencias que le predisponen a actuar de formas que no se ajusten a la convivencia pacífica y utilicen mecanismos para la interacción tendientes a la agresión o la violencia, lo que muchas veces se explica gracias entre otras a la exposición directa o indirecta a situaciones similares, ya que desde tempranas edades cobra gran

relevancia el aprendizaje por observación del cual es muy probable la repetición de ciertas actitudes observadas por los adultos que rodean su vida (Bandura & Rivière, 1982).

La escuela como es el escenario que debe promover la formación integral y el bienestar de todos los estudiantes y la comunidad educativa, actúa para lograrlo desde diversos enfoques, entre ellos se encuentra el enfoque de promoción, que se da cuando su comunidad educativa no presenta mayores factores de riesgo, hay estabilidad en los hogares y excelentes relaciones intrafamiliares, por lo que se siguen promoviendo estos estilos de vida saludables desde las acciones pedagógicas; por otro lado se implementa un enfoque preventivo cuando se identifican riesgos que puede afectar el desarrollo del estudiante por ejemplo en la detección de violencia intrafamiliar en alguno de los miembros de la comunidad educativa o posible consumo de drogas, se realizan diversos proyectos que busquen prevenir la repetición de estos comportamientos en el resto de la población a fin de persuadir a la comunidad a adoptar y practicar valores basados en el respeto, la tolerancia, y la cooperación; y ante las situaciones donde se exponga la integridad física o psicológica de los estudiantes se debe actuar desde el enfoque de la atención o intervención estableciendo planes de solución con la participación de todos los afectados. A todos estos enfoques debe proseguirles el seguimiento de manera que se instauren los aprendizajes deseados en favor de su pleno desarrollo.

En consecuencia, la escuela debe atender a la formación que requieren sus educandos de acuerdo a las edades, intereses, características que contribuyan a la formación integral que responda al desarrollo de competencias que con las que pueda dar respuesta a los distintos problemas que le afecten a nivel personal, social, familiar y escolar. Estas acciones deben ser transversales y deben apuntar al desarrollo de los pilares de la educación planteados por Delors (1996), los cuales ya han sido mencionados en los anteriores capítulos. Sin embargo en el presente capítulo se hará especial énfasis en el pilar relacionado con el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, junto con el aprender a practicar planteado por Cabello & Vázquez (2018), constituyendo parte de la respuesta ante lo que hasta ahora se ha fallado en el sistema educativo a nivel de Latinoamérica y es dejarlos para enfocarse primordialmente en el aprender a conocer y el aprender a hacer.

Las competencias que se engloban en el aprender a ser pueden incluir alta autoestima, autorregulación emocional, meta cognición, empatía, la creatividad, la generación de alternativas, resolución de problemas, toma de decisiones, autonomía, y en las competencias del vivir juntos se pueden ubicar las del trabajo en equipo, la comunicación, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad entre otras estas también se engloban en el grupo de competencias ciudadanas propuestas por Chauv (2012) en las que se destacan tres grandes grupos: convivencia y paz, participación democrática y valoración de la diversidad y las diferencias.

Y es allí donde la educación tiene una tarea pendiente ya que los resultados de las diversas evaluaciones a nivel internacional, entre ellas la prueba PISA en su último reporte de 2018 reflejan que los estudiantes adolecen en cierta medida de estas competencias, ya que en sus resultados a nivel de Colombia reflejan que el 32% de los estudiantes manifestaron haber sufrido Bullying respecto al 23 % de la media de los demás países de la OCDE, sin embargo se resalta que el 84% admite tener deseos de ayudar al otro que se encuentre en medio de un problema, lo que indica que aunque existe el acoso, la condición de la comprensión humana prevalece con los valores de la solidaridad. Preocupa en consecuencia que por la falta de formación en competencias dirigidas al ser y vivir juntos, cerca del 44% de los estudiantes haya tomado la decisión de faltar al menos un día a clases a causa de la violencia escolar de la cual han sido víctimas, y que el 20% de los estudiantes manifestó sentirse solo en la escuela, lo que puede ocasionar entre otras desmotivación.

Estos resultados develan la necesidad de formar en las competencias que se relacionan con el ser y el vivir juntos, es decir formar en la inteligencia emocional de manera que logren identificar sus emociones, autogestionarias, comprender sus sentimientos los ajenos para comunicarlos de manera asertiva, alrededor del trabajo en equipo en el que se trabaje por lograr objetivos comunes, donde además se evidencien a partir del quinto pilar que remite a poner en práctica, es decir materializar los valores que permiten el establecimiento y mantenimiento de las relaciones positivas en un marco del respeto por los derechos humanos, a través de acciones que articulen la familia, la escuela y la sociedad, que favorezcan el manejo pacífico de los conflictos.

6.1. La inteligencia emocional y sus diversas manifestaciones

Los seres humanos poseen diversas emociones, que de acuerdo a la Asociación Americana de Psicología pueden ser la fuente que genera y mantiene la motivación en la ejecución de diversas actividades y que pueden identificarse fácilmente en la expresión facial (El tiempo, 2018), también son rápidas en aparecer, incluso estas reacciones que resultar ser subjetivas determinadas por factores internos o externos, pueden surgir antes que el pensamiento (Bustos, 2013). De acuerdo con las investigaciones realizadas por esta asociación en diferentes grupos humanos, y diversas culturas y edades, coinciden en que se manifiestan de manera espontánea y de la misma forma en todos los casos, logrando determinar seis emociones entre ellas se encuentran la ira, el miedo, el desprecio o el asco, la tristeza, la alegría, y la sorpresa.

Estas pueden manejarse haciendo uso de la inteligencia emocional, la cual permite el manejo adecuado de las emociones en favor del funcionamiento personal y favoreciendo las relaciones interpersonales (Martinez & Aparicio, 1999), cuyo concepto ha sido abordado con fuerza desde Goleman en 1996. Quien la define como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones y las del otro. Sin embargo estas habilidades requieren de al menos tres elementos, la percepción que implica la identificación de lo que se siente, la comprensión que permite la relación de las emociones con los pensamientos, y la regulación que posibilita la gestión efectiva de las emociones (Fernández & Ramos, 2002 en Vivas, Gallego, & González, 2007).

Al reconocer las emociones es importante percibir el valor que cada una aporta al desempeño o funcionamiento en diferentes situaciones, de este modo según Bustos (2013) no son negativas ni positivas, cada una cumple una función relevante que permite la adaptación ante el cambio. El miedo se requiere para generar un estado de alerta ante los peligros, la ira nos aporta la saturación que se hace necesaria ante los abusos o transgresiones, el asco nos previene de elementos que pueden representar una amenaza,

la tristeza funciona como liberador de los sentimientos autodestructivos, la sorpresa devela lo que no se podía ver y que puede representar una amenaza y la alegría provoca sensaciones de bienestar y gratitud consigo mismo y con los demás.

El manejo que se dé a estas emociones dependerá de las habilidades que giren en torno a los componentes de la inteligencia emocional, comenzando por la autoconsciencia emocional que implica además de la identificación de lo que se está sintiendo, la comprensión de esa emoción y la actuación que conviene ejecutar de acuerdo a estas. De la autoconsciencia parten las otras habilidades, ya que sin ella no podría darse a comprensión del otro que remite a la empatía y las habilidades sociales que pueden traducirse con los procesos de comunicación. El tener plena conciencia emocional favorece la reflexión sobre lo que se siente y el manejo adaptativo ante esto, requiere orientar la autoobservación que permita diferenciar la razón de la emoción, lo que posibilita el autocontrol, lo que es necesario, ya que el ser humano desde edades tempranas reacciona frecuentemente con rabia, enojo o ira debido a que aún no se ha desarrollado ni aprendido la gestión emocional (Heras, Cepa & Lara, 2016)

El otro componente es la empatía que conlleva a la comprensión del otro, reconocer sus necesidades, sus dificultades o sus fortalezas para acompañarle, para lograrla es necesario que la persona se libere de cualquier predisposición que nuble la objetividad de la realidad que muestra el otro para poder comprenderle. Para que se logre la empatía debe haber primero una comprensión de las propias emociones para lograr identificarse en alguna medida con el que le rodea, puede hablarse de la capacidad para definir lo que el otro puede estar sintiendo, o necesitando, además predispone a sensaciones de angustia ante el dolor ajeno o de dicha ante la felicidad del otro (Carpena, 2016). Incluso se distinguen diferentes tipos de empatía, la cognitiva, la emocional y la primigenia, aquella que de manera natural conmino al otro a experimentar algunas necesidades como el bostezo, el llanto o la risa.

Y finalmente el componente de las habilidades sociales, compuesta por su siete elementos de acuerdo con Goleman (1996) la comunicación, liderazgo, adaptabilidad al

cambio, influencia, trabajo en equipo, resolución de conflictos, colaboración y cooperación, una conjugación de habilidades y valores que juntos garantizan el éxito en las relaciones interpersonales, permiten la expresión de lo que se siente, para cumplir con la función de las emociones, por ejemplo en el elemento de la comunicación, si alguien siente rabia con un amigo, pero a la vez comprende las razones que lo llevaron a fallar, complementa el manejo la situación manifestando de manera honesta lo que siente, evitando provocar algún tipo de daño bien sea verbal o no verbal. Estas garantizan el éxito en las relaciones interpersonales y pueden mediar las actividades en equipo. Estas habilidades se desarrollan desde que estamos pequeños cuando aprendemos a regular lo que sentimos y utilizamos el lenguaje para canalizar los deseos, pensamientos, temores, o sensaciones de agrado que permiten relaciones efectivas con los demás.

Todos los componentes de la inteligencia emocional pueden ser estimulados a través de programas intencionados en los contextos escolares, iniciando desde edades tempranas a lo largo de toda la vida (Pérez & Filella, 2019), promoviendo ambientes democráticos en los cuales los estudiantes experimenten seguridad al expresarse (Habilidades sociales), donde se dialogue libremente de las emociones (autoconsciencia emocional) y se actúe bajo un marco de derechos que permita vivir el respeto, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad (empatía) ante las situaciones que lo ameriten. Se debe dar aprovechamiento a los procesos de formación en los que el niño comienza a construir y comprender el mundo que le rodea para significarlo como una gama de experiencias positivas que le permitan vivir en el mundo a la vez que lo explora y descubre sus bondades y barreras las cuales puede superar con los apoyos de los adultos que rodean su desarrollo.

6.3. Desafíos globales que ameritan la formación en competencias transversales

A nivel global se experimentan en la actualidad diversos cambios que se deben contemplar desde la escuela para introducir respuestas ante ellos (Mateo, Rucci, Amaral, Arias, Becerra,

Bustelo, ... & Castro, 2019), tal es el caso de la condición de automatización del trabajo como la consecuencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Míguez, 2008), la que tiene que ver con el desplazamiento del ser humano por las máquinas, ya que cada vez se automatizan las funciones que habitualmente funcionaban gracias al ser humano, ello supone que el humano cada vez más va a requerir de habilidades que solo pueden poseer las personas que incluyen la perseverancia, o la creatividad, entre otras.

Además, otra de las situaciones que ocurren a nivel global y al mismo tiempo son los cambios climáticos (Mayorga, Hurtado, & Benavides, 2011) que requieren ser abordados con una gran sensibilidad y responsabilidad de los estudiantes frente al manejo de los diferentes recursos que ofrece el medio ambiente, lo que se podría relacionar con las competencias transversales que hacen alusión al trabajo en equipo y la sensibilidad inter e intrapersonal.

Otra situación que exige la formación en estas competencias, es la de las migraciones, que pone en evidencia un problema de orden social en el cual se vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Liwski, 2008), por lo que desde la escuela se deben impulsar acciones que promuevan la cooperación, la solidaridad y la tolerancia, valores que se deben fomentar desde las dinámicas familiares pero también desde la escuela.

En consecuencia, la educación no puede quedarse sin la contemplación e intervención respecto los diferentes cambios que están presentes en la sociedad, ante los cuales sus estudiantes necesitan herramientas para ser partícipes proactivos ante dichos cambios.

6.3.1 Competencias transversales para el siglo XXI

Para el siglo XXI se requiere la formación de competencias transversales favorecen el abordaje de los problemas desde todas sus complejidades (Mateo et, al., 2019), por lo cual la formación debe ir más allá de la promoción de saberes propio de las disciplinas, y hacer especial énfasis en las que tienen relación con la solución de problemas cotidianos, aquellas que permiten al estudiante autorregularse, ser empático, con capacidad para aceptar los cambios, constante en sus actuaciones y búsqueda de metas, con alta capacidad de resiliencia.

Teniendo en cuenta lo sostenido por la autora es fundamental implementar programas educativos que involucren el desarrollo de estas competencias desde muy tempranas edades o en la adolescencia, aunque también en la edad adulta pueden ser susceptibles de apropiación. Se puede afirmar que los currículos educativos deben preocuparse por incluir objetivos dirigidos a formar a un individuo lleno de virtudes, las cuales pueden definirse como “la que nos hace funcionar bien como seres humanos y alcanzar nuestros propósitos haciéndonos buenos seres humanos” (Pellegrino & Thomasma, 1993, en Zurita & Sáenz, 2020) que le permiten adaptarse a un mundo presente y futuro que demanda creatividad, ingenio, recursividad y trabajo en equipo con otros.

6.4. Nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender para la inteligencia emocional

Se puede reconocer que la educación pública está presente en Colombia desde el siglo XIX (Ramirez, & Salazar, 2010) y que la sociedad ha experimentado cambios a lo largo de la historia, sin embargo, ésta no ha ido al mismo ritmo en las transformaciones que debe hacer en cuanto a sus metodologías o modelos, ya que en cuanto si se da una mirada a las prácticas pedagógicas de ahora y las de hace 40 años, solo se podrán observar algunas pequeñas diferencias, inclusive en la organización de las aulas que aun ubica al maestro en

una disposición vertical frente a los estudiantes; por ello podría afirmarse que en muchos casos existen escuelas del siglo XIX con población perteneciente al siglo XXI, lo que implica una desconexión ante las necesidades reales de los educandos.

Por lo anterior, sin dudas la escuela debe gestionar transformaciones desde lo que prioriza en sus planeaciones, estableciendo una mirada muy cercana a lo que el mundo y la sociedad espera de los estudiantes, a las realidades familiares, y contextos socioeconómicos (Rojas & Oyola, 2019), se traduce esto en la necesidad de realizar un empalme con la realidad que rodea la vida del estudiante que en futuro será parte del sistema de educación superior y el sector productivo, industrial o laboral. De manera que es preciso identificar los problemas que la aquejan a la sociedad en tiempos presentes y los que pueden sobrevenir en el futuro, y las competencias que el sector productivo está esperando encontrar en los profesionales, que además del título profesional, sean personas que se relacionen bien con los demás, con capacidad para el autocontrol, y valores en torno a la responsabilidad, el respeto, y la tolerancia.

6.5. Las competencias socioemocionales y ciudadanas para la resolución del conflicto

Uno de los cambios a los que esta llamada la escuela es la incorporación de acciones concretas, respecto a la formación en las competencias socioemocionales y ciudadanas, donde las primeras pueden concebirse como herramientas que permiten tener un mejor conocimiento de sí mismo y mejores relaciones con los demás (Chaux, Lleras & Velásquez 2013), y según el Centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2020) este aprendizaje está conformado por cinco competencias: Autoconciencia (manejo de emociones y la autoconfianza); autogestión (control de impulsos, la perseverancia y el manejo del estrés); conciencia social (empatía); habilidades para relacionarse (manejo del conflicto y cooperación); y la toma de decisiones.

En cuanto a las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006), y para hacerlas pedagógicamente posible se organizan en tres grandes grupos: Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En cada grupo se deben desarrollar competencias de conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. De modo que desde los lineamientos nacionales se establece una ruta para que sea incorporada en las instituciones educativas este tipo de formación, que generalmente se sugiere su materialización a partir de proyectos transversales que permitan la vivencia de estas competencias, más que el solo hecho de impartirlo como una clase aislada que no se articule con la cultura institucional.

De acuerdo a lo contemplado en el documento que se señala en el párrafo anterior, cada competencia incluye unas habilidades específicas, las competencias de conocimiento refieren a la información que los estudiantes deben recibir sobre la normatividad que media las actuaciones en cada país, todo acerca de los derechos y obligaciones que tienen las personas y las instituciones; las cognitivas se encuentra la toma de perspectiva, interpretación de las intenciones del otro, generación de diferentes opciones, la consideración de consecuencias ante las decisiones, y el pensamiento crítico; en las competencias emocionales se ubica la identificación de emociones, manejo de las propias emociones, y la empatía; las competencias comunicativas por su parte incluyen la escucha activa, la comunicación asertiva y habilidades en argumentación; y finalmente las competencias integradoras en las que confluyen sincrónicamente las competencias anteriores y el estudiante lo puede evidenciar en el manejo de los conflictos, en su participación en procesos democráticos, o cuando asume una postura de rechazo ante situaciones de mal trato o vulneración de los derechos humanos.

Es por esto que Chau, Lleras y Velásquez (2013) proponen algunos principios que pueden ser orientadores para la implementación de la formación ciudadana en las escuelas, entre estos el primer principio remite la necesidad de trabajar todas las competencias al

mismo tiempo, es decir evitar fragmentarlas y desarrollarlas de manera aislada trabajando solo los conocimientos sin tener en cuenta el desarrollo de las competencias cognitivas, ya que si se fragmenta no se tendrá un desarrollo real o integral de las competencias. En el segundo principio consiste en brindar múltiples oportunidades de vivenciar las competencias ciudadanas, y esto quiere decir que no se enseñe solo desde una asignatura, sino que debe vivenciarse en casa experiencia que ofrezca la escuela y que se refleje en sus principios, valores y horizonte institucional, y que estas vivencias puedan darse desde situaciones muy sencillas y espontáneas hasta las más complejas.

En relación al tercer principio sugiere el autor que la formación ciudadana debe ser transversal a todas las áreas, es decir que sea un asunto de todos y que esta haga parte de las enseñanzas tanto en el área de matemáticas, como en naturales, y ética por ejemplo, claro estableciendo canales de comunicación y planeación entre las diferentes áreas de conocimiento que permitan tener una coherencia en las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas; y en sintonía con el anterior principio se propone el cuarto, el cual sugiere que se debe involucrar a toda la comunidad educativa, y aquí se incluye no solo a los docentes y directivos, sino también a las familias, y los miembros de la comunidad que hace parte del contexto de la escuela a través de acciones que van más allá de la simple comunicación de lo que se hace al interior de la institución; por lo tanto deben existir oportunidades reales de participación de estos actores que articulados entre sí favorecen la formación integral, como ya se mencionó en el capítulo 3; y por último el quinto principio invita a evaluar el impacto y este se puede hacer uso de los resultados de las evaluaciones que se hacen en el caso de Colombia tanto a nivel nacional con las pruebas saber, ya que allí se evalúan estas competencias, por lo cual el análisis de dichos resultados llevan al establecimiento educativo a priorizar aquellos aspectos en los cuales se está avanzando y los que deben retomarse para empoderar en mayor medida a los estudiantes, como a nivel global con los informes de los resultados de las pruebas PISA para determinar las necesidades de la población estudiantil en la región.

A partir de la formación en competencias socioemocionales y ciudadanas se contribuye a la pacificación del conflicto en tanto que siempre y cuando un estudiante

conozca y comprenda sus derechos, los de los demás, identifique y gestione sus emociones, y se comunique efectivamente con los que le rodean. De este modo los estudiantes acudirán al diálogo como la herramienta que media las situaciones conflictivas, al cual se llega gracias al manejo de las emociones lo que permite la desescalada del conflicto, y que incluye la libre expresión de los sentimientos y pensamientos (Rayo, 2005).

Capítulo 7. Factor 4: La música y su relevancia en la formación integral de los estudiantes

Los cambios que se señalan en el capítulo anterior conllevan a la necesaria transformación de las metodologías para la enseñanza de las competencias transversales, socioemocionales y ciudadanas, en las cuales se contemplen las características e intereses de los estudiantes, emergiendo en la actualidad una creciente implementación de programas basados en la educación musical que contribuyen notablemente al desarrollo de las competencias mencionadas, y por ende a la educación y cultura de paz.

Existen distintas experiencias que evidencian los efectos positivos que desencadenan los programas de música, por ejemplo en Venezuela se cuenta con un sistema de educación musical fundado hace más de cuarenta años, pero solo hasta después de 2012 se cuenta con un estudio sobre los efectos que produce este programa en los participantes, y luego de un año de evaluación en la muestra de más de 2000 sujetos se logró determinar que las habilidades de autocontrol se incrementaron y disminuyeron los problemas de comportamiento (Mateo, et al., 2019).

De acuerdo con lo referido por los anteriores autores referenciados se pueden citar algunas experiencias similares que se dan en diferentes países apoyados por el banco Interamericano de Desarrollo, entre ellos además de la experiencia de Venezuela, se incluyen las de Colombia con el programa Música y vida: escuela de música para juventud en riesgo; en los países de Perú, Colombia, México y Ecuador con el Programa de Educación

Musical Interactiva; en Paraguay con el programa Asociaciones Público-Privadas para la innovación educacional; y en Nicaragua con Prevención de la violencia a través de la música.

A partir de lo anterior es necesario profundizar en cuanto a los elementos que impactan a nivel biológico, psicológico y social la educación musical, y los aspectos que deben incluir dichos planes para lograr contribuir al desarrollo pleno e integral de los educandos en los distintos niveles educativos y contextos socioculturales.

7.1. La música y sus efectos en los procesos de desarrollo y aprendizaje

Cuando se habla del desarrollo en los niños y niñas se connota como un proceso dinámico propio de cada ser, quien avanza a su propio ritmo, en un progreso ascendente que sucede a lo largo de su vida, y de acuerdo con lo expuesto en la política de estado por el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en Colombia (Ley 1804 de 2016), se hace un reconocimiento de estas condiciones y establece que el desarrollo es:

“(...) un proceso singular de transformaciones y cambios (...) mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. (...) El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.” Art. 4, Ley 1804 de 2016

Y para que este desarrollo se potencie, debe acompañarse de experiencia que provoquen aprendizajes, siendo este concebido como un proceso que se deriva de los intereses del sujeto que aprende, constituyendo una necesidad que se experimenta desde que el niño nace, pues se rodea de escenarios que requiere comprender y lo va realizando

a través de la exploración, de esta manera en la medida que el niño tenga esa posibilidad de apropiarse de las realidades en las cuales se encuentra inmerso, generará aprendizajes que le permiten interactuar con los sujetos y objetos que forman parte de su vida.

En consecuencia el desarrollo y el aprendizaje son dos procesos que se encuentran relacionados, y el uno depende del otro, de modo que si la escuela pretende ser fuente de desarrollo social, y personal, en el estudiante, esta debe proveerle experiencias de aprendizaje que lo hagan posible. Estas experiencias en un inicio deben ser mediadas por el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, dentro de las cuales se hará especial énfasis en las que tienen que ver con el arte, específicamente en la música.

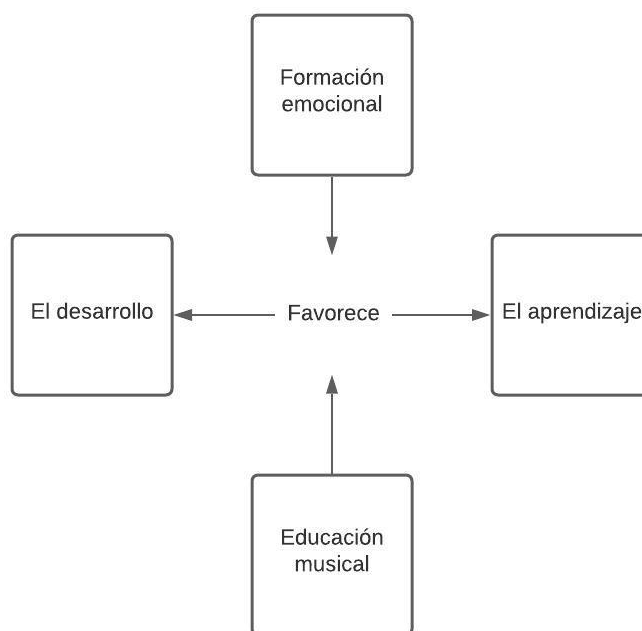


Ilustración 6. Aspectos que favorecen la formación emocional y la educación musical. Fuente: Elaboración propia

En la música participan diferentes procesos a nivel neurológico que desencadenan reacciones que reflejan la emocionalidad de los sujetos y de acuerdo con Maojo (2018) pueden existir diferentes posturas respecto a las estructuras cerebrales que participan en la relación que existe entre la música y la emoción, sin embargo, resalta que la mayoría coincide en que la interconexión entre los componentes del sistema límbico con el sistema

periférico provocan ciertas respuestas fisiológicas que representan las emociones, entre tales respuestas se encuentran la sudoración, las palpitations, entre otras; estos eventos pueden ubicarse a nivel cerebral en los dos hemisferios, mientras que en el izquierdo se ubica el reconocimiento de las melodías, en el derecho se procesa el significado y lo que esta produce a nivel emocional en los seres humanos, cuyas reacciones se pueden considerar como recompensas.

Siguiendo con los aportes del autor mencionado, los que interpretan la música pueden transmitir diversas emociones a las personas que la escuchan, entre estas la alegría, el miedo, molestia, tristeza o ternura, de manera que estas emociones que se experimentan pueden provocar que se recuerden más unas melodías que otras (Eschrich, 2005 en Maojo 2018).

Pero no solo de la música convencional están rodeado los niños y las niñas, ya que desde la concepción están rodeados de sonidos que se dan con el funcionamiento de los órganos de la madre y los propios, tales como el latido del corazón, el proceso de la respiración o de la digestión, además de las voces y melodías que se encuentran en el exterior (Gómez, Rico, Hernández, & Javier, 2006), por ello desde esta etapa se considera necesario estimular el desarrollo a partir de la música por parte de los progenitores o cuidadores, ya que puede generar respuestas emocionales positivas; por ello la música representa desde las primeras etapas un recurso que relaciona la comunicación, las emociones, y la cultura, por lo tanto también debe concebirse como un elemento fundamental para los procesos de socialización.

La música forma parte de un grupo de actividades que deben regir la educación en su periodo inicial, estas actividades incluyen el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, y aunque la música hace parte del arte, también lo es de la lúdica y de la literatura, ya que a partir de ella los estudiantes recrean la imaginación, y aprenden a comunicarse, a la vez que interactúan con los pares y los adultos, constituyendo un medio que le permite comprender el mundo que le rodea a la vez que lo construye (Documento No. 20 MEN 2014), debido que esta acompaña cada evento social en la vida de las personas,

nacimientos, muertes, celebraciones que se traducen en el folclor de ciertas regiones, y mediada con instrumentos musicales que son con materiales que también les son propios, constituyéndose en un medio de expresión para el que la canta y el que la escucha, y termina siendo un medio a través del cual se expresan diferentes emociones que traducen el sentir a nivel individual o a nivel colectivo de la comunidad (Jiménez, 2008 en documento No. 21 MEN).

Por ello en la medida que el entorno educativo ofrezca experiencias enriquecidas con la música a los estudiantes, promoverá sus desarrollos a nivel personal y social ya que constituye un puente para el reconocimiento y gestión de las emociones, la comunicación con el otro, la comprensión de la cultura y de las personas que la integran.

7.2. Entornos educativos que favorecen la formación artística- musical como medio para el desarrollo integral del ser humano.

La escuela está orientada a generar el desarrollo de competencias disciplinares y transversales en los estudiantes, y lo hace a través de distintas metodologías que están determinadas a su vez por los modelos pedagógicos que orientan su quehacer educativo; entre estos modelos se pueden identificar los que plantea Ochoa (1994), modelo tradicional, conductista, romántico, constructivista y crítico social, los cuales fueron surgiendo de forma gradual y respondiendo a las diversas necesidades de la sociedad.

Es preciso describir brevemente la esencia de estos, el primero de ellos es el modelo tradicional que responde a una época histórica en la cual se concebían verticales las relaciones entre maestro y alumno, en la cual el maestro daba “luz” al estudiante que no tenía conocimiento alguno al llegar a la escuela; luego se encuentra el modelo conductista que continua caracterizándose en lo vertical de las relaciones, pero explica los procesos de aprendizaje centrados en los estímulos externos y se evalúa solo lo que se puede observar, negando la existencia del pensamiento como punto clave en el que se den los aprendizajes. Sin embargo, surge como contraposición al conductista el modelo romántico, en el cual hay

relaciones horizontales, se parte de las necesidades de los estudiantes y tienen libertad para elegir sus condiciones de vida, así como también se validan los intereses en el modelo cognitivo el cual introduce los aprendizajes construidos por el estudiante, otorgándole autonomía para construir y reconstruir sus propios conocimientos; y finalmente se encuentra el modelo crítico en el que se trabaja a partir de proyectos de investigación para dar solución a los problemas que aquejan a la sociedad.

De acuerdo a lo anterior, cuando la escuela utiliza un modelo pedagógico que reconoce los intereses de los estudiantes, puede generar acciones que potencien el desarrollo de competencias socioemocionales, ciudadanas y/o transversales a través de distintas estrategias, que motiven la participación de los estudiantes. Por lo general utiliza diversas estrategias o medios, y uno de ellos es el arte, y dentro de este especialmente la música, implementándola como asignaturas o proyectos pedagógicos específicos.

Implementar metodologías centradas en la música requiere nuevas formas de razonar, reconociendo sus beneficios o las consecuencias que ha tenido en diferentes instituciones educativas, implica abordarla e incluirla en los currículos educativos notando especialmente la emocionalidad que produce tanto en el que enseña como en el que aprende, también implica abarcarla de acuerdo a lo planteado por Malbrán (2011) desde la recepción, interpretación y producción, sin embargo también sostiene que no solo desee estas categorías convencionalmente trabajadas por la escuela son las que incluye la educación musical, ya que puede resultar amplia las posibilidades que incluyen la creación de productos multimedia, la sincronización de imágenes con la música o de las expresiones corporales con ésta.

Así mismo, la autora señala algunas competencias que se deben potenciar en los estudiantes a la hora de enseñar música desde la recepción, interpretación y producción:

- “• Participen de experiencias de audición comprensiva e interpretación de música en tiempo real.
- Disfruten de la interpretación musical.
- Transfieran experiencias a diferentes contextos.

- Produzcan ideas aplicables a la música.
- Analicen y reflexionen sobre los productos que van generando.
- Sugieran formas de mejorar o ampliar producciones ya realizadas.
- Deseen repetir experiencias musicalmente significativas.
- Adviertan los múltiples modos de hacer música.
- Adquieran creciente autoconfianza sintiéndose cultores del arte sin por ello ser músicos” (Malbrán, 2011 p. 59).

Por esto, cuando se trabaja en la música en el aula se permite al estudiante relacionar el estudio con un placer, con un goce, que promueve la motivación por la participación en las distintas actividades de aprendizaje (Freyre, 1998 en Albornoz 2008). Incluso existen aportes que incluyen la música como un elemento terapéutico que facilita la identificación de las emociones que no permiten el avance académico de los educandos, les permite gestionarlas y se implementa de forma individual o grupal (Eizaguirre, Ramos, & del Olmo Barros, 2015).

Por lo tanto, las escuelas están llamadas a repensar las formas en las que se está dando la enseñanza de la música desde su componente semántico llevando al estudiante a ser consciente del significado extramusical o explícito que incluye lo que rodea a la música en general y el intramusical o implícito relacionado con los contenidos entre las frases de la canción (Sel & Calvo, 2013). Estas reacciones emocionales van a variar dependiendo de los significados que cada estudiante le conceda a la música.

Este llamado es apoyado por el Ministerio de Cultura en Colombia que desde 2003 plantea diferentes acciones desde las modalidades de educación informal , formal y para el trabajo y el desarrollo humano, dentro de los programas informales se encuentran: Cualificación musical y pedagógica para docentes de las escuelas de música, organización del sector coral, cualificación de jóvenes instrumentistas de bandas de viento, educación musical básica - red unidos - tejiendo música, y laboratorios de creación artística - unidad de víctimas; todos estos programas incluyen la participación de jóvenes, niños y niñas, sin

embargo en lo Formal los programas de formación están dirigidos a los docentes con diplomados y especializaciones.

Sin embargo en informe realizado por la Revista Semana en abril de 2021 devela que en Colombia la formación musical en las escuelas de básica y media ha tendido a la baja debido entre otras a que las políticas educativas responden al fortalecimiento de otras competencias que se consideran fundamentales, lo que puede afectar la formación integral y el fortalecimiento de las competencias transversales, socioemocionales y ciudadanas tan necesarias para enfrentar los desafíos de la actualidad mencionados en el capítulo anterior.

7.3. Elementos fundamentales en un programa de educación musical para el desarrollo de competencias emocionales

Los programas de educación musical deben configurarse teniendo en cuenta que se deben incluir aspectos como la altura, la intensidad, la duración, el timbre, como los componentes que dan como resultado el ritmo, la melodía y la armonía (Documento No. 21 MEN, 2014) para desarrollar las tres categorías antes mencionadas en cuanto a la recepción, la interpretación y la producción. En el marco de esta investigación se concentrarán las apuestas para los programas de educación musical en la categoría de recepción, en la cual los estudiantes desarrollen la capacidad de percibir, e interioricen los componentes de la música, identificando las emociones y la gestión de las mismas, de modo que se posibilite la interacción y comunicación con los otros con altos niveles de comprensión, lo que seguramente tendrá una incidencia positiva en las relaciones interpersonales, ya que con la música se puede generar autorregulación y altas competencias socioemocionales y ciudadanas.

En la educación inicial se sugiere atender a los componentes y elementos mencionados de la siguiente manera:

Tabla 2 Componentes de la formación musical desde la primera infancia.

Componente	Competencias	Actividad pedagógica
Altura	Comprensión entre los sonidos agudos y graves	Imitar sonidos de animales o personajes distintos
Intensidad	Comprensión entre los sonidos fuertes y suaves	Propiciar la interacción entre dos personas a partir de diálogos musicalizados
Duración	Diferenciación entre los sonidos largos y cortos	Cantos con distintas intencionalidades para enfatizar en algunos sonidos más que en otros
Timbre	Reconocimiento de las características únicas del sonido de las voces y los instrumentos	Adivinanzas sobre quien canta, o quienes participan en la canción

Fuente: Elaboración propia a partir del Doc. No. 21 de MEN 2014

Luego la consecuencia o la suma de estos componentes dan lugar a los siguientes elementos:

Tabla 3 Elementos de la Formación musical en la primera infancia

Elemento	Competencias	Ejemplos
Ritmo	<p>Paso: Identifica las regularidades de los sonidos, comenzando por el latido del corazón</p> <p>Pulso</p> <p>Acento: Se hace énfasis especial en una nota</p> <p>Ritmo puro:</p> <p>Combinación del pulso y del acento.</p>	<p>Tocar las palmas al compás de los latidos del corazón, o cada dos latidos.</p> <p>Jugar con trabalenguas, poesías cantadas.</p> <p>Tocar las palmas mientras se canta.</p>

Elemento	Competencias	Ejemplos
Melodía	Distribuye los sonidos uno después del otro en función de los tiempos y del acento.	Cantar canciones relacionando la letra con experiencias similares vividas.
Armonía	Disfrutar de distintas notas que suenan al mismo tiempo.	Cantar o tocar juntos una misma canción

Fuente: Elaboración propia a partir del Doc. No. 21 de MEN 2014

Cuando se trabajan todos estos componentes y elementos se contribuye a la formación emocional que a su vez debe atender ciertas pautas tales como: Definir los contenidos de acuerdo a las edades y características de los estudiantes, una vez definidos estos deben ser compatibles y dirigidos a todo el grupo de clase, debe promover la reflexión sobre las propias emociones y las de los otros y su fin debe ser el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2006).

Este autor sugiere desarrollar contenidos que incluyan la naturaleza de las emociones, las características, funcionalidad causas, y estrategias de gestión que contribuyen al bienestar, para ello además se logra promover el desarrollo de la autoconciencia y autorregulación emocional, la empatía y las habilidades interpersonales que a su vez contiene la capacidad para escuchar y comunicarse con los demás.

Estas competencias pueden desarrollarse a través de la música como la herramienta que media los contenidos a desarrollar, en la actualidad existen diversos estudios que intentan comprobar la efectividad de la música en la formación emocional y uno de ellos es el de Pastor, Bermell & González (2018) quienes implementaron un programa de educación emocional a través de la música en la educación primaria en España y concluyeron que los estudiantes que recibieron este programa evidenciaron un aumento en sus competencias emocionales, así como en los desempeños académicos, sin embargo lo que sugieren especialmente es la necesidad de formar a los maestros ya que en la medida que estos cumplan con un perfil con competencias técnicas o disciplinares y otras emocionales, lograrán promover las competencias emocionales en su grupo de estudiantes.

En este sentido el maestro puede considerarse un actor fundamental que moviliza en los estudiantes la participación, la reflexión y el cambio, ya que debe demostrar emoción por la estrategia de educación emocional utilizando la música como el medio de la formación (Botella, Fosati & Canet, 2017) constituyéndose en un modelo real y positivo al cual se desee imitar porque genera confianza y demuestra coherencia entre lo que se dice y se realiza, es decir, el maestro debe autogestionar sus emociones, ser empático y comunicarse asertivamente con los demás lo que le permite mantener relaciones interpersonales favorables.

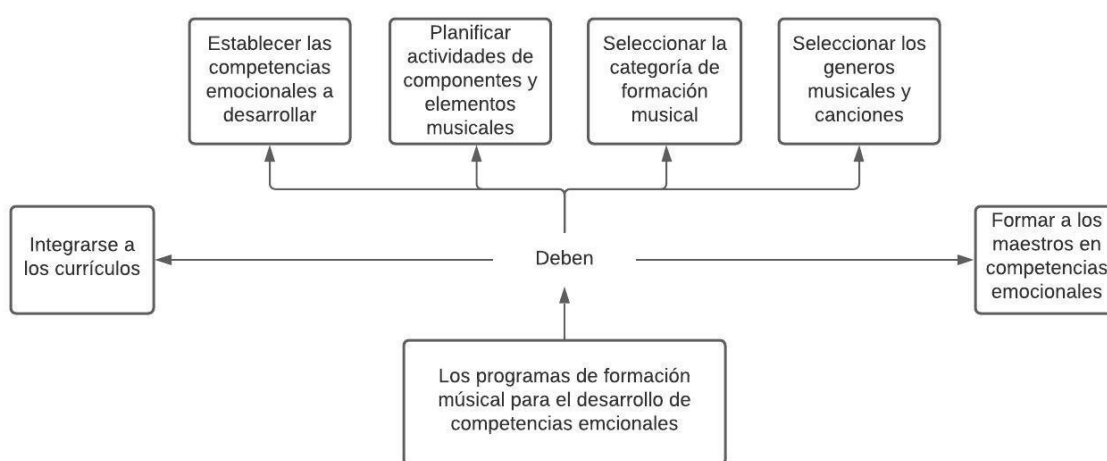


Ilustración 7 Diseño de programas de formación musical para el desarrollo de competencias emocionales. Fuente: Elaboración propia a partir de Pastor, Bermell & González (2018).

Si ya se cuenta con maestros preparados tanto a nivel académico como personal, se puede hablar de la necesidad de seleccionar canciones propias del contexto cultural de la región donde se implemente y que provoquen de acuerdo al autor algunas emociones como la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, y con ellas diseñar talleres que fomenten la socialización alrededor de la naturaleza de la emoción, causas y consecuencias de los que vivencian la situación y la simulación de situaciones análogas en la vida de los estudiantes. Esta selección de canciones debe proponerse a diferentes grupos de expertos, profesionales de la psicología y los estudiantes que pueden atender a diferentes sectores ampliamente aplicables a cada región, así como lo utilizaron los autores Pastor, Bermell &

González en 2018 dividiendo la selección musical entre los géneros clásica, popular y folclórica.

Capítulo 8. Estudio Cualitativo

8.1. Diseño de la investigación

En el presente capítulo se hará la descripción de las experiencias que tienen los sujetos entrevistados en relación al problema de estudio, el cual radica en la comprobación de la influencia de los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística (música) en la formación de la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos entre los estudiantes de educación básica primaria.

Se debe tener presente que lo que se mencionó en el primer capítulo sobre el enfoque mixto de la investigación, en la cual se analizan, tratan, y relacionan los datos cualitativos y cuantitativos para responder al problema planteado a o a los interrogantes que dan origen a la misma (Poblete, 2013) de tal manera que se complementan la comprobación e interpretación del problema. En este caso se iniciará la descripción de los estudios de la investigación con el estudio cualitativo cuyo instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, que de acuerdo con Díaz et, al. (2013) permite generar una comunicación de contacto directo con los interlocutores para interpretar, relacionar de manera integral las concepciones de los entrevistados en relación con el problema.

8.2. Población y muestra

La unidad de análisis que se tomó para recoger las experiencias fueron los directivos docentes, docentes y orientadores que se encontrasen ejerciendo sus roles en diversas

instituciones educativas, de carácter público u oficial y/o privado. Es importante señalar que este universo se clasificó de la siguiente forma: Sujetos A los directivos docentes, Sujetos B los docentes con experiencia en proyectos de convivencia escolar y Sujetos C los orientadores escolares.

Fueron nueve las instituciones educativas a las cuales pertenecen los sujetos de la muestra, de las cuales 5 se ubican geográficamente en el Municipio de Malambo (siendo 2 de ellas del sector rural y 3 del sector urbano), 3 hacen parte del Distrito de Barranquilla, y 1 pertenece al municipio de Repelón, todos en Departamento del Atlántico en Colombia; en cuanto a su carácter 6 de éstas son públicas y 3 son privadas. El muestreo fue intencional identificando a los directivos, docentes y orientadores con la experiencia necesaria y que se encontraran activos en sus trabajos en el campo educativo, y que además pertenecieran a diferentes ambientes y condiciones socioculturales para tener mayor amplitud en los resultados.

Siguiendo con la caracterización de la muestra, en relación a los cargos que ejercen estuvo conformada por veinte sujetos, de los cuales siete son Directivos docentes (Sujetos A), siete docentes (Sujetos B), y seis orientadores escolares (Sujetos C).

8.3. Instrumento

Para recoger los datos cualitativos se diseñó una entrevista semiestructurada la cual permite obtener información real sobre las experiencias que tienen los sujetos respecto a lo que les rodea, y para lograr optimizar y asegurar que el instrumento fuera comprensible para la muestra, se debió hacer un pilotaje del mismo para establecer los aspectos a mejorar para la aplicación final. Por ello es relevante comentar ambos procesos, el primero que remite a la prueba piloto y posteriormente los resultados de la aplicación final.

El instrumento inicialmente incluyó 23 preguntas, las cuales estuvieron divididas en seis grupos las cuales correspondían a las categorías contempladas para las variables. De cada

categoría se establecieron 6 preguntas centrales y 19 preguntas secundarias (ver instrumento piloto en anexos), a partir de la categorización de las variables tal como lo muestra la tabla 1.

Tabla 4. Matriz de categorización de las variables para el estudio cualitativo

Variable	Concepto	Categoría	Pregunta	Subcategoría	Análisis de respuestas	
I. Pacificación del conflicto	La paz es concebida como un estado deseable y perfecto de la sociedad. Que desde la Irenología se le vincula con los de mediación en los MASC, por lo que resulta pertinente hablar de la necesidad de promover culturas de paz, en las cuales exista la transformación del conflicto, mas no su desaparición	1.	1. ¿Cómo se hace posible la paz en el contexto educativo?	1.1. Elementos de la paz	a) Diálogos b) Mediación c) comprensión d) Sana convivencia e) Buen trato	
		Iniciativas		1.2. Concepciones de la paz	a) Ausencia de violencia b) Cooperación, acuerdos y diálogo	
				1.3. Acciones de paz en la escuela	a) Proyectos educativos intencionados que promueven la paz	
			2.1.	a) Funciona con frecuencia b) Es inexistente c) Es óptimo d) Tiene falencias		
			2.2. Procesos que la requieren	a) Enfrentamiento entre estudiantes b) Problemas familiares c) Enfrentamiento entre estudiantes y docentes		
			2.3.	a) Hay participación b) Hay poca o nula participación		
			2.	2. ¿Cuáles son los procesos de mediación educativa existentes en las escuelas?	2.1.	a) Funciona con frecuencia b) Es inexistente c) Es óptimo d) Tiene falencias
			Mediación		2.2. Procesos que la requieren	a) Enfrentamiento entre estudiantes b) Problemas familiares c) Enfrentamiento entre estudiantes y docentes
		2.3.			a) Hay participación b) Hay poca o nula participación	

Variable	Concepto	Categoría	Pregunta	Subcategoría	Análisis de respuestas
II.Sensibilidad	También llamada conciencia de uno mismo, la cual puede ser definida como la atención continua hacia los propios estados internos (Goleman, 1996).	1.Autoconsciencia emocional	1. ¿Cómo se evidencia la identificación de las emociones en la población estudiantil en las situaciones conflictivas?	1.1.Definición 1.2.Identificación de emociones por parte de estudiantes 1.3.Herramientas que proporcionan la autoconsciencia emocional	a)Identificación de emociones b)Sí identifican sus emociones o No lo hacen c) Proyectos educativos intencionados de inteligencia emocional. d) No existen iniciativas para formar en autoconsciencia emocional.
III. Apreciación	Significa valorar, de modo que resultan ser sinónimos y tomando como base lo que propone Dewey en su teoría de la valoración, valorar a su vez está asociado con la evaluación que la persona realiza de su entorno o de los demás para emitir un juicio.	1.Empatía	1.1. ¿Cómo se evidencian las actitudes empáticas en la institución educativa?	1.1. Influencia de la empatía en el manejo de las situaciones conflictivas. 1.2.Emociones presentes en la población estudiantil 1.3.Herramientas que brinda la escuela para promover la empatía	a)Existencia de la empatía en los estudiantes b)Influye de forma notoria c)No influye a)Rabia b)Tristeza c)Miedo d)Alegría a)Proyectos intencionados para promover empatía b)Acciones desde orientación escolar
IV. Comunicación	De acuerdo a lo planteado por Báez (2000) Implica la	1.Asertividad	1. ¿Cómo se manifiesta la comunicación asertiva en los	1.1. Características de la comunicación en los estudiantes.	a)Se expresan con facilidad b)Guardan silencio

Variable	Concepto	Categoría	Pregunta	Subcategoría	Análisis de respuestas
	capacidad para expresarse, en formas pertinentes a la cultura en la cual se desenvuelva cada individuo.		estudiantes en medio de las situaciones conflictivas en el contexto educativo?	1.2. Elementos necesarios para una comunicación asertiva. 1.3. Acciones de la escuela que la favorece.	c) Utilizan lenguaje apropiado d) Utilizan lenguaje inapropiado a) Ambientes saludables b) Buen trato c) Respeto d) Tolerancia a) Se favorece a partir de acciones intencionadas de la escuela
V. Instrumentalización artística	Implica la integralidad en el desarrollo de las diferentes habilidades que le son necesarias para su estar en el mundo en todas sus dimensiones, personal, familiar, escolar y social (Tourriñan y Longeira, 2010).	1. Música	1. ¿Cómo crees que el arte, en específico la música, puede contribuir al desarrollo de la sensibilidad, la apreciación y la comunicación en los estudiantes, para lograr la pacificación de los conflictos?	1.1. Influencia de la música en la sensibilidad interpersonal 1.2. Influencia en la apreciación 1.3. Influencia en la comunicación	a) Potencia la autoconsciencia emocional b) No influye en la autoconsciencia emocional a) Potencia la empatía b) No potencia la empatía a) Estimula la habilidad para comunicarse b) No potencia la comunicación.

Fuente: Elaboración propia 2020

8.4. Descripción del pilotaje

En un inicio se aplicó el instrumento a una muestra piloto con el fin de establecer la viabilidad de las preguntas, la estructura y pertinencia de las mismas, que permitieran realizar los ajustes necesarios para incorporarlos y realizar la aplicación final.

La aplicación del pilotaje fue el día 30 de mayo de 2019, a cinco expertos en convivencia escolar que laboran en una institución educativa de carácter oficial, de los cuales tuvimos sujetos A (2) y sujetos B (3), cuya experiencia se consideraba exitosa en proyectos de convivencia escolar. Los tiempos de duración de las entrevistas variaron entre los 15 y 40 minutos, de las cuales destacó la duración de una de éstas que fue de 40 minutos, cuya extensión se pudo atribuir a las características personales de la entrevistada, ya que optaba por reflexionar a fondo sobre cada una de las preguntas y hacer descripciones detalladas de anécdotas relacionadas con el contenido de las preguntas.

En la medida que se realizaban las preguntas se observó que faltaron algunas en cuanto al conocimiento sobre ciertos conceptos que no fueron incluidas desde el inicio ya que se consideraban obvias, tales como el concepto de empatía, y comunicación asertiva, lo cual se pudo evidenciar al momento que hubo que explicar a algunos de los entrevistados en qué consistían. Esto además, refleja una necesidad de formación de parte de éstos en relación a algunas variables del estudio.

Al momento de realizar la entrevista se notó que la pregunta 8 debía ir ubicada en el lugar de la 7, sin embargo, los entrevistados dieron respuestas relacionadas con lo que se preguntaba. También se observó de parte de dos participantes cierta tensión y preocupación por temor a equivocarse, a pesar que se les dijo que era confidencial y que la finalidad era recoger sus percepciones y que podían ser espontáneos.

Después de la aplicación de la entrevista se recogió la información requerida, se logró realizar en unos tiempos razonables, y las preguntas valoraron lo se pretendía evaluar. El instrumento parecía extenso por la cantidad de preguntas pero luego de realizarlas se apreció que el tiempo de duración fue razonable a pesar de lo extenso que pudo parecer

por el número de preguntas, sin embargo se eliminó la pregunta 19, ya que las preguntas que le seguían contenían mensaje similar y podrían saturarse los entrevistados.

8.5. Descripción de la aplicación final instrumento cualitativo

Luego de la aplicación de la prueba piloto, se procedió a la eliminación de un ítem que resultaba redundante y se incorporaron dos nuevos relacionados con la exploración a las definiciones que tenían los participantes sobre comunicación asertiva y empatía, ya que algunos de los participantes de la muestra del pilotaje, mostraron desconocerlos, se llevó a cabo la aplicación del instrumento en su versión final que rastreó un total de 26 preguntas (Ver en anexos).

Es importante anotar que la aplicación del instrumento debió realizarse a través de video llamadas durante mayo de 2020 (siete sujetos), enero y abril de 2021 (ocho sujetos), justificadas por la situación de confinamiento e aislamiento social que existe en Colombia al igual que en diferentes partes del mundo, a causa de la pandemia que ocasionó el Virus COVID 19. Cada una de las entrevistas tuvo una duración que osciló entre los 27 y 49 minutos y fueron debidamente grabadas en audio. Así mismo se incluyeron para el análisis final de resultados las entrevistas realizadas en el pilotaje ya que la estructura de la entrevista no se vio mayormente alterada, ya que las dos preguntas que se adicionaron para el instrumento final no afectan los resultados del proceso, por lo tanto se suman las entrevistas de los cinco sujetos del pilotaje. De este modo la muestra finalmente estuvo conformada por veinte expertos en convivencia escolar, ocho sujetos de sexo masculino y doce sujetos de sexo femenino, de los cuales fueron 7 sujetos A, 7 sujetos B y 6 sujetos C.

Tabla 5. Características de la muestra final

Sujetos	Cargos	Profesiones
A1	Directivo Docente- Rector	Médico
A2	Directivo Docente- Coordinadora	Psicóloga
A3	Directivo Docente- Rector	Licenciado en Matemáticas
A4	Directivo Docente- Rector	Licenciado en Sociales
A5	Directivo Docente- Rectora	Abogada

Sujetos	Cargos	Profesiones
A6	Directivo Docente- Rectora	Licenciada en Preescolar
A7	Directivo Docente- Coordinador	Licenciado en Matemáticas
B1	Docente	Licenciada en educación básica
B2	Docente	Instrumentadora quirúrgica
B3	Docente	Psicopedagoga
B4	Docente	Licenciado en Educación Básica
B5	Docente	Licenciada en Sociales
B6	Docente	Licenciado en Educación Básica
B7	Docente	Licenciado en Educación Artística
C1	Orientadora escolar	Psicóloga
C2	Orientadora escolar	Psicóloga
C3	Orientadora escolar	Trabajadora social
C4	Orientadora escolar	Psicóloga
C5	Orientadora escolar	Psicóloga
C6	Orientadora escolar	Psicóloga

Fuente: Elaboración propia

8.6. Análisis de los datos cualitativos

El resultado cualitativo tuvo dos momentos de análisis, el primer momento fue en el periodo 2020-1, basado en la identificación de la concordancia e inconcordancia que se establecían en los sujetos evaluados en relación con la comprobación de la existencia de la problemática planteada, la cual se hizo de forma manual a partir del documento de orientaciones pedagógicas orientador construido por Vázquez (sf.), y el segundo momento fue realizado entre el periodo 2020-2 y 2021-1 derivado del procesamiento de datos obtenidos con a través del software MAXQDA, es por ello que a continuación se desarrollarán ambos resultados, teniendo en cuenta que para este primer análisis solo se analizaron siete documentos que se tenían hasta esa fecha.

8.6.1. Primer momento- Procesamiento manual

El análisis manual de los resultados se dio luego de hacer la transcripción literal de las respuestas de los entrevistados, para la posterior organización de acuerdo a las variables y las categorías que se derivan de ellas y a su vez en la subcategorías que se utilizaron para establecer la concordancia e inconcordancia entre los sujetos entrevistados. A continuación se realizará la descripción de los resultados de cada una de las variables del estudio iniciando con la variable dependiente y continuando con las variables independientes.

8.6.1.1. Variable Dependiente: Pacificación del conflicto

Esta variable se describió en relación a dos categorías que buscaban determinar el estado de las iniciativas de paz en el contexto educativo y la percepción de la mediación como un mecanismo que facilita la paz, en cada categoría se establecieron subcategorías para hacer los análisis que permitieran identificar en detalle su evidencia a partir de las experiencias de los sujetos que conforman la muestra. Las subcategorías de análisis fueron las siguientes:

Tabla 6. Categorías y subcategorías de la variable dependiente

Categoría	Subcategoría de análisis
Categoría 1	
Percepción de las iniciativas y posibilidades de paz en el contexto educativo	1.1. Posibilidades de paz
	1.2. Elementos que posibilitan la paz
	1.3. Descripción de la paz en la propia escuela
	1.4. Acciones en favor de la paz

Categoría	Subcategoría de análisis
Categoría 2	
Percepción de la mediación y su funcionalidad en el contexto educativo	2.1. Visión general de la mediación
	2.2. Funcionamiento actual de la mediación en la escuela
	2.3. Situaciones que requieren la mediación
	2.4. Participación de los estudiantes en los procesos de mediación

En cada categoría de análisis se estableció la existencia de concordancia o por el contrario inconcordancia ente las respuestas de los sujetos entrevistados, de acuerdo con lo planteado en la hipótesis, por lo cual se socializan los resultados:

Tabla 7. Concordancia e inconcordancia variable dependiente categorías 1 y 2

1.1.	Posibilidades de paz	Hay concordancia en las respuestas de seis participantes ya que reconocen que la paz es posible en la medida que se geste con todos los actores de la comunicada educativa, y que debe cimentarse en el fortalecimiento de valores en un marco de derechos. Existió la inconcordancia en una de las respuestas ya que no se ajustó a lo que se pretendía en la pregunta.
1.2.	Elementos que posibilitan la paz	Hubo concordancia en siete respuestas ya que conciben como elementos de la paz la comunicación, las buenas relaciones interpersonales, y que se debe formar al estudiante en herramientas que faciliten la gestión de sus propios conflictos y que se acuda a la mediación como elemento fundamental para lograr la paz.

1.3.	Descripción de la paz en la propia escuela	<p>La paz se puede apreciar en acciones concretas que se materializan en las buenas relaciones interpersonales, pero también se ve interrumpida por reacciones impulsivas de parte de los estudiantes al no saber manejar los conflictos.</p> <p>Hubo un hallazgo que se deben atender ya que algunos conciben la paz como ausencia del conflicto, es decir desde la paz negativa, y lo que se propone es que la paz debe traducirse en acciones propositivas de la comunicación asertiva, la empatía y la autoconsciencia emocional. No es el simple cese de violencia.</p>
1.4.	Acciones en favor de la paz	<p>Se halla concordancia en la medida que se trabaja con los padres de familia y se implementan diversos proyectos que se ejecutan de manera transversal, aunque vale la pena anotar que no tienen acciones claramente definidas dirigidas a la paz propiamente dicha, sino que se trabaja por la paz como una consecuencia de los proyectos de valores que se vienen desarrollando.</p>
2.1.	Visión general de la mediación	<p>Hay total concordancia, ya que conciben que deba haber mediadores en la escuela, comenzando por los maestros, directivos y equipos de orientación escolar. Además hay un reconocimiento a los protocolos que deben seguirse para dar atención prevención y seguimiento a las faltas que se comentan en la institución a la luz de la Ley 1620 de 2013.</p>
2.2.	Funcionamiento actual de la mediación en la escuela	<p>Hubo concordancia en la medida que se reconocen prácticas de mediación desde los maestros, directivos y equipos de bienestar en la institución, y reconocen además que debe hacerse mayor énfasis en la mediación de manera que se estructure y los estudiantes puedan llevarlo a cabo.</p>

2.3. Situaciones que requieren la mediación	Hay coincidencia con lo expuesto por la investigadora ya que los problemas que requieren estos procesos son relacionados con la comunicación, uso de apodos, agresiones verbales o insultos. Además de las acciones impulsivas.
2.4. Participación de los estudiantes en los procesos de mediación	Los estudiantes se muestran participativos con respeto a la autoridad que medios los conflictos. En algunos casos hay presencia de +mediadores entre los estudiantes que son los representantes de cada curso, evidenciando la necesidad de la mediación por parte de los estudiantes. Sin embargo, en algunos casos se evidencia la poca participación de los estudiantes, quienes muestran en algunos casos resistencia ante los procesos de mediación

Fuente: Elaboración propia

Así como se muestra en las tablas 4 y 5 se puede sostener que de acuerdo a las respuestas de los sujetos evaluados hay un reconocimiento acerca de las posibilidades de paz en la escuela, ya que esta se hace posible en la medida que se integren a todos los actores de la comunidad educativa, fortaleciendo los elementos de la comunicación y la formación en valores como el respeto a la tolerancia, además de la necesidad existente de promover el autoconocimiento para favorecer la resolución de los conflictos.

Se reconoce que hay ausencia de programas especialmente dirigidos a la paz como una cultura dentro del marco de la educación y que se trabaja más como derivado de otros proyectos, que por iniciativas exclusivas para ello, lo cual se convierte en una necesidad.

8.6.1.2. Variables independientes

El estudio cuenta con cuatro variables independientes, estas a su vez se establecieron categorías y subcategorías que describirán las relaciones que tienen con la variable dependiente.

Tabla 8. Categorías y subcategorías variables independientes

Variable independiente	Categoría	Subcategorías
II. Sensibilidad	1.Autoconsciencia emocional	1.1.Evidencias en los estudiantes de la 1.2.autoconciencia emocional 1.3.Emociones presentes en los conflictos 1.4.Acciones de la escuela para la generación de la autoconciencia
III. Apreciación	1.Empatía	1.1.Manifestaciones de la empatía en la escuela 1.2.Influencia de la empatía en los conflictos 1.3.Medios de la escuela para impulsar la empatía 1.4.Acciones desde el arte para potenciar la empatía
IV. Comunicación	1.Asertividad	1.1.Manifestaciones de la comunicación asertiva en los conflictos 1.2.Características de la comunicación en los estudiantes 1.3.Elementos requeridos para la comunicación asertiva en los estudiantes 1.4.Acciones desde la escuela para impulsar la comunicación asertiva

V. Instrumentalización artística	1.Música	1.1.Contribución del arte de la música en la pacificación del conflicto 1.2.Potenciación de la autoconsciencia emocional con la música 1.3.Potenciación de la empatía con la música 1.4.Potenciación de la comunicación con la música
----------------------------------------	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

A continuación se hace una descripción de las congruencias e incongruencias establecidas en cada una de las variables y lo que esto puede suponer.

Tabla 9. Congruencia e incongruencia variable independiente Sensibilidad

1.1. Evidencias en los estudiantes de la autoconsciencia emocional	Se evidencia la concordancia cuando se reconoce que los estudiantes de estas edades se les dificultan la identificación de las emociones lo que implica un factor que influye en el mal manejo de la situación conflictiva.
1.2. Emociones presentes en los conflictos	Hay concordancia en la medida que se reconoce la presencia de las emociones relacionadas con la ira, la rabia, y el miedo.
1.3. Acciones de la escuela para la generación de la autoconsciencia	Se reconoce que la escuela impulsa y debe impulsar talleres y acciones formativas que traen como consecuencia la identificación de las emociones.

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo contemplado en la tabla 7 se puede afirmar que los estudiantes muestran dificultades a la hora de reconocer sus emociones y de autorregularse, lo que implica un manejo del conflicto llevado por la hostilidad en algunos casos, sin embargo la escuela mantienen activas las rutas de atención para mediar estas situaciones. En consecuencia se requiere implementar estrategias o acciones dirigidas intencionalmente a la formación en la autorregulación emocional.

Tabla 10. Congruencia e incongruencia variable independiente Apreciación

2.1. Manifestaciones de la empatía en la escuela	<p>Hay concordancia cuando se concibe la empatía como un elemento que favorece las relaciones interpersonales y el manejo de los conflictos. Y que se evidencia en las acciones de los estudiantes al momento de comprender a los compañeros ante situaciones de conflicto.</p> <p>Sin embargo, En tres de las respuestas hubo una desconexión con lo que se estaba preguntando, lo que puede evidenciar una posible carencia en la comprensión de las formas en las que se puede fortalecer la empatía en las escuelas.</p>
2.2. Influencia de la empatía en los conflictos	<p>Der reconoce la total relación que hay entre la empatía y el manejo pacifico de los conflictos, ya que al comprender en su complejidad al otro se puede tener mayo tolerancia. Y se reconoce como un elemento que los ayuda a trabajar en equipo.</p>
2.3. Medios de la escuela para impulsar la empatía	<p>Se impulsa a través de proyectos trasversales y lúdicos lo cual corresponde con la hipótesis. Se debe brindar oportunidades a los estudiantes de experimentar la comprensión del otro a través de diversas acciones que lo formen integralmente en los diferentes piolares de la educación.</p>
2.4. Acciones desde el arte para potenciar la empatía	<p>Hay concordancia en la medida que los participantes sostuvieron que la escuela a través de sus proyectos artísticos en música, danza, pintura y teatro, contribuye a la formación integral del estudiante.</p>

Fuente: Elaboración propia

Se encontró los sujetos confundían empatía con simpatía, hecho que probablemente generó respuestas que estaban alejadas de lo que se preguntaba. Se hace necesario formar

en este sentido. Se reconoce que hay acciones institucionales como proyectos transversales que de una u otra manera fomentan la empatía, pero no de forma intencional.

Sin embargo se reconoce que cuando se logra la comprensión del otro se comienza a resolver un conflicto, de lo contrario se generan barreras que lo impiden.

Tabla 11. Congruencia e incongruencia variable independiente Comunicación

3.1. Manifestaciones de la comunicación asertiva en los conflictos	Hay concordancia ya que se refleja una descripción de la comunicación desde lo contrario a lo asertivo, hacen gestos, les faltan habilidades para comunicarse efectivamente, por lo general falta la capacidad de escucha lo que ocasiona la escalada del conflicto.
3.2. Características de la comunicación en los estudiantes	Demuestra que los estudiantes en estas edades deben ser formados en comunicación asertiva, ya que en sus tratos en el ámbito informal por fuera del aula de clases, por lo general es hostil, y utilizan apodos y agresiones verbales para interactuar con los otros estudiantes. Sin embargo, en tres de los participantes hubo confusión en la relación que hicieron de la pregunta ya que la enfocaron a otras características.
3.3. Elementos requeridos para la comunicación asertiva en los estudiantes	Hay coherencia en la hipótesis que sostiene que la comunicación debe ser asertiva y eso la remite a que se exprese lo indicado, a la persona, indicada con las palabras indicadas para no herir las susceptibilidades de los otros. Hubo dos respuestas que no concordaron ya que se remitieron a elementos muy generales que no apuntaban a la comunicación.

3.4. Acciones desde la escuela para impulsar la comunicación asertiva

Indudablemente hay coherencia en la medida que se reconocen las iniciativas para impulsarla o potenciarla, todos coinciden en que la comunicación es una habilidad que se impulsa desde la escuela ya que hace parte de una de las áreas más importantes que es lenguaje o lengua castellana, además de los otros proyectos como la emisora escolar y el periódico escolar, donde los estudiantes colocan a prueba sus habilidades, por lo tanto es un elemento que se estimula en la escuela, sin embargo, se debe potenciar con la clara intencionalidad de la asertividad para la pacificación del conflicto.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes en ocasiones demuestran falencias al momento de comunicarse, demuestran dos formas de hacerlo, en el contexto académico y en el formal, en el académico siguen unas reglas de convivencia dentro del aula, y en lo informal, es decir, en la interacción espontánea por lo general manejan una comunicación hostil, haciendo uso de apodos y la poca capacidad de escucha.

Sin embargo, la escuela desarrolla acciones desde el currículo en el área de lenguaje para formar esta competencia de la comunicación, aunque no incluye de manera intencionada la formación en la comunicación asertiva.

Tabla 12. Congruencia e incongruencia variable independiente Instrumentalización Artística (Música)

<p>4.1. Contribución del arte de la música en la pacificación del conflicto</p>	<p>Hay concordancia en que la música es un elemento que estimula el desarrollo de los elementos que pueden hacer posible a pacificación del conflicto, ya que ejerce una clara influencia sobre nuestro sistema nervioso central y activa redes neuronales que predisponen al estudiante a experimentar sensaciones de bienestar y reflexión, que trae como consecuencia ambiente pacíficos en los que se resuelven los conflictos.</p> <p>Hubo una respuesta que no se acerca a la hipótesis ya que concibe la música como simplemente una ocupación del tiempo libre.</p>
<p>4.2. Potenciación de la autoconsciencia emocional</p>	<p>Hay concordancia en cinco de las respuestas, en la medida que se reconoce que la música ayuda a la identificación de los estados emocionales y que los puede inducir a favor del manejo de las situaciones conflictivas.</p> <p>En cambio, hubo dos respuestas que no enfocaron sus respuestas en concordancia con la hipótesis ya que lo relacionaron con la ocupación del tiempo libre y las actividades que se podían generar de forma aislada con la música.</p>
<p>4.3. Potenciación de la empatía con la música</p>	<p>Se reflejó inconcordancia con la hipótesis en cinco respuestas ya que hubo una relación más con aspectos relacionados con la simpatía, lo que evidencia una confusión en la conceptualización de la empatía, y consecuentemente no guardaron relación con la potenciación a través de la música.</p>

	Hubo concordancia con la hipótesis en dos respuestas ya que consideran que con la música se puede potenciar la comprensión del otro.
4.4. Potenciación de la comunicación con la música	Hubo concordancia con las siete respuestas de los entrevistados ya que consideran que la música en si es comunicación y contribuye a la expresión de las emociones lo que puede felicitar el manejo de los conflictos en el contexto educativo.

Fuente: Elaboración propia

Se reconoce la música como una estrategia que despierta conexiones neuronales en los estudiantes que pueden generar diversos estados emocionales que dirigidos a metas definidas contribuye a la autorregulación emocional, y al fomento de la comunicación asertiva, de manera que puede contribuir a la pacificación del conflicto. Con relación a la empatía los participantes llevaron esta relación más al plano de las tareas de trabajo en equipo más que la influencia de la música como estrategia formativa en sí misma

8.6.2. Segundo momento: Análisis de los datos a través de MAXQDA

Este procesamiento de la información a través del Software MAXQDA aporta una nueva visión de las relaciones que pueden establecerse en las respuestas de cada sujeto y las conexiones que pueden darse entre éstos. Este proceso de análisis se inició se inició en la segunda semana de octubre de 2020, se extendió hasta la primera semana del mes de noviembre donde hubo unos resultados preliminares y se extendió hasta el mes de mayo de 2021 fecha en la cual se obtuvieron los resultados finales. Al inicio fue un proceso largo ya que hubo la necesidad de apropiar la herramienta que por primera vez era utilizada por la investigadora. Se hizo un proceso de codificación inductiva, que fue relacionada con las categorías que abarcan las variables del estudio.

Se establecieron seguidamente las relaciones que tenían cada una de las categorías con los códigos y los segmentos que evidenciaban esta relación, lo que permite extraer conclusiones de las percepciones que tiene cada sujeto y el grupo en general, de acuerdo a las congruencias que se lograron identificar. Además se extrajeron las nubes de códigos y de palabras que evidencian la presencia de las variables de estudio a lo largo de la entrevista con todos los participantes.

A continuación se mencionan las categorías del análisis y el número de segmentos codificados:

Tabla 13. Segmentos codificados por variables y categorías

No.	Variable	Categorías	Segmentos codificados
I	Pacificación del conflicto	Concepciones de la paz.	160
		Acciones frente a la paz.	230
		Mediación.	389
II	Sensibilidad	Autoconsciencia emocional	214
III	Apreciación	Empatía	103
IV	Comunicación	Asertividad	333
V	Instrumentalización artística	Música	296
	Total segmentos codificados:		1725

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Se logra determinar que una de las categorías centrales es la que corresponde a la variable de pacificación del conflicto en cuanto a la Mediación, seguida por la de comunicación, y la Instrumentalización artística, siendo las de mayor segmentación, es decir que los sujetos evaluados las valoran en su discurso cuando dieron respuesta a cada una de las preguntas.

A continuación se incluyen las variables con sus respectivos códigos y pesos correspondientes en la segmentación:

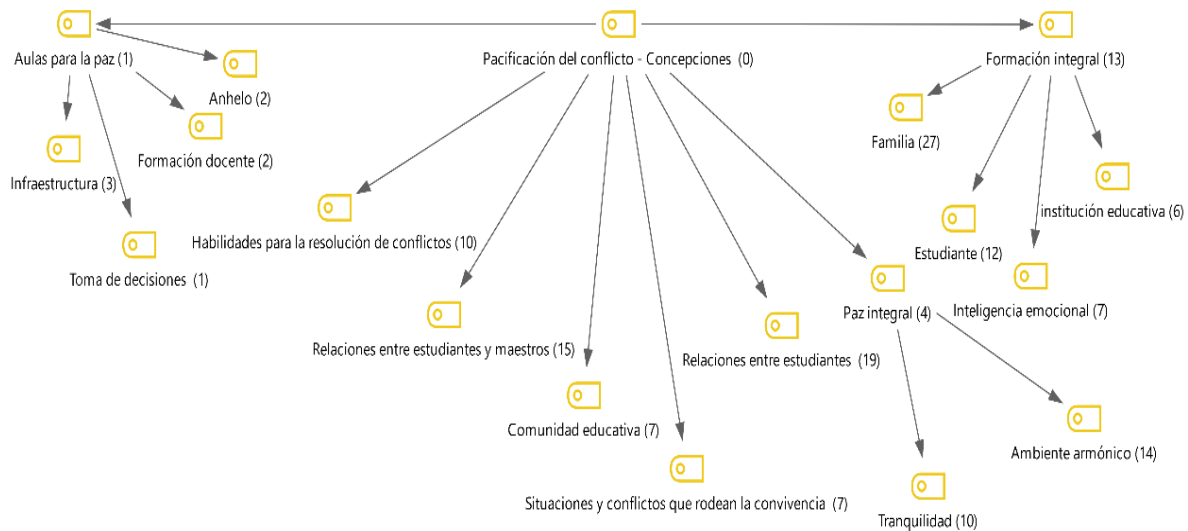


Ilustración 8. Mapa de código de la variable dependiente- Categoría concepciones de paz

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

En esta categoría se puede establecer que los entrevistados consideran necesario que se dé una formación integral para lograr la paz, y que ésta a su vez debe incluir a todos los miembros de la comunidad educativa, familia, estudiantes y maestros, lo que puede posibilitar el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos para enfrentar efectivamente todas las situaciones que colocan en riesgo las relaciones entre los ,maestros y estudiantes o entre partes, por ello para que exista la paz también se deben mantener buenas relaciones interpersonales , de manera que se evidencie en aulas que para la paz a través de programas que involucren el mejoramiento de la infraestructura, la formación docente, y la construcción de ambientes armónicos que inspiren tranquilidad, ya que asocian por lo general la paz con la ausencia de conflicto o violencia.

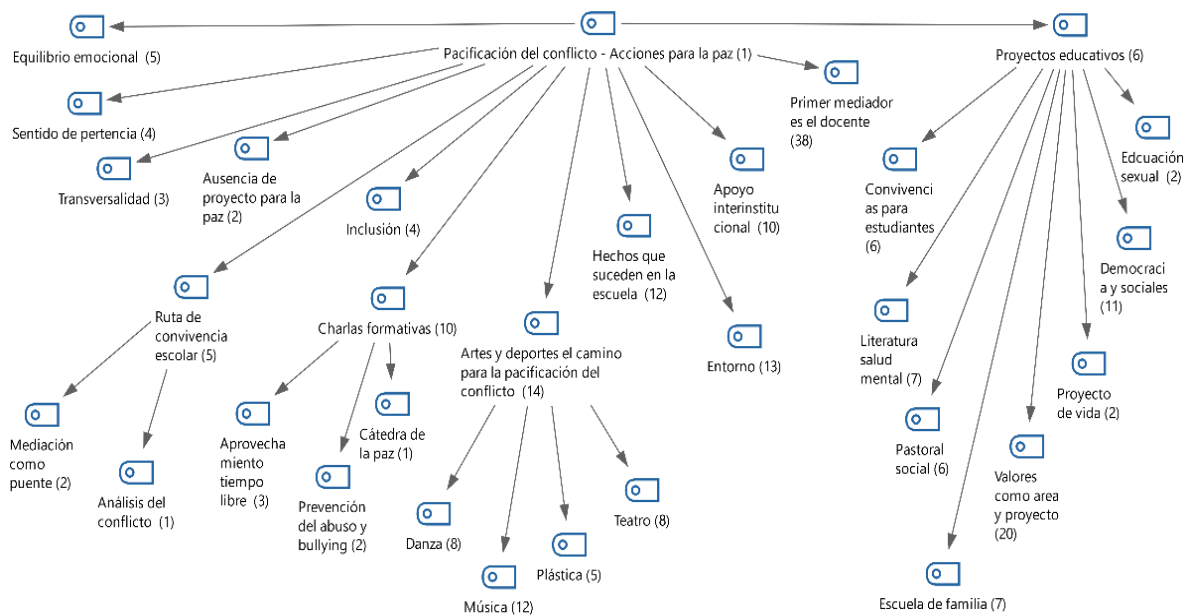


Ilustración 9. Mapa de código variable dependiente- Categoría acciones de la escuela para la paz

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Los sujetos en general demarcan a lo largo de las entrevistas en cuanto a la categoría de acciones para la paz que es necesario implementar proyectos que promuevan la paz, bien sea de valores, de democracia, o de artes que constituyan una base sólida sobre la cual se sostenga una sana convivencia, en la cual el primer mediador es el docente quien está al frente del cuidado de los estudiantes, siguiendo una ruta establecida para garantizar el tratamiento de los hechos que suceden en la escuela que requieren intervención. Además reconocen que cuando las escuelas implementan actividades que involucran el arte y los deportes contribuyen a la motivación del estudiante para esforzarse y poder participar en ellas. Otra acción que contemplan es la realización de charlas formativas a los estudiantes para la prevención del abuso y el bullying, lo que conlleva a análisis de los conflictos que se pueden suscitar en la comunidad educativa.

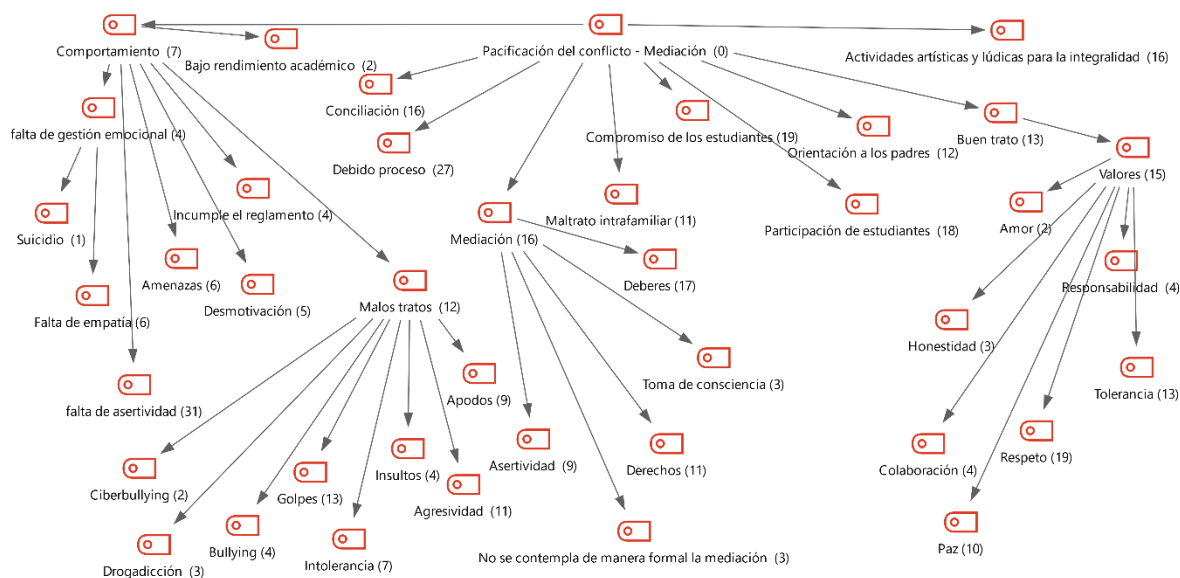


Ilustración 10. Mapa de código variable dependiente- categoría mediación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Los sujetos entrevistados señalan que la mediación se evidencia en las escuelas aunque no existan programas definidos de mediación propiamente dichos, sí siguen unas rutas de atención integral que deriva en un debido proceso de acuerdo a la normatividad colombiana vigente en convivencia escolar, sostienen que para posibilitar procesos de mediación debe haber participación de los maestros y los estudiantes, instaurando una cultura del buen trato a partir de una toma de conciencia, en un marco de derechos y deberes, y la formación y práctica de valores como el respeto, las tolerancia, la honestidad, la colaboración y el amor, lo que contrarresta de forma efectiva las situaciones de malos tratos que se viven en los entornos educativos, en los que se experimenta el ciberbullying, la drogadicción, los embarazos no deseados, los insultos reacciones violentas a través de las manifestaciones físicas con comportamientos agresivos y violentos, siendo estos algunos de los comportamientos que se observan en las instituciones educativas. De manera que se debe implementar proceso de mediación ante las dificultades mencionadas, sumadas a los comportamientos suicidas que tienden a experimentar algunos estudiantes debido a su falta de gestión emocional, falta de asertividad, amenazas o desmotivación frente a la propia vida.

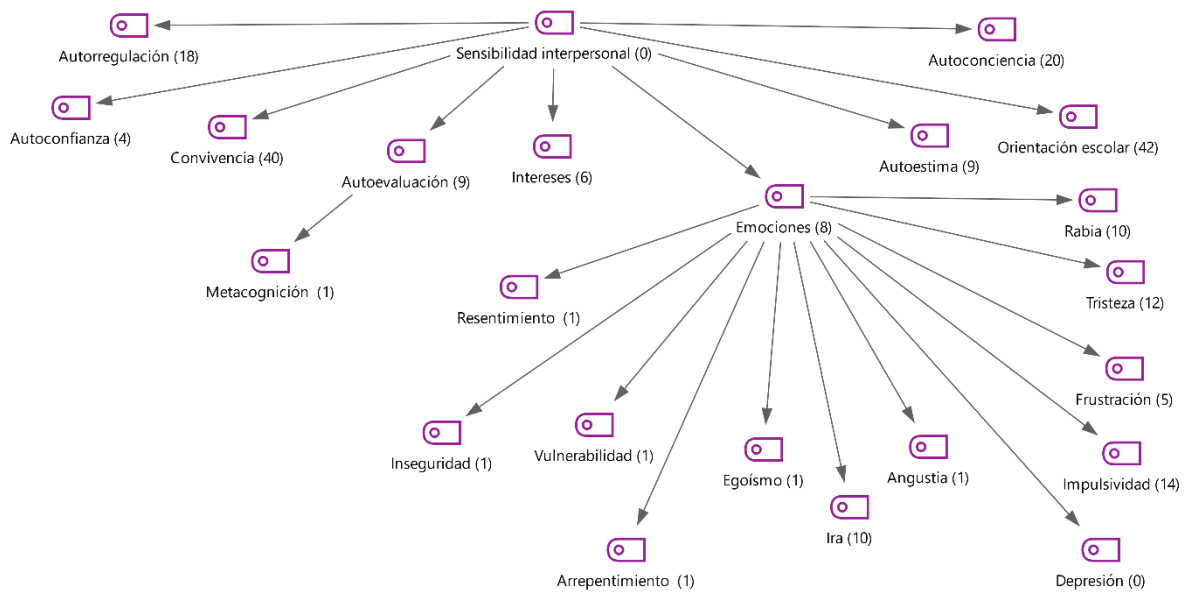


Ilustración 11. Mapa de código variable independiente Sensibilidad

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Se reconoce a los departamentos de orientación escolar como agentes que aportan a la autoconciencia emocional, que promueven el autocontrol de los comportamientos, y habilidades para mantener altos niveles de autoestima en la población estudiantil, ya que a través de todas las actividades que se emprenden desde allí el estudiante puede vivenciarlo y apropiarlo. Se enfatiza en la necesidad de estimular el pensamiento metacognitivo favoreciendo proceso de autoevaluación sobre los comportamientos en la escuela que favorecen la convivencia, destacando el proceso de autorregulación a fin de que se debe llegar a dar manejo a las emociones que habitualmente se experimentan durante los conflictos que por lo general están la rabia, la ira, el miedo, la tristeza, egoísmo, frustración, angustia, resentimientos pero también arrepentimientos luego que suceden las controversias. Expresan que por lo general los estudiantes no reconocen las emociones que experimentan durante el conflicto.

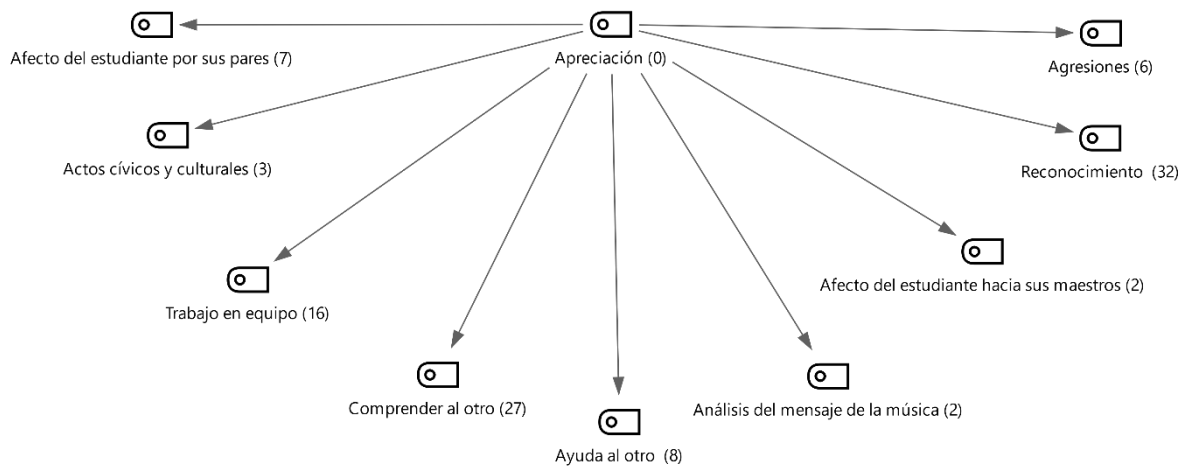


Ilustración 12. Mapa de código variable independiente 'Apreciación'

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Las tendencias de los estudiantes ante los conflictos evidencian en muchas ocasiones falta de empatía y deficiencias en las habilidades comunicativas que afectan el reconocimiento de las condiciones personales y ajenas, sin embargo los maestros propician en los estudiantes relaciones favorables que permiten la comprensión del otro, cuando realizan trabajos en equipo o promueven la realización de actos cívicos y culturales. También manifiestan que la empatía se hace presente cuando hay actitudes de ayuda al otro y existe afecto hacia los maestros y a los pares, porque comparten metas en común o porque comparten intereses similares que hacen que exista cierta afinidad y disminuyan las agresiones; lo contrario sucede cuando al no reconocer ni comprender al otro reaccionan de forma agresiva ante las diferencias.

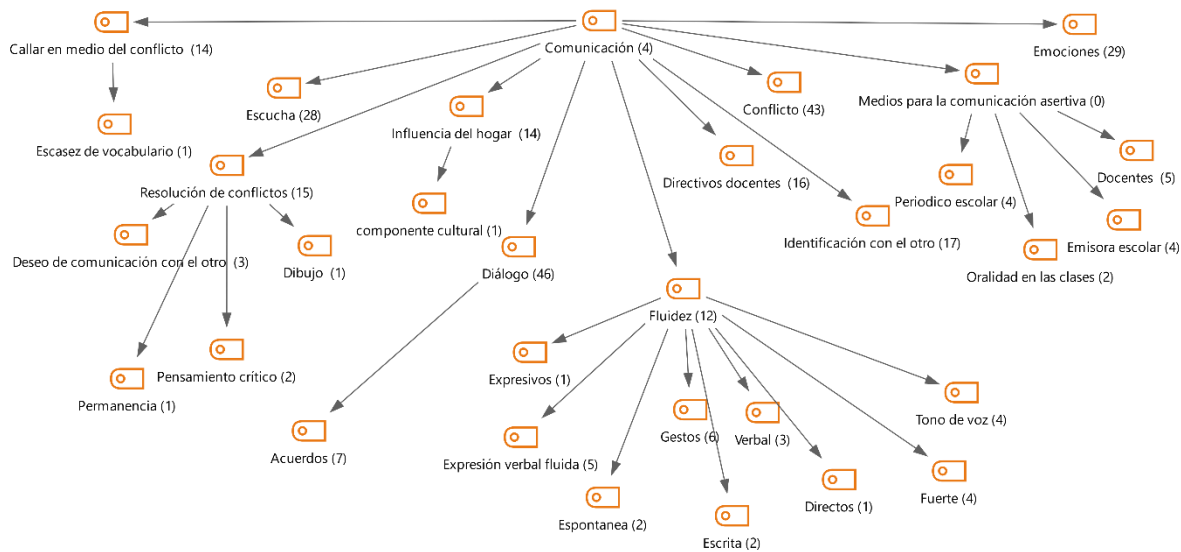


Ilustración 13. Mapa de código variable independiente Comunicación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

La comunicación se reconoce como un vehiculo esencial que esta presente en las relaciones cotidianas entre llos estudiantes y que si se fortalece tambien pueden mejorarse la convivencia y el trato entre los participantes de las comunidades educativas. Es asi como es una pieza esencial para enfrentar los conflictos a traves del diálogo el cual permite generar acuerdos, pero que requiere de fluidez y capacidad de escucha de parte de los estudiantes, lo cual constituye un reto para las instituciones ya que aun no consiguen que los estudiantes se comuniquen asertivamente y atribuyen en gran medida esta situacion a la influencia que tienen de los hogares, ya que por lo general en algunas comunidades se torna fuerte, lo que hace que lo repliquen en la escuela y den un manejo inadecuado a las relaciones o las formas a traves de las cuales expresan sus inconformidades, ya que en algunas ocasiones optan por callar ante las controversias. Se reconoce que en la escuela los directivos docentes impulsan comunicación con los estudiantes a traves de diferentes acciones pedagógicas como periodico y emisora escolar y programas del área de lenguaje, pero aun persisten las fallas en el vocabulario de parte de muchos estudiantes de algunas instituciones educativas en condiciones de vulnerabilidad.

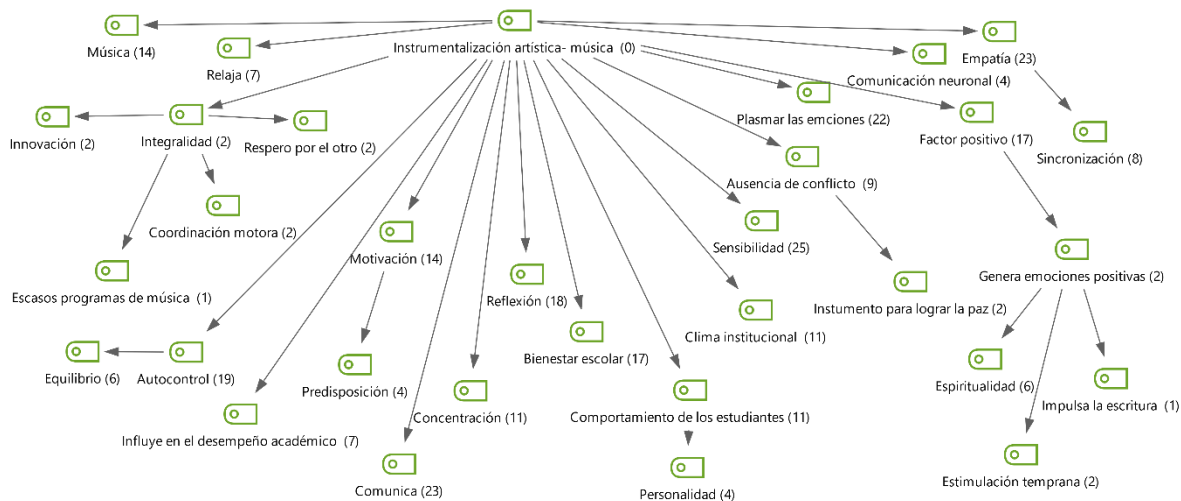


Ilustración 14. Mapa de código variable independiente Instrumentalización artística- Categoría Música

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Se puede establecer a partir de los segmentos codificados que la música se considera una herramienta que puede posibilitar el reconocimiento de las emociones, la comprensión del otro y que puede favorecer los ambientes pacíficos además de fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas en la población estudiantil, siendo evidentemente un factor positivo que fomenta la motivación, la sensibilidad, permitiendo plasmar las emociones de diferentes maneras, estimulando la capacidad para escuchar al otro y generar empatía con los que rodean la vida del estudiante. Los sujetos reconocen que al implementar actividades pedagógicas con música los estudiantes pueden mejorar sus desempeños académicos y sus capacidades de autocontrol, de manera que contribuye a la formación integral que persiguen las escuelas los que se puede evidenciar en el comportamiento y en las habilidades para enfrentar las situaciones de conflictos, ya que con este elemento se promueven ambientes de bienestar escolar, que permite la relajación y anejo de las emociones. Facilita además la concentración, y la expresión de pensamientos y sentimientos debido a que al utilizarlo se estimulan procesos neurológicos que predisponen de manera positiva a los estudiantes dependiendo del tipo de música al cual se expongan.

Así mismo resulta relevante hacer un análisis de los resultados estableciendo comparaciones por grupos de sujetos evaluados, de manera que permitan identificar acercamientos o distanciamientos en sus posiciones y experiencias, teniendo en cuenta el cargo que desempeñan. Es conveniente señalar lo descrito en la tabla 1 donde se clasifica a los sujetos A, B y C por cargos y profesiones.

8.6.2.1. Variable Dependiente

Estas comparaciones comienzan con la variable dependiente en la categoría de concepciones y elementos de la paz, y así como lo muestra la ilustración 15, se logra identificar un acercamiento entre los tres tipos de sujetos en cuanto a la concepción de la integralidad que debe haber en la paz, se ubica en la posición de vincular a diferentes agentes educativos, familiares y sociales para que de manera conjunta posibiliten la paz. De acuerdo a los indicadores analizados en cuanto a las concepciones se acerca a la de cooperación, acuerdos y diálogos como sinónimos de la paz en los contextos educativos. Sin embargo también puede apreciarse que los sujetos A, distan de los sujetos B y C en cuanto a contemplar las diversas situaciones y contextos en los que se debe concebir la paz, y puede atribuirse al pensamiento holístico que deben tener los directivos docentes que tienen la posibilidad de apreciar el todo más allá de las partes, así como los sujetos C distan de A y B en el reconocimiento que la paz se puede lograr a partir del fortalecimiento de habilidades en los estudiantes para gestionar los conflictos, y los sujetos B atribuyen la paz a los eventos que se dan desde las aulas de clase, quizás llevados por las actividades cotidianas que ocurren en el aula a diferencia de los sujetos A y C que con sus acciones visualizan la totalidad de los establecimientos educativos.

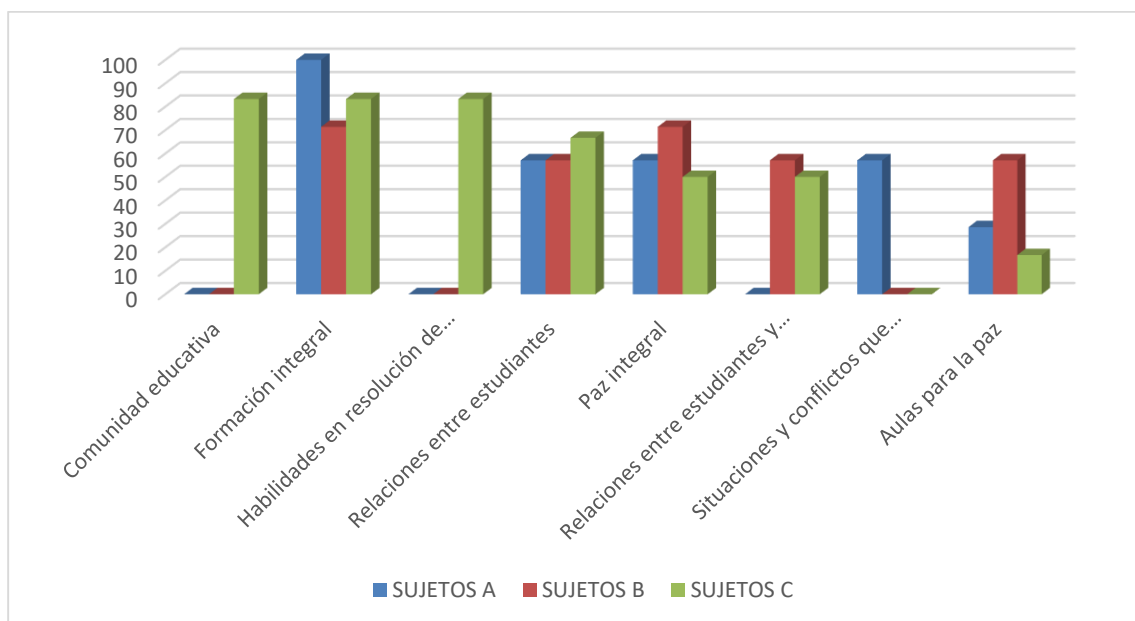


Ilustración 15. Comparación entre los sujetos A, B y C variable pacificación del conflicto- Concepciones y elementos

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

En cuanto a la categoría de pacificación del conflicto en cuanto a las acciones que emprende la escuela para promover la paz, puede apreciarse que los sujetos A, B y C se acercan y están de acuerdo con que una de las acciones debe ser la inclusión del arte para canalizar las habilidades, pensamientos y emociones de los estudiantes, de modo que incida en la sana convivencia en la escuela, así como la necesidad de que se dé a través de apoyos interinstitucionales y proyectos dentro de la escuela. Así mismo se acercan cuando conciben al maestro como el primer mediador ya que es él quien está en contacto directo y permanente en las diferentes situaciones conflictivas dentro y fuera de las aulas de clases. Pero distan los sujetos C de los A y B en la acción de realización de charlas formativas, dejando claro que las formaciones a nivel de las emociones y el componente integral está liderado por orientación escolar, así como también distan en cuanto a la utilización de las rutas de atención escolar, las cuales son vitales para el manejo de las situaciones conflictivas en el contexto educativo. (Ver ilustración 16)

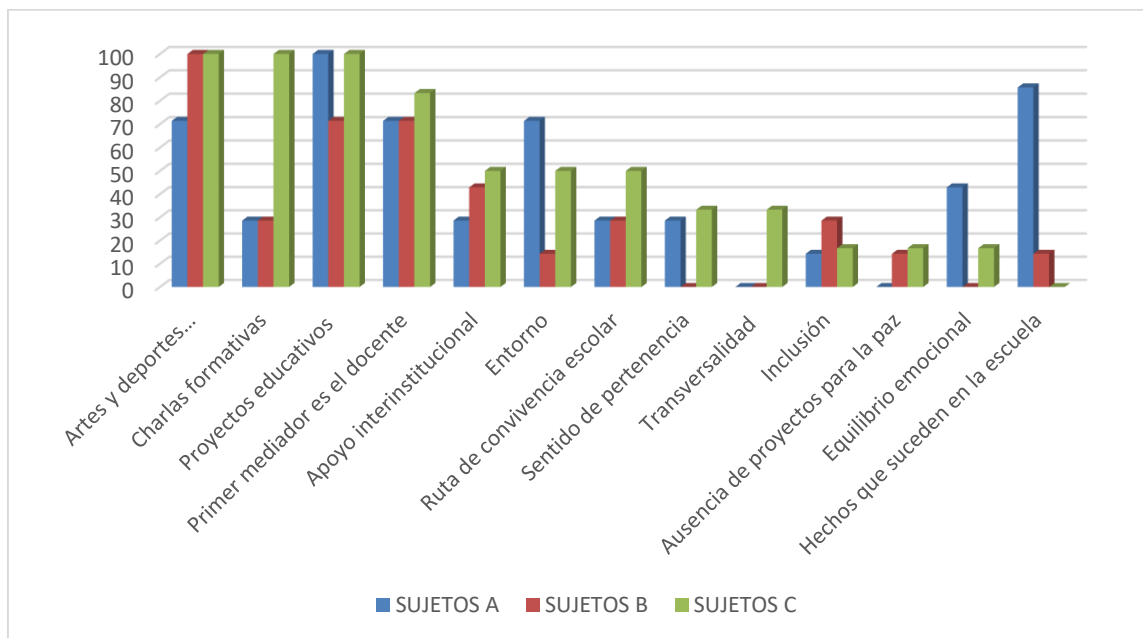


Ilustración 16. Comparación entre sujetos A, B y C en variable pacificación del conflicto- Acciones desde la escuela

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Y para finalizar estas comparaciones en la variable dependiente en la categoría de mediación hubo diversas experiencias de los sujetos evaluados respecto al funcionamiento de la mediación, la participación de los estudiantes y los elementos que se requieren para ésta. Coinciden los sujetos A, B y C que existen diversidad de comportamiento de parte de los estudiantes en los cuales hay que aplicar procesos de mediación, situaciones como incumplimiento de normas, agresividad, desmotivación, y problemas que arrastran del hogar, llegando a un 100% de coincidencia en esta apreciación. Y por el contrario distan por ejemplo los sujetos A de los sujetos B y C en la forma como conciben la participación del estuainte en los procesos de mediación, mientras que los sujetos A piensan que si participan activamente, los sujetos B y C responden que no es así, tal como se evidencia en el gráfico 17, lo que devela que los sujetos B niegan la participación activa y necesaria de los estudiantes en estos procesos.

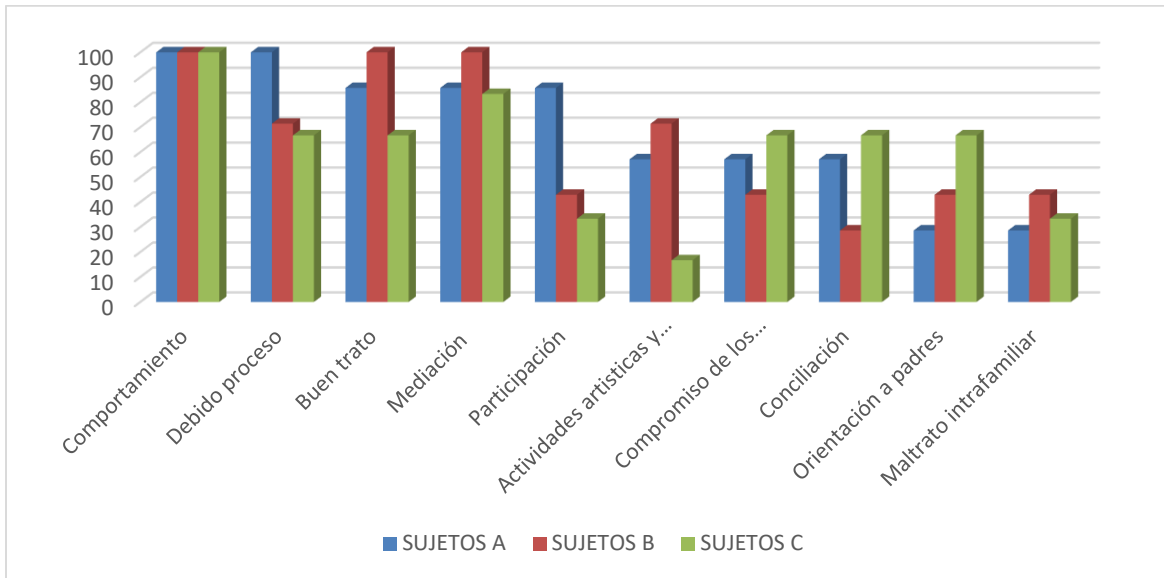


Ilustración 17. Comparación entre sujetos A, B y C Variable dependiente- Mediación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

8.6.2.2. Variable Independiente Sensibilidad

En la variable independiente de sensibilidad se puede apreciar que los sujetos coincidieron en que los departamentos de orientación escolar deben liderar acciones para promover la autoconciencia emocional en los estudiantes, sin embargo deben establecer proyectos intencionados para lograrlo de manera objetiva y clara ya que hasta el momento no se realizan con ese objetivo, ejecutándose de manera aislada formaciones que propenden por fortalecer su gestión emocional en las áreas de ética y valores o desde las áreas que tienen algunos proyectos de salud mental. Se acercan los sujetos A y C, distanciándose de B, en la importancia que tiene la autoconciencia emocional en el manejo y gestión de las emociones, lo que revela un aspecto clave en el manejo de los conflictos, ubicando en esta intencionalidad a los orientadores escolares y los directivos docentes, siendo los docentes el principal puente para lograr proceso de mediación y solución de los conflictos. Y

finalmente los sujetos B atribuyen a la sensibilidad o la autoconciencia emocional al comportamiento como el indicador que permite identificar las emociones de los estudiantes (Ilustración 18)

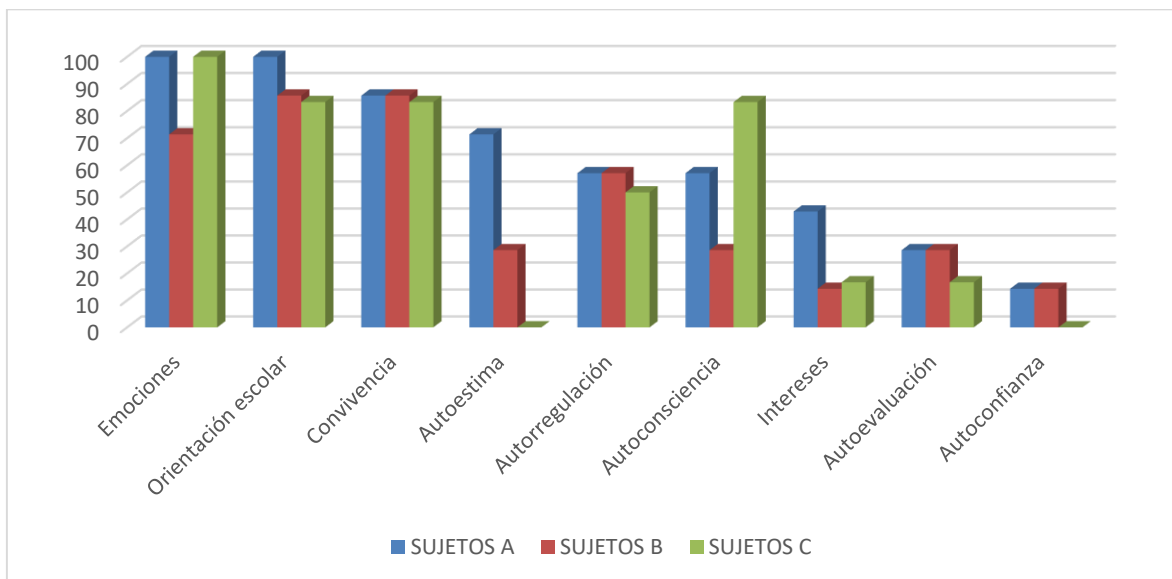


Ilustración 18. Comparación entre sujetos A, B y C variable independiente Sensibilidad

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

8.6.2.3. Variable Independiente Apreciación

En cuanto a la variable de apreciación los sujetos A, B y C coinciden y dan relevancia al reconocimiento y la comprensión del otro como el punto de partida para lograr la empatía tan necesaria en el manejo que se da a los conflictos; además los tres sujetos también reconocen que el trabajo en equipo contribuye a pensar en el otro y en generar dinámicas de interacción favorables para la convivencia. Por el contrario se encuentra que los sujetos A distan de los B y C en la percepción que tienen en cuanto al afecto que sienten los estudiantes por los maestros, el cual consideran estos sujetos que se puede atribuir el desarrollo de la empatía en la escuela, en contraste como lo que expresa los sujetos C a diferencia del A y el B en cuanto a que los estudiantes muestran afecto a sus pares y que esto puede incidir en la empatía. Los sujetos A también reconocen la importancia de la

comunicación en relación con la empatía, ya que en la medida que los estudiantes logren expresar de manera fluida sus pensamientos e ideas respecto a lo que sienten, será muy probable que propicien una comprensión de su situación y la de los demás (Ilustración 19)

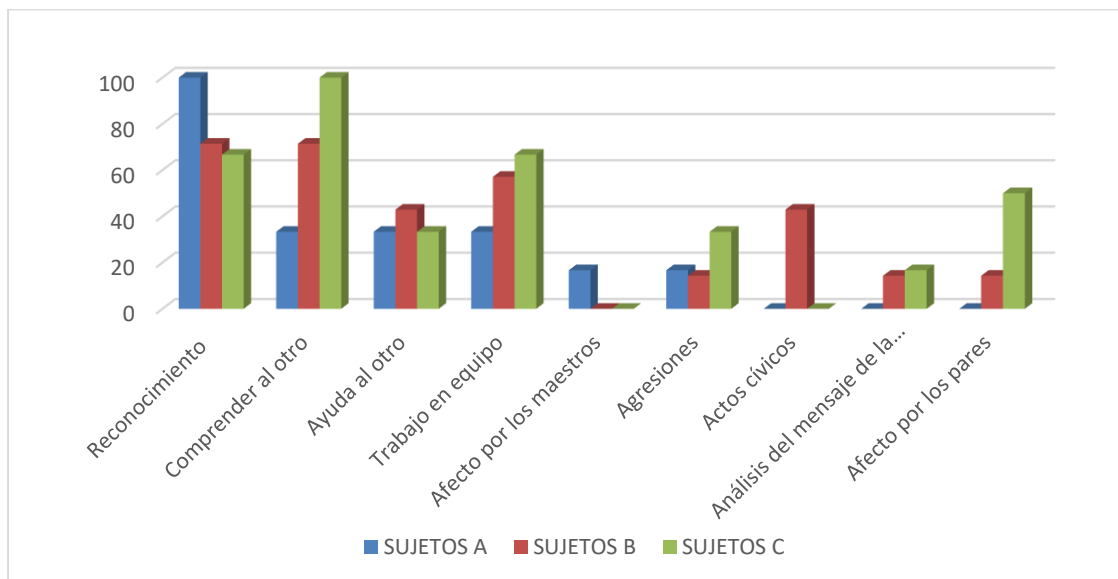


Ilustración 19 Comparación entre sujetos A, B y C variable independiente Apreciación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

8.6.2.4. Variable independiente Comunicación

En lo que respecta a la variable de comunicación se puede apreciar que los tres sujetos coinciden en las experiencias que los llevan a sustentar que la comunicación fluida es el vehículo que puede contribuir a la pacificación de los conflictos, en la medida que a través de ella se logre expresar las emociones de forma asertiva. Los tres sujetos también coinciden en afirmar que los estudiantes deben fortalecer estos procesos comunicativos ya que en muchas ocasiones no se expresan de manera fluida en medio de los conflictos, y utilizan apodos, optan por guardar silencio o usan palabras fuertes en ambientes libres de control por parte de las autoridades educativas. Los distintos sujetos reconocen la importancia de promover la comunicación desde los directivos docentes, en la medida que

el directivo se acerque a la comunidad, los estudiantes pueden sentirse más reconocidos y sentir un clima de confianza libre de riesgos en los que pueden manifestar sus pensamientos o posiciones respecto a las situaciones de conflicto. Así que en estos aspectos coinciden generalmente los tres grupos de sujetos, sin embargo en el código de influencia del hogar existe una diferencia de los sujetos C en relación a los sujetos A y B, y que atribuyen las fallas de la comunicación en los estudiantes debido a la influencia que ejercen los medios en los cuales se desenvuelven los estudiantes, especialmente la familia (Ilustración 20).

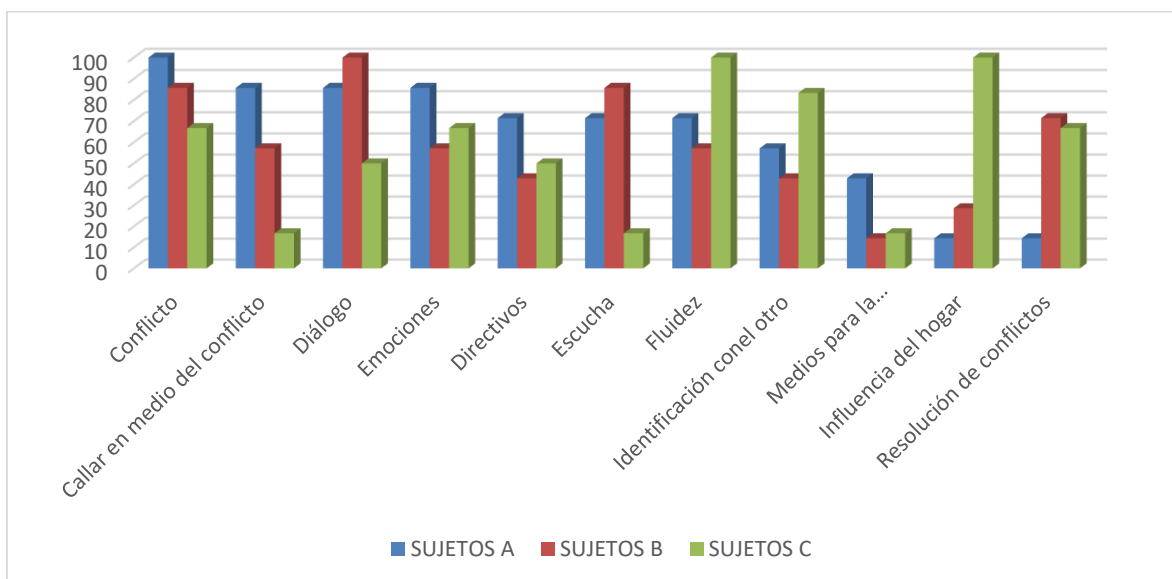


Ilustración 20. Comparación entre sujetos A, B y C Variable independiente Comunicación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

8.6.2.5. Variable independiente Instrumentalización artística- Música

En la variable de instrumentalización artística, específicamente en la Música, se encuentra que los sujetos A, B y C coinciden en la concepción que tienen sobre la música como un elemento que puede generar empatía en los estudiantes, que puede llegar a ser un componente relevante en la formación integral y disponer los organismos de los que aprenden en disposición receptiva para comprender al otro y de esta manera incida positivamente en el manejo de los conflictos. Los sujetos muestran distancia en el

reconocimiento de la influencia que tiene la música desde el componente neurológico, ya que solo los sujetos A y C lo reconocen. Se contempla la música como un medio a través del cual se plasman emociones esto siendo reconocido principalmente por los sujetos C y B. Así como también se encuentra que los sujetos B no conciben que la música aporte al coma institucional a diferencia de A y B quienes si lo consideran importante para ello (Ilustración14).

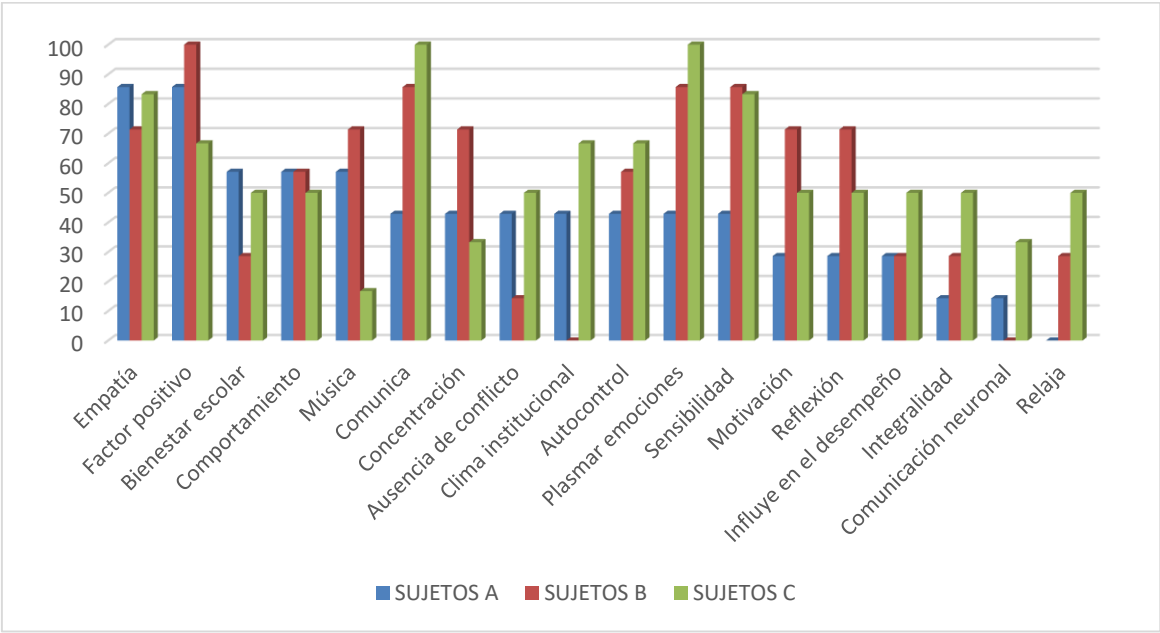


Ilustración 21. Comparación entre sujetos A, B y C variable independiente Instrumentalización artística- Música

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Lo anteriormente descrito se puede profundizar al examinar los mapas de código segmento en cada una de las variables donde se tiene la posibilidad de dar lectura a las relaciones en las respuestas de los sujetos evaluados, los cuales se encuentran a continuación:

Variable dependiente Pacificación del conflicto- Concepciones

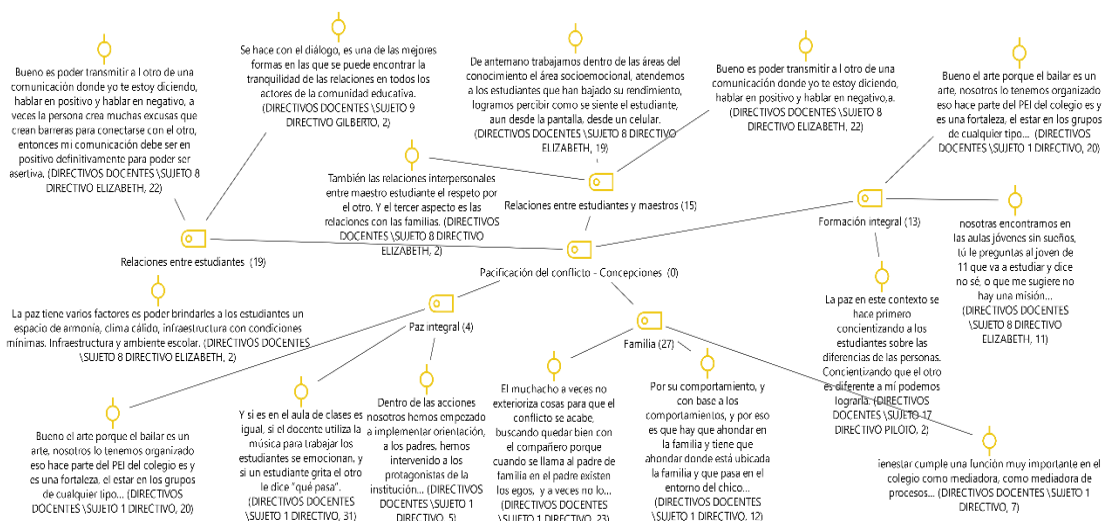


Ilustración 22. Mapa código segmento variable dependiente- Concepciones

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Variable dependiente Pacificación del conflicto- Acciones para la paz desde la escuela

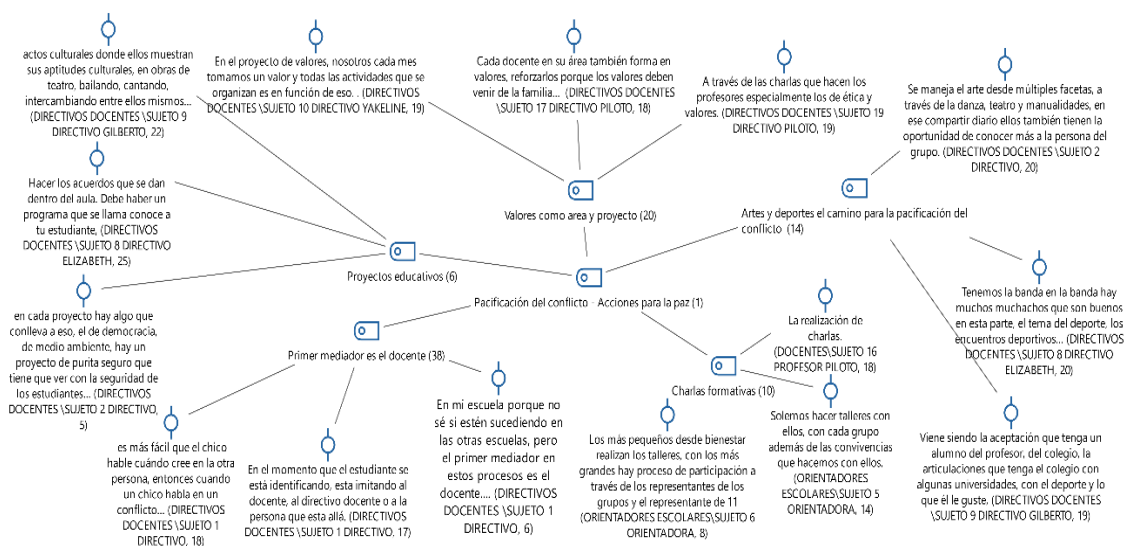


Ilustración 23. Mapa código segmento variable dependiente- Acciones para la paz

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Variable dependiente Pacificación del conflicto- Mediación

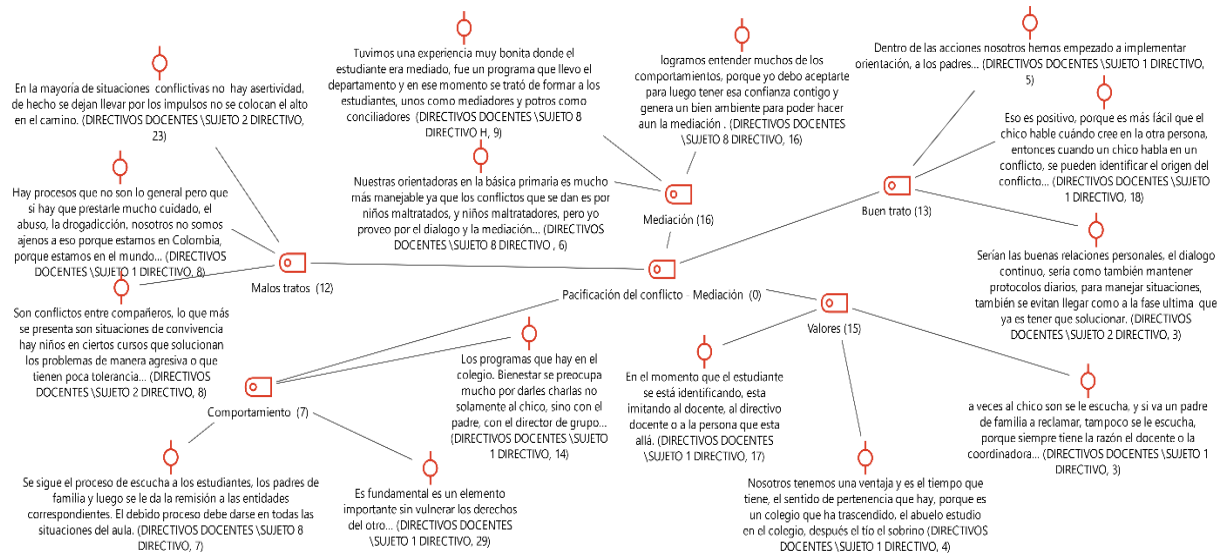


Ilustración 24. Mapa código segmento variable dependiente- Mediación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Variable independiente Sensibilidad

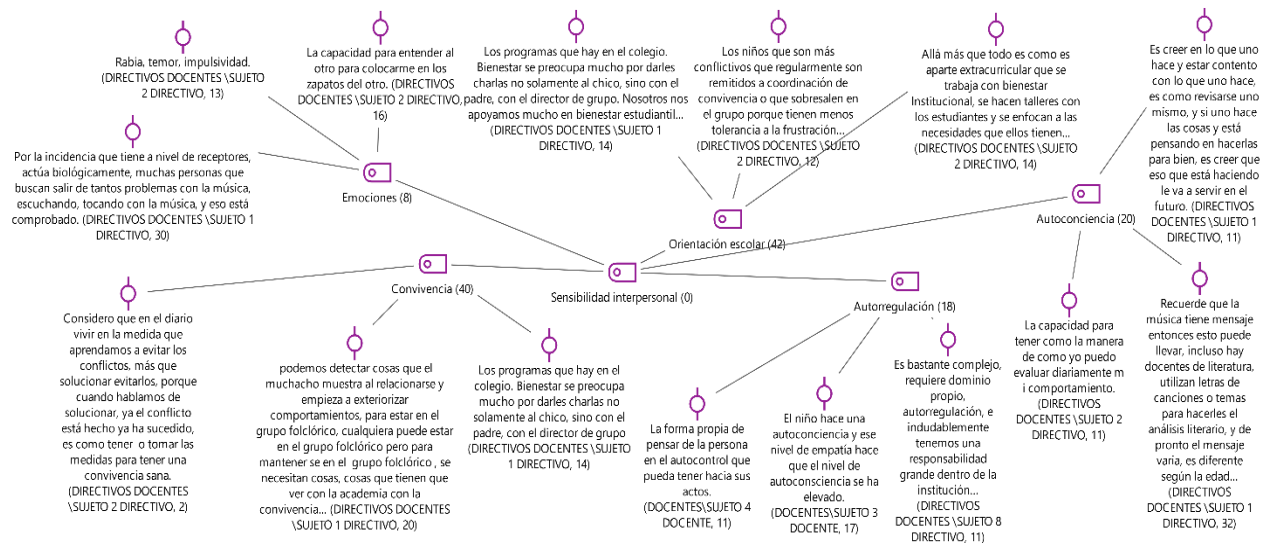


Ilustración 25. Mapa código segmento variable independiente Sensibilidad

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Variable independiente Apreciación

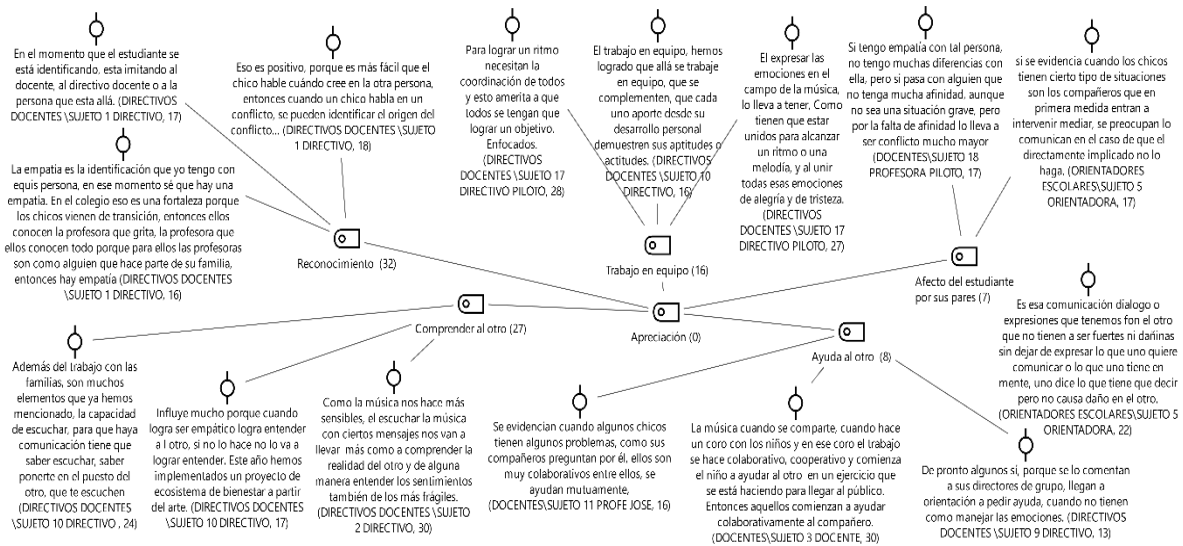


Ilustración 26. Mapa código segmento variable independiente Apreciación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Variable independiente Comunicación

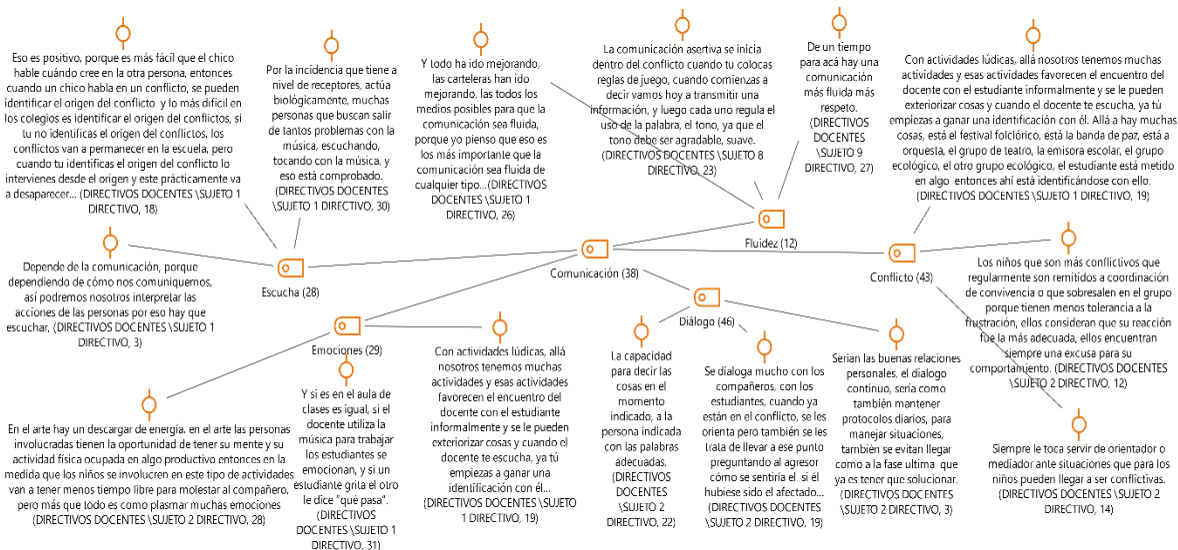


Ilustración 27. Mapa código segmento variable independiente Comunicación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Variable independiente Instrumentalización artística- Música

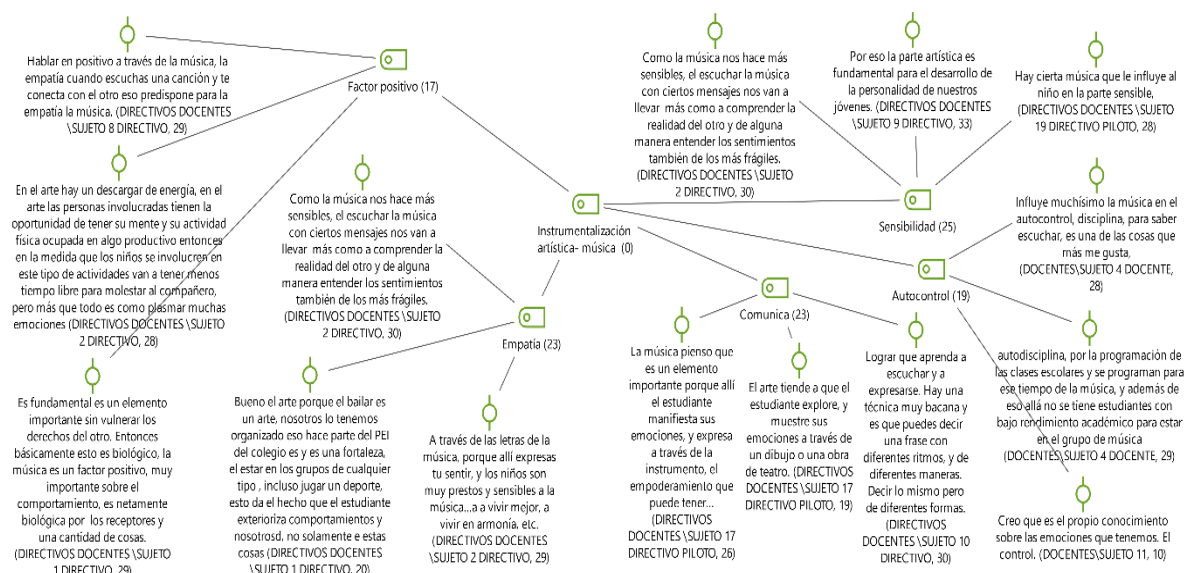


Ilustración 28. Mapa código variable independiente Instrumentalización artística- Música

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

En consecuencia, de las interrelaciones entre los códigos se pueden identificar los acercamientos que se dan entre las variables dependiente e independientes, logrando determinar aquellas relaciones más fuertes y comprobar si las variables dependientes pueden afectar positivamente a la variable dependiente, o si las independientes se pueden afectar y relacionar entre sí; por ello es pertinente visualizar los mapas de estas relaciones que se pueden interpretar por la ubicación de los códigos, las líneas que los unen y el grosor de las mismas.

Relaciones entre la variable Sensibilidad con la variable dependiente (Categoría Concepciones de paz)

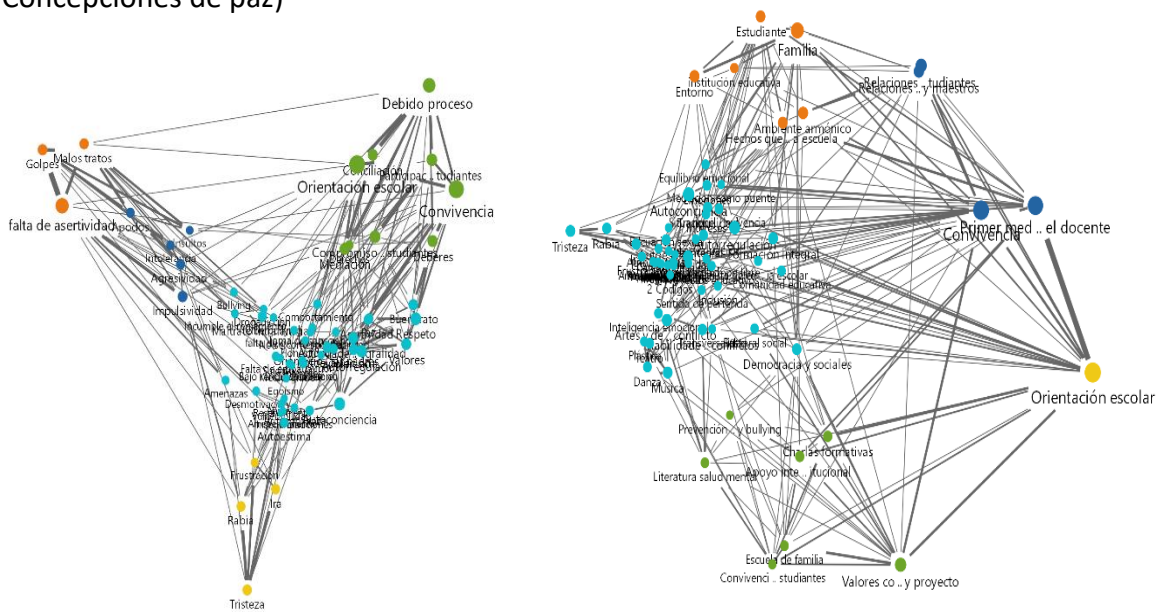


Ilustración 29. Mapa de códigos relaciones entre la variable dependiente con la variable Sensibilidad. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Se logra establecer existe una fuerte relación entre el debido proceso que ejercen los departamentos de orientación escolar que su vez regulan la convivencia y los procesos de mediación con las situaciones que muestran los estudiantes respecto a la poca identificación de emociones que muestran, y los actos que evidencian la impulsividad, y falta de asertividad en medio de los conflictos.

Así mismo, se logra identificar la fuerte relación que hay entre los diferentes proyectos pedagógicos que buscan la paz con los docentes como primeros mediadores de los conflictos en las aulas y la posibilidad de regular las emociones a partir de los mismos

Variable comunicación en relación con la variable dependiente (Categoría mediación)

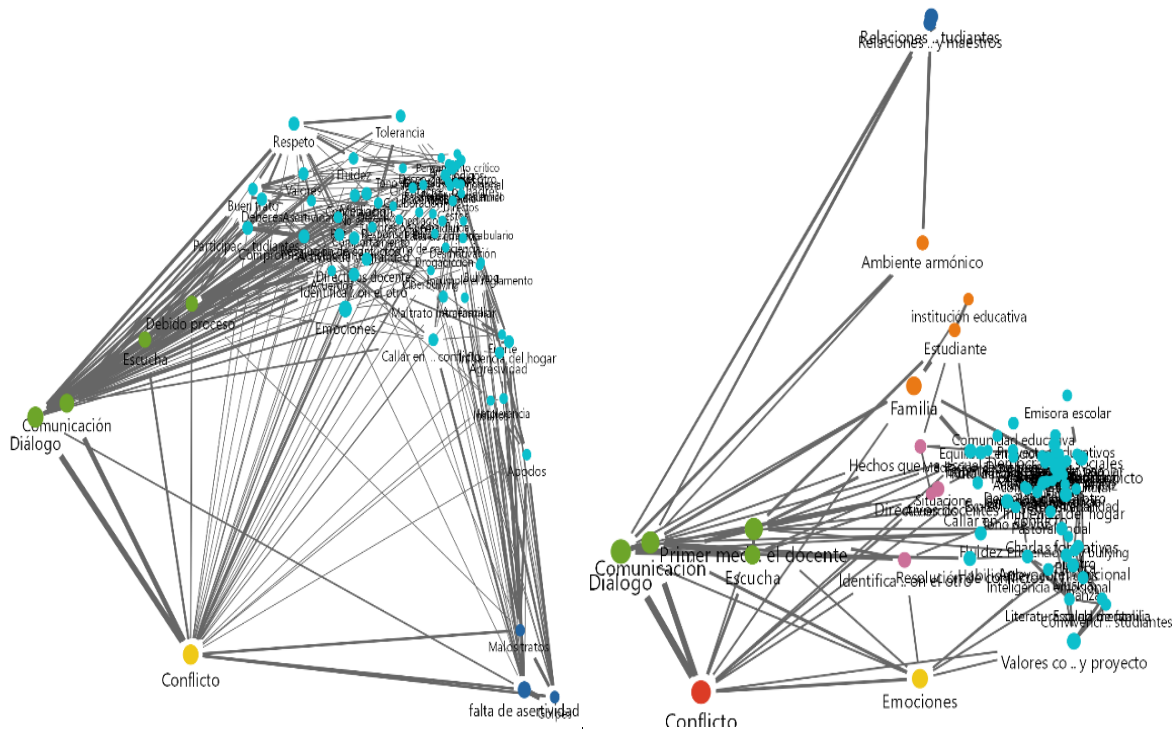


Ilustración 31. Mapa de códigos relaciones entre la variable dependiente con la variable Comunicación

Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Se muestran relaciones fuertes entre el conflicto y el diálogo y la comunicación en ella, la escucha, asertividad y explica cómo se pueden dar los conflictos por falta de asertividad en las cuales están involucradas las emociones y las relaciones entre los estudiantes, lo que afecta los ambientes que se pretenden sean armónicos. También se evidencia como la falta de asertividad tiene que ver con los malos tratos los cuales incluyen apodos, intolerancia, agresividad que se conectan con la influencia que la familia tiene en los modos de comunicación de los estudiantes.

VARIABLES INDEPENDIENTES

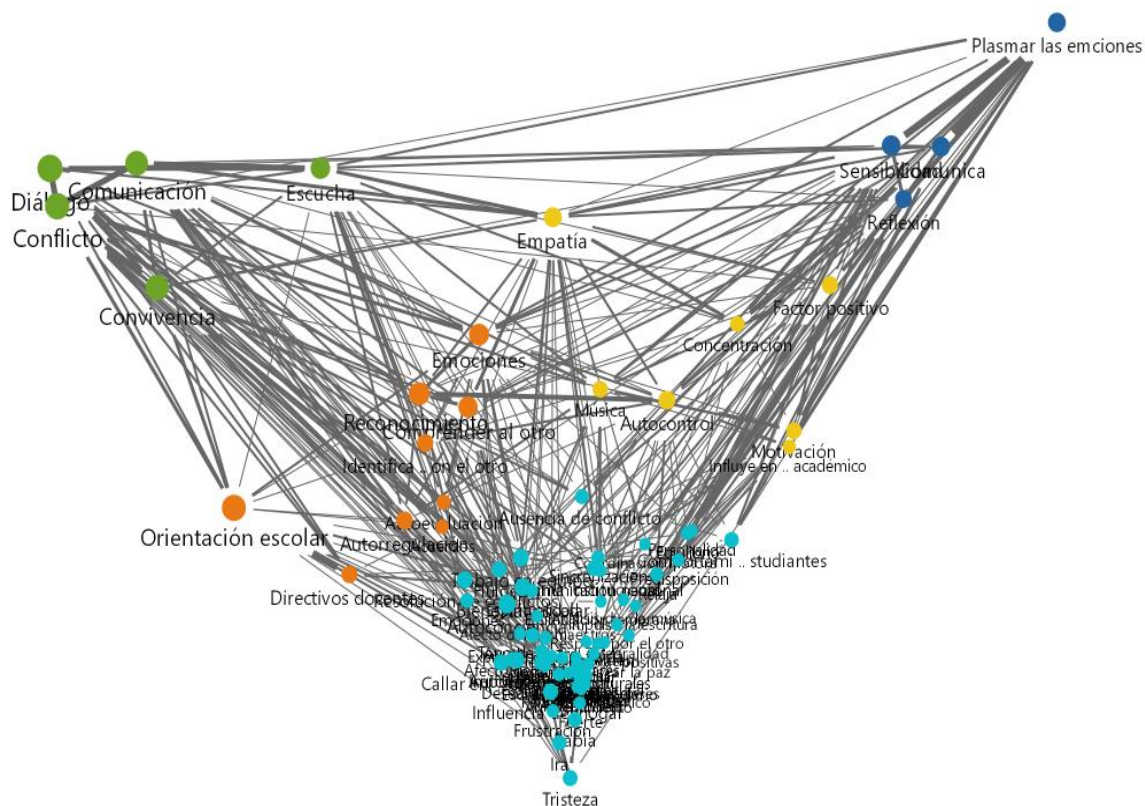


Ilustración 33. Mapa de códigos relaciones entre las variables independientes Sensibilidad, Apreciación, Comunicación e Instrumentalización artística- Música. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

Se puede evidenciar que existe relación entre los códigos de comunicación, empatía, emociones, música, identificación con el otro, todos ellos pertenecientes a las variables independientes del estudio, lo que demuestra que cada una de ellas puede afectar positivamente a las demás y en consecuencia a la variable dependiente tal como se evidenció en las ilustraciones anteriores.

VARIABLES CON MAYOR PESO EN LA CODIFICACIÓN: Variable dependiente en la categoría de Mediación, con las variables independientes Comunicación e Instrumentalización artística.

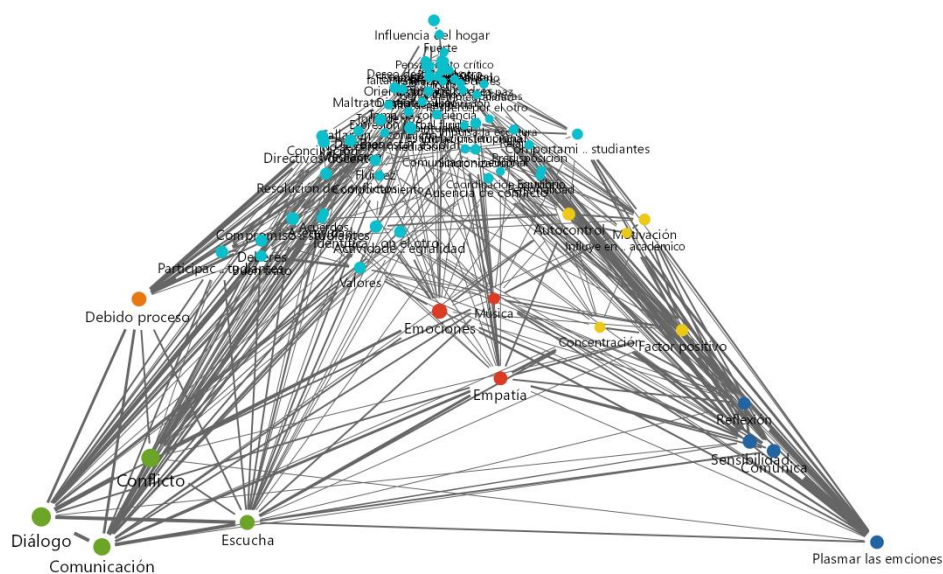


Ilustración 34 Mapa de códigos relaciones entre las variables dependiente categoría mediación, con las variables comunicación e instrumentalización artística - Música. Fuente: Software Maxqda 2020. Elaboración propia

De todas las relaciones de las variables independientes con la dependiente destacan las que se aprecian en la ilustración 34, ya que las relaciones entre la comunicación, la instrumentalización artística, con la pacificación del conflicto son muy fuertes, ya que la frecuencia de sus conexiones es alta. Estableciendo que la pacificación del conflicto puede lograrse a partir de procesos formativos que involucren la música y fomenten la comunicación

Para finalizar con los análisis del segundo momento de los datos del estudio cualitativo arrojados a través del software MAXQDA, se hace el análisis de la nube de códigos y nube de palabras, de modo que se evidencia la frecuencia de estos en el proceso de recogida de datos demostrando la pertinencia de las variables de estudio.

8.7. Resultados del estudio cualitativo

A continuación se relacionaran los resultados del estudio cualitativo resaltando lo encontrado en cada una de las variables, así como las afirmaciones que pueden hacerse a partir de los datos y los hallazgos.

Variable dependiente: Pacificación del conflicto

Los sujetos entrevistados conciben la paz como algo que puede ser posible desde el diálogo, la concientización de los estudiantes y la implementación de proyectos dirigidos a los estudiantes y los padres de familia. Destacaron que los elementos primordiales para lograr la pacificación del conflicto, eran la convivencia, la empatía, el diálogo, y los encuentros culturales y deportivos. También coinciden algunos que se están adelantando acciones que contribuyen a la paz como la cátedra de la paz que se imparte en las clases, y los proyectos educativos desde las distintas áreas del conocimiento, aunque reconocen que los proyectos no están dirigidos intencionadamente a la paz sino que contribuyen a su alcance, ante lo cual reconocen que es necesario impulsar acciones dirigidas al logro de la paz como una intención clara para todos los integrantes de la comunidad educativa.

En cuanto a la mediación se pudo corroborar que las escuelas utilizan un proceso en el tratamiento de los conflictos, el cual comienza con el manejo que da el maestro en el aula, y luego pasa a otras instancias de acuerdo a la gravedad de la situación, respetando un debido proceso demarcado por la normatividad colombiana vigente en cuanto a convivencia escolar la cual está liderada por lo expuesto en la Ley 1620 de 2013. Destacan que la participación de los estudiantes en estos procesos de mediación es favorable, pero pasiva ya que se hace desde su participación en el gobierno escolar con los representantes por los grupos de estudiantes, y que el principal mediador es el maestro quien está al frente de las situaciones que ocurren en el aula, en muchas ocasiones llegan a acuerdos a través del diálogo, en los cuales en casos extremos involucran a la familia. Y resaltan que se deben

activar rutas de atención integral ante los comportamientos que no se ajustan a los reglamentos de la escuela por parte de los estudiantes, comentan que ha habido casos de drogadicción, intentos de suicidio, rumores, golpes, insultos, apodos en la mayoría de los casos, sin embargo hay instituciones donde los comportamientos frecuentes que se deben mediar son relacionados con los rumores, y las principales causas de estos comportamientos se puede decir que provienen de los entornos familiares, los cuales desembocan en la escuela.

Afirmaciones:

Luego de hacer los análisis y comparaciones entre los sujetos, se puede afirmar que:

- ✓ Los sujetos conciben la paz como estados de cooperación y diálogo
- ✓ La relacionan con la necesidad de brindar una formación integral que debe incluir la formación en valores, y en la gestión de emociones.
- ✓ En la escuela se implementan proyectos educativos que de alguna manera contribuyen a la paz pero que no tiene la intención claramente dirigida hacia ello.
- ✓ Los departamentos de orientación escolar llevan a cabo los procesos que intervienen los conflictos en la escuela.
- ✓ Las situaciones que requieren mayor intervención o procesos de mediación son los enfrentamientos verbales entre estudiantes.

Hallazgos:

- ❖ No existen programas educativos intencionados para generar paz, formación emocional o en habilidades comunicativas en la escuela.
- ❖ La mediación no se contempla como un proceso diferenciado, sino se concibe como un complemento en las funciones que desempeñan los docentes, directivos docentes y los orientadores escolares.
- ❖ El estudiante por lo general no participa como líder en los procesos de mediación de los conflictos debido a que no existen programas educativos con esos objetivos.

Variable independiente: Sensibilidad

Los sujetos coinciden en que los estudiantes no logran identificar claramente sus emociones presentes en las situaciones de conflicto, aunque si logran narrarlas. Comentan que las emociones que mayormente se observan en los conflictos son la rabia, la tristeza y los resentimientos, la frustración, presentan sentimientos de angustia y en algunos casos depresión. Además, reconocen que no tienen proyectos dirigidos exclusivamente para el manejo de las emociones, y lo que hacen es trabajar el tema a través de los contenidos del área de ética y valores, y algunos proyectos que tienen intencionalidades diversas e integrales.

Afirmaciones:

- ✓ La identificación de las emociones contribuye a que los conflictos puedan gestionarse de forma pacífica, ya que en la medida que se da este reconocimiento se da apertura a recibir o brindar ayuda a los demás.
- ✓ Las emociones que predominan en los estudiantes en medio de los conflictos (Rabia, miedo, tristeza, angustia, frustración...) requieren ser manejadas adecuadamente por los estudiantes y esto solo puede lograrse a través de proceso de formación liderados por los departamentos de orientación escolar.

Hallazgos:

- ❖ Hay carencia de proyectos educativos que de manera intencionada busquen la formación en la autoconsciencia emocional.
- ❖ Los sujetos C no conciben a la autoestima como un elemento que se afecta ante los conflictos en el entorno educativo, en lugar de ello identifican la autoconsciencia emocional como esta que puede llevar a que logre el control posterior de las emociones.

Variable independiente: Apreciación

En cuanto a la empatía reconocen que en la medida que el estudiante comprenda las posiciones y motivos del otro, podrá dar un mejor manejo a las situaciones conflictivas. Dicha comprensión han tratado de impulsarla desde acciones que emprenden los maestros en la enseñanza diaria desde los diferentes espacios de clase y proyectos pedagógicos que emprenden. Además reconocen que trabajar el arte desde sus diferentes manifestaciones (danza, teatro, dibujo y especialmente la música), puede contribuir al desarrollo de la comprensión de sí mismo y de los demás.

Afirmaciones:

- ✓ Se establece la relación entre la empatía y los valores como la tolerancia que permiten asumir posturas objetivas frente a las realidades de los demás.
- ✓ Los sujetos consideran que la empatía influye de manera notable en la solución de los conflictos ya que en la medida que se conoce y comprende las razones que llevaron a la otra parte a reaccionar de una determinada forma, se podrá llegar de manera más efectiva a un acuerdo.
- ✓ Se considera importante desarrollar acciones desde la escuela que promuevan la empatía en los estudiantes, como el arte ya que es una herramienta o un medio para potenciar las habilidades emocionales.

Hallazgos:

- ❖ Existen pocas iniciativas o proyectos intencionados que promuevan la empatía en los estudiantes.
- ❖ Se implementan diversos proyectos artísticos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Variable independiente: Comunicación

Los sujetos coinciden en expresar que los estudiantes son poco comunicativos, y que en ocasiones se retraen en la expresión verbal, o por el contrario en gran parte se comunican de forma hostil con los demás, además que el vocabulario que utilizan es poco enriquecido. Los estudiantes pueden llegar a agredir a otros de manera verbal, sin embargo esto hace parte de la personalidad de los estudiantes. Desde la escuela no hay acciones dirigidas intencionalmente a mejorar las competencias en comunicación asertiva, las acciones tendientes a ello se limitan a las actividades académicas que emprenden diariamente.

Afirmaciones:

- ✓ Los sujetos consideran la comunicación como el vehículo que puede contribuir a la pacificación de los conflictos.
- ✓ Los estudiantes requieren fortalecer sus competencias en la comunicación ya que optan por callar muchas veces ante los conflictos, o responder con lenguaje hostil.
- ✓ Se requiere generar un ambiente de confianza para los estudiantes, que permita su libre expresión sobre los pensamientos y emociones en medio de las situaciones conflictivas.

Hallazgos:

- ❖ Los proyectos educativos que se implementan para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes, que se realizan desde el área de Lenguaje o Lengua Castellana, no contemplan la comunicación de las emociones, y el fortalecimiento de la asertividad.
- ❖ El hogar juega un papel fundamental ya que si el estudiante evidencia u lenguaje hostil o se comunica con agresividad es ocasionado en gran medida por la influencia del hogar quienes son su principal fuente de socialización.

Variable independiente: Instrumentalización artística – Música

Los sujetos coinciden en afirmar que la música es uno de los medios por los cuales se puede lograr la identificación de las emociones, colocarse en el lugar del otro, canalizar las emociones, desplegar la sensibilidad ante lo que les rodea, motivarlos a comunicarse de forma diferente, por ende puede contribuir a la pacificación del conflicto. La conciben como un factor positivo que puede contribuir a generar ambientes de bienestar escolar, sin embargo hacen la aclaración que existe algún tipo de música que puede provocar alteraciones en el comportamiento por lo cual sugieren que se debe escoger con cuidado la música que se va a utilizar para los fines de formación emocional con los estudiantes.

Afirmaciones:

- ✓ Los sujetos conciben la música como un medio efectivo para generar empatía en los estudiantes así como para fortalecer la comunicación y la sensibilidad y por ende influye en la pacificación de los conflictos.
- ✓ La música constituye un medio para plasmar las emociones y mejorar los desempeños académicos.

Hallazgos:

- ❖ Aunque en los sujetos afirman que en la escuela hay proyectos que incluyen el arte y la música, aceptan que no lo hacen con la intencionalidad de formarlos en las emociones.

Capítulo 9. Estudio cuantitativo

9.1. Diseño del estudio

En el presente capítulo se describe la metodología contemplada en el estudio cuantitativo, el método, las características del instrumento, de la muestra y los análisis tanto del pilotaje como de la aplicación final a partir de los resultados arrojados por el software SPSS.

El enfoque de la investigación es no experimental, ya que se observa la realidad en sus condiciones naturales, sin tener manipulación sobre ésta (Sampieri, 2018), es transversal, evaluando la realidad en un momento único, cuyo alcance es correlacional, ya que pretende comprobar la relación existente entre las variables: Pacificación del conflicto, inteligencia emocional e instrumentalización artística.

En consecuencia, este estudio cuantitativo permitirá la comprobación de la hipótesis, la cual sostiene que los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en las escuelas que favorecen a la pacificación de los conflictos son la sensibilidad, la apreciación y comunicación. Y para lograrlo se debió diseñar un instrumento que fue una encuesta, realizar una aplicación piloto y luego de hacer los ajustes requeridos rediseñar el instrumento final para su posterior aplicación.

9.2. Población y muestra

La unidad de análisis del estudio está constituida por los estudiantes del nivel educativo de Básica Primaria de seis instituciones educativas pertenecientes al departamento del Atlántico, ubicadas en Malambo (3), Barranquilla (2) y Repelón (1), en zonas urbanas en un 83% y en zonas rurales en un 17%, siendo de orden Público en un 83%, y de orden Privado en un 17%; cuyo universo responde a 6.801 estudiantes de los diferentes niveles educativos de estas instituciones, con una población de 3.211 estudiantes del nivel de Básica Primaria, logrando una muestra final de 485 estudiantes pertenecientes a los grados de 4° y 5° de

Básica Primaria incluidos en la población especificada, representando un 15.10% de ésta, tal como se puede evidenciar en la tabla 14.

Tabla 14 Especificaciones de la muestra para el estudio cuantitativo

E.E.	Ubicación	Zona	Carácter	Universo	Población	Muestra	% N	% n
EE1	Malambo	Urbana	Público	2.237	1.085	212	19.53%	43.71%
EE2	Malambo	Rural	Público	858	349	47	13.46%	9.69%
EE3	Malambo	Urbana	Público	1223	525	82	15.61%	16.90%
EE4	Barranquilla	Urbana	Privado	248	87	22	25.28%	4.53%
EE5	Barranquilla	Urbana	Público	820	270	56	20.74%	11.54%
EE6	Repelón	Urbana	Público	1.415	895	66	7.37%	13.60%
Totales				6.801	3.211	485		100%

Fuente: Elaboración propia

9.3 Instrumento

Para comprobar la hipótesis del estudio se diseñó un instrumento, el cual consiste en una encuesta que inicialmente contenía 26 afirmaciones con una escala Likert de tres opciones de respuesta que representa la frecuencia de la afirmación (Siempre, Algunas veces sí y algunas veces no, y Nunca) asociadas con símbolos para mayor comprensión por parte de los sujetos (Ver instrumento piloto en anexos). Para su construcción se partió de las variables del estudio y a cada una de las variables se establecieron constructos a partir de los cuales se diseñaron los ítems para rastrear las percepciones de la muestra frente éstos. La composición del instrumento varió luego del pilotaje quedando con un total de 40 ítems, tal como se puede apreciar en la tabla 15.

Tabla 15. Variables y constructos del instrumento cuantitativo

Variable	Constructo		No. Ítems en pilotaje	No. Ítems en aplicación final
Pacificación del conflicto	Habilidades personales-	HAB	5	5
	Actitudes ante el conflicto-	AC	4	4
	Ambientes democráticos-	AD	3	3
	Mediación-	MED	2	2
Sensibilidad interpersonal	Sentir-	SE	2	4
	Percibir-	PE	1	3
	Responder-	RE	1	3
Apreciación	Afecto hacia el otro-	AO	1	5
Comunicación	Comunicación unidireccional-	CU	2	3
	Comunicación bidireccional-	CB	2	3
Instrumentaliz ación artística-	Música – sensibilidad del lenguaje artístico-	del SLM	3	5
Total de ítems			26	40

Fuente: Elaboración propia

9.4. Descripción de los datos del estudio cuantitativo

A continuación se hará una descripción de los resultados en primera instancia de la aplicación del instrumento piloto y en segunda instancia se socializarán los resultados de la aplicación del instrumento en su versión final, ambos con la sistematización del software SPSS para establecer el Alpha de Cronbach y definir su validez y confiabilidad.

9.4.1. Datos del pilotaje

La prueba piloto fue realizada el 18 de octubre de 2019 con una muestra de 31 sujetos estudiantes de cuarto y quinto grado de básica primaria, pertenecientes a una población de

267 estudiantes de básica primaria y a un universo de 863 estudiantes de una institución educativa oficial.

La mayoría de estudiantes se sitúa con la edad de once años constituyendo un 41.94% del total, siguiendo la edad de 10 años con un 25.81%, 9 años con 22.58%, y las edades de 8, 12 y 13 años con un 3.23%. Fueron de género femenino en su mayoría representado por un 51.61%, seguido por el género masculino representado por un 48.39%, y finalmente en cuanto al grado de escolaridad el 61.29% cursa grado cuarto representando la mayoría, seguido por el grado quinto con un 38.71%.

En los tiempos de ejecución del instrumento los participantes duraban entre 8 y 15 minutos, y en el momento de la aplicación se pudo observar que los sujetos comprendían las afirmaciones de acuerdo con las imágenes de caritas con expresiones de acuerdo, desacuerdo o duda, lo cual se introdujo en el instrumento para facilitar su comprensión teniendo en cuenta las edades y escolaridad de la muestra.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento a nivel general se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0,848, tal como se muestra en la tabla 16:

Tabla 16. Alfa de Cronbach obtenido en la prueba piloto

Elemento evaluado	Alpha de Cronbach	No. ítems
Encuesta completa	0,848	26
Pacificación del conflicto	0,792	14
Sensibilidad	0,581	4
Apreciación	No arrojó el alfa	1
Comunicación	0,341	4
Instrumentalización artística	0,577	3

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Esta medición del alfa demostró que a nivel global es válido el instrumento, aunque en la variable dependiente se encontró favorable, no fue el caso para las variables independientes cuyo alfa fue por debajo de 0,7 lo que se pudo atribuir al escaso número de

ítems por variables, razón por la cual se incorporaron ítems adicionales y pasaron de 26 a 40 a fin de incrementar el valor del alfa en la aplicación final.

9.4.2. Análisis de datos cuantitativos: Aplicación final

Luego de los resultados del pilotaje se formularon afirmaciones adicionales en las variables independientes, especialmente en la variable apreciación, ya que solo contenía un ítem, para tener una encuesta para la aplicación final con un total de 40 afirmaciones, esta aplicación se dio durante los días comprendidos entre el 25 de septiembre y el 1° de octubre de 2020 a dos de las instituciones educativas y entre el 26 de abril y el 14 de mayo de 2021, a través de un formulario de Google Forms, el cual se envió a los estudiantes a través de distintos grupos de WhatsApp por intermedio de sus profesoras, quienes respondieron en la medida de las posibilidades que les proporcionaba su conectividad a internet, teniendo en cuenta que la población pertenece a estratos socioeconómicos que se sitúan en los niveles 1 y 2 en su mayoría, siendo estos los más bajos.

En cuanto a las características de la muestra se contemplan que pertenece a un universo de 6.801 estudiantes de seis instituciones educativas de carácter público y privado, urbanas y rurales del Departamento del Atlántico específicamente en los municipios de Malambo, Barranquilla y Repelón, que cursan 4° y 5° de Básica Primaria, cuya composición esta descrita en la tabla 14.

El tipo de muestreo fue probabilístico por conglomerados, focalizando la totalidad de estudiantes de grados 4° y 5° de las instituciones educativas que brindaron la posibilidad de focalizar a los estudiantes para los fines de esta investigación, tratando de captar el mayor número de respuestas en el instrumento que se envió de forma virtual, al cual podían acceder todos aquellos que cumplieran con la condición de pertenecer a estos grados y que contarán con la conectividad a internet. Es importante anotar que debido a la situación de pandemia ocasionada por el virus Covid19, y la escasa conectividad de gran parte de la

población de muchos estudiantes resultaba casi imposible hacer un muestreo Aleatorio Simple como se tenía contemplado en un inicio en la investigación.

La mayoría de los sujetos evaluados correspondió al género femenino con un 53.8%, mientras que el género masculino estuvo representado por un 46.2%, los cuales pertenecen en mayor medida al grado 5° con un 61.2%, mientras que el grado 4° estuvo constituido por un 38.8% y se encuentran en su mayoría en la edad de 10 años representando un 43.1% de la muestra, seguido por las edades de 9 años con un 25.4%, luego con un 22.5% se encuentran los sujetos de 11 años, y ya con una menor representación se encuentran los sujetos de 12 a 15 años con un 6.6%, y sujetos de 8 años representando un 2.5% de la muestra evaluada.

Los datos recolectados fueron analizados con el software SPSS y se logra identificar un Alpha de Cronbach de 0,871 a nivel global y en cada una de las variables tanto dependientes como independientes resulto por encima de 0,7 y 0,6 en las variables dependiente e independientes, lo cual representa un aumento de la fiabilidad que se obtuvo en el pilotaje, por lo tanto mayor validez de los datos obtenidos, tal como se indica en la tabla 17.

Tabla 17. Comparativo en la medición del Alpha de Cronbach entre prueba piloto y aplicación final del instrumento cuantitativo

Elemento evaluado	Alpha de Cronbach piloto	Alpha de Cronbach final	No. Ítems piloto	No. Ítems final	No. Casos piloto	No. Casos final
Encuesta completa	0,848	0,871	26	40	31	485
Pacificación del conflicto	0,792	0,694	14	14	31	485
Sensibilidad	0,581	0,714	4	10	31	485
Apreciación	No arrojó el alfa	0,655	1	5	31	485
Comunicación	0,341	0,727	4	6	31	485
Instrumentalización artística	0,577	0,704	3	5	31	485

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Para efectos de la descripción de los datos recolectados, a continuación se realizarán dos tipos de análisis, uno sobre las frecuencias de las variables valoradas y otro correlacional para establecer las relaciones más significativas existentes entre las variables dependientes y las independientes.

9.4.2.1. Análisis de frecuencias

Se compartirán las frecuencias de las variables y constructos con resultados más relevantes en relación con lo que se pretende comprobar en la hipótesis del estudio:

Variable dependiente: Pacificación del conflicto

Tabla 18. Constructo Habilidades Personales HAB 1

Siento miedo cuando hay conflictos en mi salón de clases.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	154	31,8	31,8	31,8
	Algunas veces sí y algunas veces no	266	54,8	54,8	86,6
	Siempre	65	13,4	13,4	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

En el ítem que explora la sensación de miedo ante el conflicto los estudiantes manifestaron en un el 54.8% que lo experimenta a veces sí y a veces no, junto al 13.4% que afirma que siempre lo ha experimentado, lo que expresa que el 68.2% ha experimentado la emoción del miedo que refleja la falta de herramientas para utilizar frente a los conflictos, develando la necesidad de formar en habilidades para afrontar los miedos.

Tabla 19 Constructo Habilidades Personales HAB2

Siento temor a que algún compañero de clases me maltrate.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	209	43,1	43,1	43,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	175	36,1	36,1	79,2
	Siempre	101	20,8	20,8	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

En este ítem se aprecia que la mayoría de estudiantes concibe la posibilidad de maltrato en su salón de clases de manos de algún compañero ya que el 56.9%, respondió que algunas veces sí y algunas veces no y siempre lo ha experimentado (36.1% y 20.8% respectivamente), mostrando que el problema de la violencia directa existe en el entorno educativo y que requiere ser intervenida.

Tabla 20. Constructo Habilidades Personales HAB 3

Cuando varios compañeros están teniendo un conflicto, le doy la razón a uno de ellos.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	160	33,0	33,0	33,0
	Algunas veces sí y algunas veces no	250	51,5	51,5	84,5
	Siempre	75	15,5	15,5	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Se puede identificar que el 51.5% de la muestra a veces sí y a veces no le da la razón a un compañero cuando está en medio de un conflicto, seguido por un 15.5% que siempre lo hace, lo que demuestra que el 67% en muchas ocasiones generan alianzas con alguno de los participantes de un conflicto. Además se evidencia la necesidad que se experimenta por parte de los sujetos a ayudar a que el conflicto cese.

Tabla 21. Constructo Habilidades Personales HAB 4

Cuando mis compañeros tienen un conflicto les ayudo para que puedan solucionarlo.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	61	12,6	12,6	12,6
	Algunas veces sí y algunas veces no	193	39,8	39,8	52,4
	Siempre	231	47,6	47,6	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Los estudiantes evaluados expresan que ayudan a los compañeros que tienen un conflicto a solucionarlo siempre en un 47,6%, sumado a un 39,8% que ayuda algunas veces sí y algunas veces no, lo que corrobora el resultado del ítem anterior evidenciando la necesidad de ayudar al otro a solucionar los conflictos, a fin de salvaguardar su integridad física y emocional.

Tabla 22. Constructo Habilidades Personales HAB 5

Me preocupa que mis compañeros de clases tengan un conflicto.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	49	10,1	10,1	10,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	151	31,1	31,1	41,2
	Siempre	285	58,8	58,8	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

En cuanto a la preocupación que sienten los sujetos evaluados por la posibilidad de ver a algún compañero en medio de un conflicto se revela que la mayoría sumando el 89,9% de los estudiantes que respondieron siempre en un 58,8% y el 31,1% que respondió que algunas veces se preocupa y a veces no, evidencia que existe una anticipación de los conflictos lo que supone que se presentan de manera constante o que los sujetos evaluados

no se sienten cómodos con la posibilidad de conflicto porque además les preocupa el bienestar de los compañeros.

Tabla 23. Constructo Actitudes frente al conflicto AC1

Cuando un compañero(a) insulta a otro(a) le digo que debe tratar bien a los demás.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	30	6,2	6,2	6,2
	Algunas veces sí y algunas veces no	110	22,7	22,7	28,9
	Siempre	345	71,1	71,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Los sujetos evaluados en un 93.8% lo que representa la mayoría expresan que solicitan o exigen a los demás un trato justo para los compañeros, un trato amable y pacífico, lo que además demuestra la tendencia que tiene el ser humano por la búsqueda del equilibrio y la equidad. Con lo anterior se demuestra el alto grado de consciencia de derechos que se tiene desde tempranas edades por el trato justo hacia los demás.

Tabla 24. Constructo Actitudes frente al conflicto AC2

Pienso que los conflictos pueden solucionarse de diferentes formas.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	20	4,1	4,1	4,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	101	20,8	20,8	24,9
	Siempre	364	75,1	75,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

El 75.1% de los estudiantes siempre piensa que los conflictos pueden resolverse de diferentes formas, seguido por un 20.8% que a veces lo hace, para un total de 95.9% de los sujetos, evidencia que los estudiantes están abiertos al cambio y a las distintas posibilidades en las que se pueden dar abordajes a las situaciones conflictivas.

Tabla 25. Constructo Ambientes Democráticos AD1

		Doy mi opinión sobre los conflictos en mi salón de clases.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	82	16,9	16,9	16,9
	Algunas veces sí y algunas veces no	260	53,6	53,6	70,5
	Siempre	143	29,5	29,5	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

En los ambientes democráticos se puede identificar que los estudiantes en su mayoría, es decir el 83.1% derivado de un 53.6% veces sí y a veces no da su opinión sobre los conflictos que hay en el salón de clases, seguido por un 29.5% que manifiesta siempre hacerlo, evidencia la necesidad de reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los procesos comunicativos para dar manejo a las situaciones conflictivas, ya que los estudiantes debieran poder expresarse siempre ante cualquier situación que les cause disgusto o desagrado o alguna situación de enfrentamiento.

Tabla 26. Constructo Ambientes Democráticos AD2

		Existen conflictos en mi salón de clases.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	89	18,4	18,4	18,4
	Algunas veces sí y algunas veces no	303	62,5	62,5	80,8
	Siempre	93	19,2	19,2	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Sobre la existencia de conflictos en el salón de clases, el 81.7% (62.5% manifiesta que a veces sí existen y a veces no, seguido por el 19.2% que afirma que siempre existen conflictos) manifiesta la existencia de conflictos en el salón de clases, los que comprueba que requieren habilidades para poder darles un abordaje pertinente y pacífico de manera que el ambiente educativo de formación integral.

Tabla 27. Constructo Mediación MED1

		Escucho a mis compañeros cuando quieren solucionar un conflicto.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	27	5,6	5,6	5,6
	Algunas veces sí y algunas veces no	145	29,9	29,9	35,5
	Siempre	313	64,5	64,5	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Los resultados en cuanto a la disposición de escuchar al otro cuando se está en una situación conflictiva es alto ya que la mayoría constituida por un 94.4% manifiesta que si escuchan a sus compañeros cuando quieren solucionar un conflicto (el 64.5% siempre escucha y el 29.9% a veces lo hace y a veces no lo hace) lo que hace inferir que la mayoría de estudiantes tiene la disposición para atender las razones de los otros para dar tratamiento a las diferencias o a los conflictos.

Tabla 28. Constructo Mediación MED2

		Trato a mis compañeros (as) por igual.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	1,4	1,4	1,4
	Algunas veces sí y algunas veces no	54	11,1	11,1	12,6
	Siempre	424	87,4	87,4	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Los estudiantes en su gran mayoría brindan un trato igualitario a sus compañeros representando un 98.5% de la muestra, lo que expresa el alto grado de consciencia sobre la igualdad con la que deben ser tratadas las personas que lo rodean en los ambientes educativos.

VARIABLES INDEPENDIENTES

Sensibilidad Interpersonal

Tabla 29. Constructo Sentir SE 1,2 y 3

	SE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SE1	Nunca	18	3,7	3,7	3,7
	Algunas veces sí y algunas veces no	153	31,5	31,5	35,3
	Siempre	314	64,7	64,7	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos SE2	Nunca	15	3,1	3,1	3,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	83	17,1	17,1	20,2
	Siempre	387	79,8	79,8	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos SE3	Nunca	24	4,9	4,9	4,9
	Algunas veces sí y algunas veces no	132	27,2	27,2	32,2
	Siempre	329	67,8	67,8	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

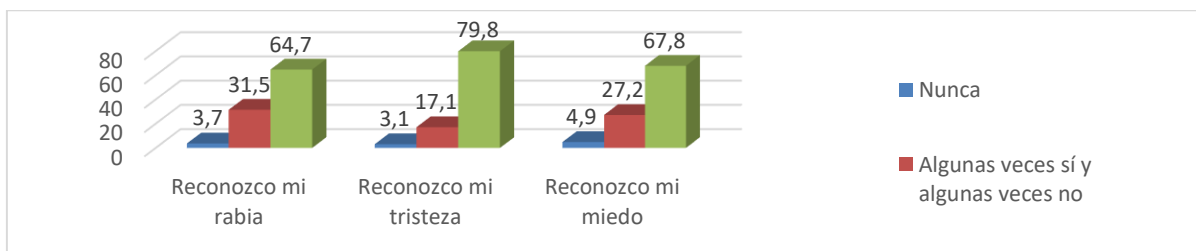


Ilustración 37 Constructos SI 1, 2 y 3.

En los datos obtenidos reflejados en la tabla 29 explorando si los estudiantes reconocen sus estados emocionales se encuentra que en su mayoría identifican con mayor frecuencia la emoción de la tristeza y el miedo, sin embargo resulta relevante identificar que la rabia solo es identificada siempre por parte del 64.7%, lo que puede sugerir la necesidad de implementar acciones dirigidas a la formación en la identificación de emociones, especialmente la emoción de la rabia.

Tabla 30. Constructo Sentir SE4

Cuando estoy en medio de un conflicto siento rabia, tristeza o miedo.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	56	11,5	11,5	11,5
	Algunas veces sí y algunas veces no	279	57,5	57,5	69,1
	Siempre	150	30,9	30,9	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

En su mayoría los estudiantes experimentan rabia, tristeza o miedo en medio de un conflicto, unificando las tendencias de siempre experimentarlo en un 30.9%, y algunas veces sí y algunas veces no lo experimentan en un 57.5%, teniendo un total de lo que constituye un 88.4% de la muestra, demostrando la necesidad de brindar formación a nivel emocional que permita a los estudiantes gestionar estas emociones de forma pertinente, para que contribuya favorablemente al manejo pacífico de los conflictos.

Tabla 31. Constructo Percibir PE 1,2 y 3

PE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PE1	Nunca	74	15,3	15,3	15,3
	Algunas veces sí y algunas veces no	201	41,4	41,4	56,7
	Siempre	210	43,3	43,3	100,0

	Total	485	100,0	100,0	
Válidos PE2	Nunca	104	21,4	21,4	21,4
	Algunas veces sí y algunas veces no	240	49,5	49,5	70,9
	Siempre	141	29,1	29,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos PE3	Nunca	103	21,2	21,2	21,2
	Algunas veces sí y algunas veces no	239	49,3	49,3	70,5
	Siempre	143	29,5	29,5	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

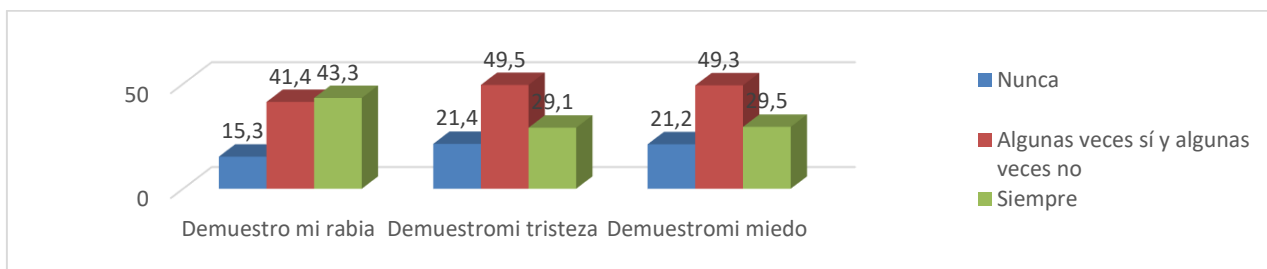


Ilustración 38 Constructos PE1, 2 y 3.

De acuerdo con los resultados de la tabla 31 se pueden determinar que a los estudiantes sienten que los demás pueden percibir e identificar sus estados emocionales como el de la rabia en un 84.7%, el miedo en un 78.8% y la tristeza en un 78.6%, lo que puede traducirse en la necesidad de expresar las emociones y la tendencia a manifestar reacciones propias de la emoción de la rabia en medio de las situaciones conflictivas.

Tabla 32. Constructo Responder RE 1,2 y 3

	RE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos} RE1	Nunca	20	4,1	4,1	4,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	230	47,4	47,4	51,5
	Siempre	235	48,5	48,5	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos} RE2	Nunca	24	4,9	4,9	4,9
	Algunas veces sí y algunas veces no	194	40,0	40,0	44,9
	Siempre	267	55,1	55,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos} RE3	Nunca	10	2,1	2,1	2,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	175	36,1	36,1	38,1
	Siempre	300	61,9	61,9	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

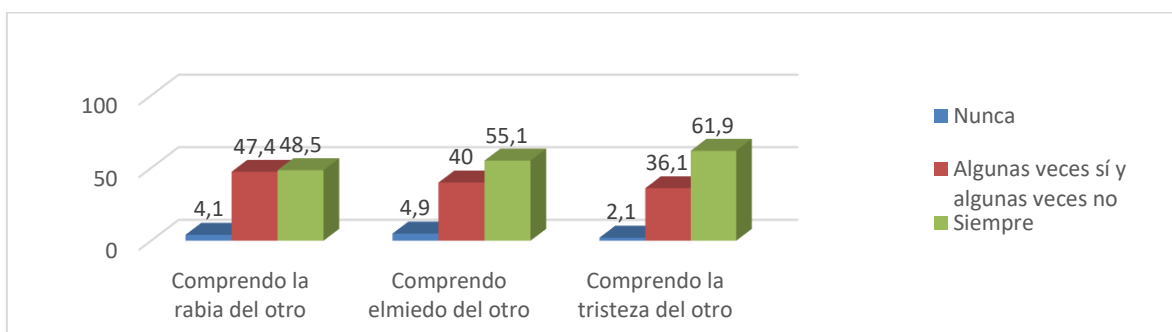


Ilustración 39 Constructos RE1, 2 y 3.

En su mayoría los estudiantes manifiestan que siempre comprenden a sus compañeros cuando sienten tristeza en un 61.9%, mientras que el 55.1% siempre comprende a sus

compañeros cuando sienten miedo, y el 48.5% manifiesta que siempre comprende a los demás cuando sienten rabia, lo que deja nuevamente la evidencia de la falta de comprensión ante los estados emocionales de rabia, destacándose con el mayor porcentaje de estudiantes que manifiestan que algunas veces no comprenden los estados emocionales de rabia de sus compañeros, una vez más se requiere formación emocional para promover la empatía que se requiere en las relaciones interpersonales en los contextos educativos.

Variable apreciación

Tabla 33. Constructo Afecto hacia el otro AO 1,2 y 3

	AO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos AO1	Nunca	29	6,0	6,0	6,0
	Algunas veces sí y algunas veces no	242	49,9	49,9	55,9
	Siempre	214	44,1	44,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos AO2	Nunca	39	8,0	8,0	8,0
	Algunas veces sí y algunas veces no	280	57,7	57,7	65,8
	Siempre	166	34,2	34,2	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos AO3	Nunca	22	4,5	4,5	4,5
	Algunas veces sí y algunas veces no	254	52,4	52,4	56,9
	Siempre	209	43,1	43,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

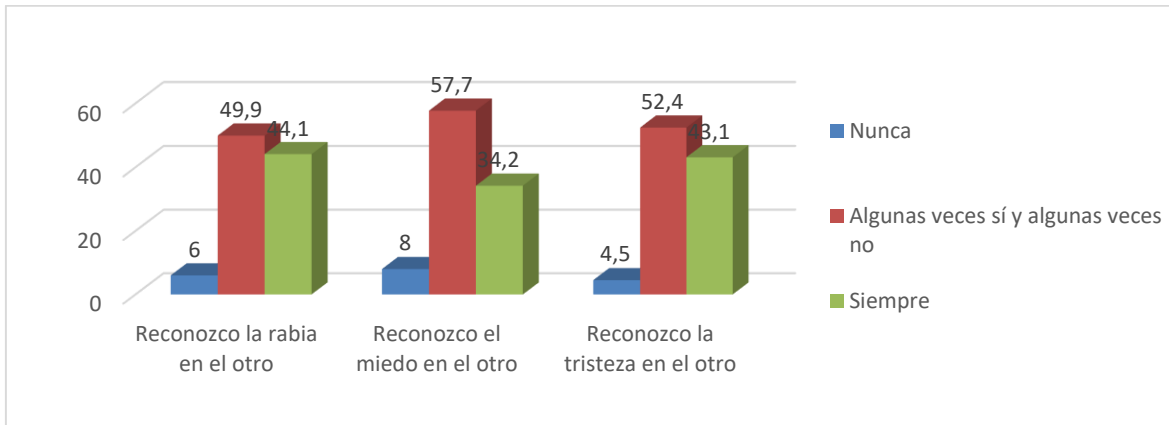


Ilustración 40 Constructos AO1, 2 y 3.

La tabla 33 muestra que la mayoría de los estudiantes reconocen en los demás los estados emocionales de la tristeza en el otro principalmente en un 95.5 % lo que se puede contrastar con los resultados obtenidos en la tabla 29 en el constructo SE 1, 2 y 3 donde se evidencia que se les dificulta reconocer mayormente la emoción de la tristeza en ellos mismos, lo que deja la clara necesidad de favorecer herramientas a los estudiantes para fortalecer la gestión de las emociones y generar empatía emocional y cognitiva.

Tabla 34 Constructo Afecto hacia el otro AO4

Si los demás se sienten alegres, yo también me siento así.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	2,1	2,1	2,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	132	27,2	27,2	29,3
	Siempre	343	70,7	70,7	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Estos datos de la tabla 34, reflejan la fuerte tendencia de los evaluados a experimentar emociones similares a las que experimenta el otro, por la tendencia natural a la imitación y la empatía que se genera en los seres humanos, develando que en un 97.9% sienten alegría si el otro así lo demuestra.

Variable comunicación

Tabla 35. Constructo Comunicación Unidireccional CU 1 y 2

CU		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CU1	Nunca	40	8,2	8,2	8,2
	Algunas veces sí y algunas veces no	216	44,5	44,5	52,8
	Siempre	229	47,2	47,2	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos CU2	Nunca	44	9,1	9,1	9,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	225	46,4	46,4	55,5
	Siempre	216	44,5	44,5	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

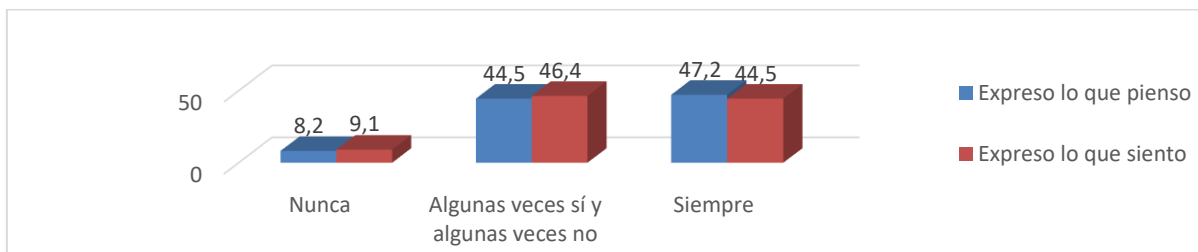


Ilustración 41 Constructos CU1 y 2.

Se puede apreciar que hay una leve mayoría de los estudiantes que expresan lo que piensan frente a lo que sienten, sin embargo los porcentajes de la muestra que respondieron siempre no constituye la mayoría, un gran porcentaje de estudiantes a veces no expresa lo que piensa (44.5%) o lo que siente (46.4%) y el 17.3% nunca se expresa, lo que se deriva de la sumatoria del 8.2% que no expresan lo que piensan y un 9.1% lo que sienten; de modo que resulta imperante plantear programas educativos que promuevan la comunicación asertiva como una forma de manejar y gestionar las emociones y las ideas respecto a las

diversas

situaciones

conflictivas.

Tabla 36. Constructo Comunicación Bidireccional CB1 y 2

	CB	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CB1	Nunca	19	3,9	3,9	3,9
	Algunas veces sí y algunas veces no	146	30,1	30,1	34,0
	Siempre	320	66,0	66,0	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos CB2	Nunca	27	5,6	5,6	5,6
	Algunas veces sí y algunas veces no	203	41,9	41,9	47,4
	Siempre	255	52,6	52,6	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

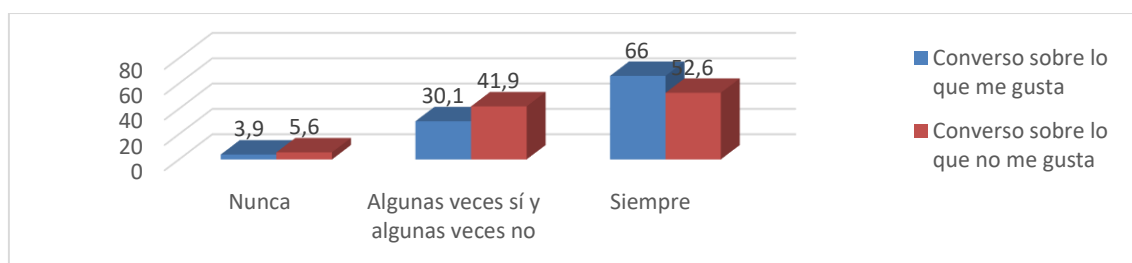


Ilustración 42 Constructos CB1 y 2.

Se evidencia que a la mayoría de los estudiantes se le facilita más conversar sobre las cosas que le gustan (66%) que las que no le gustan (52.6%), quizás sea por la necesidad de aprobación que se presenta en estas etapas en del desarrollo psicosocial en la cual se encuentran, además del componente sociocultural en el cual no se aprende a hablar con honestidad sobre lo que desagrada, y esto tiene que ver con la necesidad de formar en comunicación asertiva como una habilidad que permitirá brindar un manejo pacífico y claro a los conflictos en el contexto educativo.

Variable Instrumentalización Artística- Música

Tabla 37. Constructo Sensibilidad del lenguaje musical SLM 1 y 2

	SLM	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SLM1	Nunca	17	3,5	3,5	3,5
	Algunas veces sí y algunas veces no	138	28,5	28,5	32,0
	Siempre	330	68,0	68,0	100,0
	Total	485	100,0	100,0	
Válidos SLM2	Nunca	15	3,1	3,1	3,1
	Algunas veces sí y algunas veces no	134	27,6	27,6	30,7
	Siempre	336	69,3	69,3	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

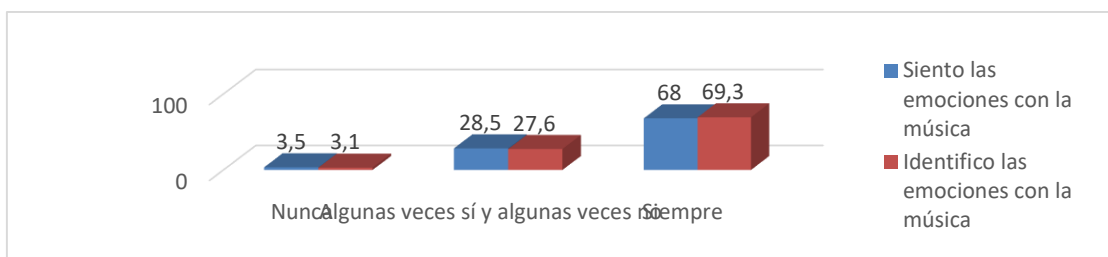


Ilustración 43 Constructos SLM1 y 2.

Los estudiantes en su mayoría pueden sentir las distintas emociones con el lenguaje musical representando un 96.5% haciendo agrupación de los que siempre las sienten (68%) y los que algunas veces lo hacen (28.5%), así como también resulta relevante mencionar que la identificación de las emociones se posibilita a través de la música ya que el 96.9% esta vez representado por un 69.3% de los que siempre las identifican con la música y un 27.6% que a veces lo hacen. De modo que con estas respuestas aportadas por la muestra se puede afirmar que la música puede considerarse como un medio que permite el desarrollo de la sensibilidad y autoconsciencia emocional a partir de los elementos de la comunicación.

Tabla 38. Constructo Sensibilidad al lenguaje musical SML 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	63	13,0	13,0	13,0
Algunas veces sí y algunas veces no	225	46,4	46,4	59,4
Válidos Siempre	197	40,6	40,6	100,0
Total	485	100,0	100,0	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

La música puede contribuir al desarrollo de la empatía de manera que favorece la comprensión del otro, reconociendo las emociones que el otro experimenta o lo que piensa e identificar las motivaciones que le hacen escribir ciertos mensajes en las canciones, por ello la mayoría de la muestra representando un 83.6% sostiene que con la música puede identificar y comprender las emociones de los autores de las canciones que escucha, lo cual puede ser incluido en los programas de formación integral que pretenden incidir de manera positiva en la inteligencia emocional.

9.4.2.2. Análisis de correlación de Pearson

Luego de hacer los análisis de los resultados relevantes por variable, se procede a establecer el coeficiente de correlaciones de Pearson con la finalidad de establecer las relaciones significativas entre las variables del estudio. A continuación se indican las variables que se relacionan estableciendo si es significativa o no dependiendo de los valores, son más significativas cuando están en el nivel 0,01 (2 colas**), así como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 39 Correlación de Pearson

		VARIABLE DEPENDIENTE															
		Habilidades					Actitudes				Ambiente democrático			Mediación			
		HAB1	HAB2	HAB3	HAB4	HAB5	AC1	AC2	AC3	AC4	AD1	AD2	AD3	MED1	MED2		
Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			
VARIABLES INDEPENDIENTES	Sensibilidad Interpersonal	SE1	15	0,019	,134**	0,065	,113*	,126**	,148**	,152**	,097*	,178**	0,076	,106*	,165**	,208**	0,053
		SE2	16	0,015	0,043	0,045	0,028	,137**	0,06	,236**	0,031	0,04	,146**	0,027	,105*	,125**	0,045
		SE3	17	,099*	,144**	0,002	0,083	0,04	0,066	,231**	0,08	0,055	0,062	0,055	,103*	,145**	0,053
		SE4	18	,268**	,259**	0,017	,139**	,189**	,134**	,138**	,120**	,105*	,095*	,104*	0,07	,126**	0,044
		PE1	19	,125**	0,05	-0	0,068	0,072	,121**	0,068	,129**	0,037	,134**	0,028	0,044	,126**	0,038
		PE2	20	0,044	0,077	0,002	0	0,013	0,049	0,01	,094*	0,071	,097*	0,037	0,034	0,045	-0,04
		PE3	21	,177**	,170**	0,022	0,05	0,085	,113*	0,003	,103*	0,015	,104*	0,06	-0,005	0,036	-0,02
		RE1	22	0,036	0,004	0,084	,263**	,178**	,160**	,104*	,196**	0,083	,091*	0,025	,172**	,213**	,094*
		RE2	23	,122**	0,069	0,024	,176**	,149**	,178**	,160**	,153**	0,076	,101*	0,011	,153**	,233**	0,082
	RE3	24	,103*	0,069	0,085	,226**	,219**	,175**	0,075	,203**	,090*	,119**	-0,01	,174**	,229**	,107*	
	Apreciación	AO1	25	0,016	0,041	0,023	,136**	,098*	,110*	0,082	,179**	,100*	,143**	,116*	,134**	,180**	0,08
		AO2	26	0,087	0,046	,104*	,208**	,135**	,126**	,090*	,173**	0,074	,171**	0,005	,151**	,280**	0,088
		AO3	27	0,041	0,059	,138**	,174**	,139**	,204**	,103*	,292**	,140**	,142**	,091*	0,081	,253**	,095*
		AO4	28	0,045	,102*	0,008	,102*	,169**	,252**	,135**	,100*	0,018	,153**	-0,07	,160**	,258**	,228**
		AO5	29	,332**	,299**	0,018	,301**	,460**	,331**	,220**	,272**	,132**	,203**	-0,07	,124**	,256**	,174**
Comunicación	CU1	30	0,024	0,034	,092*	,158**	0,087	,155**	0,072	,155**	0,033	,224**	0,05	,100*	,189**	0,071	
	CU2	31	-0,01	-0	,139**	,106*	0,088	,148**	0,036	,125**	0,056	,209**	0,003	0,054	,220**	,109*	
	CU3	32	0,03	,096*	,156**	,210**	0,078	,185**	0,088	,259**	0,037	,341**	0,062	0,058	,264**	0,014	
	CB1	33	,121**	,192**	0,086	,210**	,123**	,220**	,127**	,156**	,108*	,166**	0,063	0,073	,201**	0,03	
	CB2	34	,089*	,097*	0,071	,229**	,169**	,225**	,136**	,204**	0,052	,202**	0,085	,106*	,177**	0,062	
	CB3	35	,139**	0,077	0,047	,244**	,217**	,334**	,241**	,278**	,100*	,162**	-0	,194**	,359**	,172**	
Instrumentalización Artística	SLM1	36	,154**	,136**	,117*	,121**	,172**	,189**	,161**	,175**	,098*	,139**	0,07	,101*	,123**	-0,03	
	SLM2	37	,101*	0,088	0,082	,103*	,177**	,205**	,167**	,160**	,217**	,090*	,109*	,172**	,206**	0,01	
	SLM3	38	,125**	0,063	,101*	,145**	,108*	,164**	,158**	,144**	,127**	,092*	0,024	,126**	,235**	0,053	
	SLM4	39	,100*	-0,01	,110*	,179**	,137**	,231**	0,039	,200**	0,064	,117**	,126**	,134**	,203**	,116*	
	SLM5	40	0,076	0,025	0,009	,231**	,135**	,129**	,132**	,183**	0,076	,144**	0,057	,163**	,183**	0,03	

Fuente: Software SPSS. Elaboración propia

Tal como se puede apreciar en la tabla 39 se hallan distintas correlaciones significativas entre la variable dependiente con las independientes (sombreadas con color amarillo las de dos colas pero que no sobrepasan el ,199 y de color verde las de dos colas que implican que tiene mayor significancia que sobrepasan el ,2), logrando identificar que la variable dependiente tiene 49 correlaciones significativas con la variable sensibilidad interpersonal de 140 posibles, así como 40 correlaciones de 70 posibles con la variable apreciación, de la misma manera se encuentran 42 de 84 posibles con la variable comunicación y 38 de 70 posibles con la variable de instrumentalización artística. De estas correlaciones se seleccionaron las que tienen mayor significancia y puntuación (sombreadas con color verde), como se señalan en la tabla 40.

Tabla 40 Correlaciones significativas entre variable dependiente y variables independientes

Variable Dependiente	Correlación	Variable Independiente	Variable Dependiente	Correlación Sig. (Bilateral)	Variable Independiente
HAB1	,268**	SE4	AC3	,203**	RE3
	,332**	AO5		,292**	AO3
HAB2	,259**	SE4	AC3	,272**	AO5
	,299**	AO5		,259**	CU3
HAB4	,263**	RE1	AD1	,204**	CB2
	,226**	RE3		,278**	CB3
	,301**	AO5		,2**	SLM4
	,21**	CU3		,203**	AO5
	,21**	CB1		,224**	CU1
	,229**	CB2		,209**	CU2
	,244**	CB3		,341**	CU3
,231**	SLM5	,202**	CB2		
HAB5	,219**	RE3	MED1	,208**	SE1
	,46**	AO5		,213**	RE1
	,217**	CB3		,233**	RE2
AC1	,204**	AO3	MED1	,229**	RE3
	,252**	AO4		,28**	AO2
	,331**	AO5		,253**	AO3
	,22**	CB1		,258**	AO4
	,225**	CB2		,256**	AO5
	,334**	CB3		,22**	CU2
	,205**	SLM2		,264**	CU3
,231**	SLM4	,201**	CB1		
AC2	,236**	SE2	MED2	,359**	CB3
	,231**	SE3		,206**	SLM2
	,22**	AO5		,235**	SLM3
AC4	,241**	CB3		,203**	SLM4

Fuente: SPSS. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 40, se establecen diversas correlaciones entre las variables independientes con la dependiente, lo que indica las independientes pueden modificar o afectar a la dependiente.

9.5 Resultados del estudio Cuantitativo

Para esta consolidación se establecieron las coincidencias entre las respuestas esperadas (las cuales contemplan dos opciones de respuesta en algunos ítems por ejemplo siempre primera opción, y algunas veces sí y algunas veces no como segunda opción) por parte de la investigadora y las emitidas por los sujetos evaluados. Entre los resultados destacan los siguientes:

Tabla 41 Respuestas esperadas con índice de respuestas obtenidas.

Ítem	Respuesta esperada	R. Obtenida	Índice R. obtenidas	Ítem	Respuesta esperada	R. Obtenida	Índice R. obtenidas
1	Siempre/ A	A	54.8	21	Nunca/ A	A	49.3
	veces sí y a veces no	N	31.8		veces sí y a veces no	S	29.5
2	Siempre/ A	N	43.1	22	Siempre/ A	S	48.5
	veces sí y a veces no	A	36.1		veces sí y a veces no	A	47.4
3	Siempre/ A	A	51.5	23	Siempre/ A	S	55.1
	veces sí y a veces no	N	33.0		veces sí y a veces no	A	40.0
4	A veces sí y a veces no	S	47.6	24	Siempre/ A	S	61.9
	A veces sí y a veces no	A	39.8		veces sí y a veces no	A	36.1
5	A veces sí y a veces no	S	58.8	25	A veces sí y a veces no	A	49.9
	A veces sí y a veces no	A	31.1		A veces sí y a veces no	S	44.1
6	Siempre	S	71.1	26	A veces sí y a veces no	A	57.7
	Siempre	A	22.7		A veces sí y a veces no	S	34.2
7	A veces sí y a veces no	S	75.1	27	A veces sí y a veces no	A	52.4
	A veces sí y a veces no	A	20.8		A veces sí y a veces no	S	43.1
8	A veces sí y a veces no	A	47.0	28	A veces sí y a veces no	S	70.7
	A veces sí y a veces no	S	45.4		A veces sí y a veces no	A	27.2
9	Siempre	S	98.1	29	A veces sí y a veces no	S	44.9
10	Nunca/ A	A	53.6		A veces sí y a veces no	A	41.9
	veces sí y a veces no	N	16.9	30	Siempre/ A	A	44.5
11	Siempre/ A	A	62.5		veces sí y a veces no	S	47.2
	veces sí y a veces no	S	19.2	31	Siempre/ A	S	44.5
12	Siempre/ A	S	86.2		veces sí y a veces no	A	46.4
	veces sí y a veces no	A	12.0	32		A	43.9

Ítem	Respuesta esperada	R. Obtenida	Índice R. obtenidas
13	Siempre/ A veces sí y a veces no	S	64.5
		A	29.9
14	Siempre/ A veces sí y a veces no	S	87.4
		A	
15	A veces sí y a veces no	S	64.7
		A	31.5
16	A veces sí y a veces no	S	79.8
		A	17.1
17	A veces sí y a veces no	S	67.8
		A	27.2
18	Siempre	A	57.5
		S	30.9
19	Siempre	S	43.3
		A	41.4
20	Nunca/ A veces sí y a veces no	A	49.5
		N	21.4

Ítem	Respuesta esperada	R. Obtenida	Índice R. obtenidas
	A veces sí y a veces no	S	41.9
		S	66.0
33	A veces sí y a veces no	A	30.1
34	A veces sí y a veces no	S	52.6
		A	41.9
35	Siempre/ A veces sí y a veces no	S	64.5
		A	30.7
36	Siempre	S	68.0
		A	28.5
37	Siempre	S	69.3
		A	27.3
38	Siempre	S	40.6
		A	46.4
39	A veces sí y a veces no	A	53.6
		S	41.2
40	Siempre	S	49.7
		A	43.9

Fuente: SPSS, Elaboración propia.

De los resultados puede resaltarse aquellos obtenidos en los ítems 1, 3, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 17, 23, 24, 28, 33, 35, 36, y 37, en los cuales las respuestas fueron un una fuerte tendencia hacia una de las opciones, cuyos resultados se analizan a continuación:

En cuanto a la variable de pacificación del conflicto en la categoría habilidades personales, los estudiantes manifiestan en los ítems 1, 3 y 5 que sienten miedo cuando están frente a un conflicto en su salón de clases, pero que además en muchas ocasiones les da la razón a uno de ellos y les preocupa que los compañeros tengan un conflicto lo que evidencia que en muchos momentos existen conflictos y que tiene una tendencia altruista a preservar la armonía y el bienestar de los demás al preocuparse por la aparición de éstos. En la categoría de las actitudes frente al conflicto en el ítem 9 demuestran que tienen una concepción del respeto en un marco de derechos. Y finalmente en la categoría de ambientes democráticos

en los reactivos 11, 12, 13 y 14, se encuentra que los estudiantes identifican los ambientes escolares con la presencia de conflictos, pero que muchos pueden expresar sus opiniones frente a estas situaciones. Lo que se evidencia en la categoría sobre la mediación en la cual sostienen que escuchan a sus compañeros para solucionar los conflictos y brindan un trato igual a los demás.

En relación a la variable de sensibilidad en la categoría de sentir en los reactivos 15, 16 y 17, se halla que los evaluados reconocen por lo general cuando sienten tristeza y miedo, aunque se puede ver en la categoría de percibir, que no lo demuestran todas las veces, especialmente cuando sienten rabia o tristeza, y en la categoría de responder en los reactivos 23 y 24, evidencian que se les hace más sencillo comprender a los demás cuando estos sienten miedo o tristeza, en lugar de cuando sienten rabia, ya que en estos estados expresan no comprender en la mayoría de las ocasiones.

Respecto a la variable de apreciación en la categoría de afecto hacia el otro en el ítem 28, se observa que las respuestas evidencian que cuando los demás se sienten alegres ellos también se sienten así, lo que traduce la capacidad empática que tienen los niños y niñas evaluados.

En cuanto a la variable de comunicación se encuentra que en la categoría de comunicación unidireccional en el ítem 32, los estudiantes expresan la mayoría de las veces lo que piensan cuando están en medio de un conflicto, aunque en situaciones habituales no todas las veces expresa lo que siente o piensa; y en la categoría de comunicación bidireccional ítems 33 y 35, se encuentra que conversa con los compañeros sobre lo que le gusta, pero no lo hace todas las veces cuando se trata de conversar sobre lo que no le gusta, de manera que se facilita dialogar sobre situaciones que representan agrado para ellos y por lo general usan el diálogo para resolver los conflictos, sin embargo algunos utilizan otros medios diferentes.

Y finalmente en la variable de instrumentalización artística en los reactivos 36 y 37, se logró encontrar que los estudiantes en la mayoría de las veces pueden sentir diferentes

emociones cuando escuchan canciones, así como también manifiestan que las logran reconocer, sobretodo la alegría y la tristeza.

Posteriormente se realizan los análisis de las correlaciones entre las variables para resaltar las relaciones que se dieron entre las variables independientes con la dependiente, y para ello se describirá lo contenido en la siguiente tabla:

Variables Independientes		Variable Dependiente									
Sensibilidad interpersonal	SE1	MED1									
	SE2	AC2									
	SE3	AC2									
	RE1	HAB4 MED1									
	RE3	HAB4 HAB5 AC3 MED1									
	RE2	MED1									
Apreciación	AO2	MED1									
	AO3	AC1 AC3 MED1									
	AO4	AC1 MED1 MED2									
	AO5	HAB1 HAB2 HAB4 HAB5 AC1 AC2 AC3 AD1 MED1									
Comunicación	CU2	AD1 MED1									
	CU3	HAB4 AC3 AD1 MED1									
	CB1	HAB4 AC1 MED1									
	CB2	HAB4 AC1 AC3 AD1									
	CB3	HAB4 HAB5 AC1 AC2 AC3 MED1									
Instrumentalización artística	SLM2	AC1 AC4 MED1									
	SLM3	MED1									
	SLM4	AC1 AC3 MED1									
	SLM5	HAB4									

Fuente: SPSS. Elaboración propia

De acuerdo a las relaciones identificadas se puede afirmar que la variable de sensibilidad interpersonal afecta a la pacificación del conflicto ya que en la medida que los estudiantes identifiquen sus emociones a la vez que reconozcan las de los demás, podrán contribuir al manejo del conflicto ayudando a los que se encuentren inmersos en éste (HAB4), y a

disminuir las preocupaciones ante la presencia de las controversias (HAB5), porque sabrá el manejo que debe dar a su componente emocional, lo que le puede permitir acudir a diferentes formas para solucionarlo(AC2, AC3); además esta afectación de la variable independiente se da con la necesidad que se tiene de escuchar al otro (MED1) para dar solución al conflicto lo que le permite generar comprensiones de las causas por las cuales se genera dicha tensión.

En cuanto a la relación de la variable apreciación se puede evidenciar que la capacidad de escuchar al otro para solucionar un conflicto (MED1) le permitirá reconocer los estados emocionales de sus compañeros (AC1, AC3), lo que a su vez puede contribuir a que se generen un manejo adecuado de los miedos (HAB1) en las constantes situaciones de conflicto que se experimentan en las aulas de clase en las que existe el temor a que algún compañero les maltrate (HAB2). También se identifica una tendencia a preocuparse por lo que le pueda ocurrir a los compañeros de clase ante los conflictos y por ello puede ayudar (HAB 5, AO5), expresando lo que piensa en relación a la controversia (AD1).

En cuanto a la variable de comunicación, se encuentra que los estudiantes en la medida que expresen lo que piensen y sientan (CU1 CU2) podrán contribuir a la solución del conflicto (AD1), a la vez que escuchan al otro para comprenderlo (MED1), lo que le permitirá actuar en un marco del respeto por los derechos del otro (AC3); sin embargo se identifica que no todos los estudiantes expresan fácilmente los que no les gusta (CB2), lo que implica que las tensiones puedan agudizarse y se afecten los ambientes democráticos (AD1).

Y finalmente la variable de instrumentalización artística afecta la variable dependiente, ya que la música al potenciar la identificación de emociones, permitir la comprensión de los estados emocionales ajenos y posibilitar la comunicación en diferentes formas oral y escrita, permite que se cuente con herramientas para ayudar a la solución a los conflictos (HAB4) de diferentes formas (AC3), expresando la necesidad de tratarse bien (AC1) en un marco del respeto de los derechos de cada uno (AC4), a la vez que permite la escucha ante las necesidades del otro (MED1).

Finalmente algunos análisis de las relaciones entre constructos pueden sugerir que la variable AC1 se relaciona con la CB3 ya que la comunicación bidireccional en cuanto a la utilización de diálogo para solucionar los conflictos está presente en las actitudes que mantienen los estudiantes en la medida que le expresan a los compañeros a través del diálogo que deben ofrecer un buen trato a los demás, por lo tanto la variable comunicación influye en la pacificación del conflicto. Así mismo la relación que guarda con la variable SML5 radica en la herramienta que constituye la letra de la música para identificar las emociones y expresarlas como mecanismo para afrontar los conflictos, lo que fortalece a la vez los procesos de comunicación.

Así mismo en la variable AC3 que tiene que ver con la disposición de ayuda hacia los demás cuando tienen un conflicto se relaciona directamente con la variable AO3 que expresa la capacidad para identificar la emoción de tristeza en el otro, lo supone que la empatía es indispensable a la hora de solucionar un conflicto brindando ayuda al que lo requiere. De igual manera la relación de la variable dependiente con la SML5 puede estribar en que cuando los estudiantes pueden identificar las emociones a través de la letra de las canciones y es posible identificar lo que el otro puede estar necesitando.

En cuanto a la variable AD1 que remite a que para que pueda existir ambientes democráticos en los contextos educativos es necesario que los estudiantes puedan expresar lo que piensan en medio de los conflictos lo que se relaciona directamente con la variable de comunicación unidireccional CU1 que supone la fácil expresión verbal de lo que se piensa, por ello la variable comunicación se relaciona directamente con los ambientes democráticos necesarios para la pacificación de los conflictos.

Y para finalizar con el análisis de las correlaciones de la variable dependiente con las independientes se encuentra la relación entre la variable dependiente MED1 la cual expresa la necesidad y disposición para escuchar al otro en medio de las situaciones conflictivas para ayudarlo cuando éste experimenta alguna emoción negativa como la tristeza (AO3), y con la variable CB3 se ratifica de complementar estas acciones con el diálogo como la herramienta principal que contribuye al manejo pacífico de los conflictos.

Capítulo X: Discusión de resultados

De acuerdo a los datos obtenidos en los estudios cuantitativo y cualitativo se pueden realizar diferentes análisis, entre ellos la comprobación de la hipótesis que se da a partir del logro de los objetivos planteados para el estudio. De modo que se relacionará de manera inicial el alcance de los objetivos a través de los resultados derivados de los diferentes instrumentos utilizados para tales fines, tal como se indica en la tabla 43.

Tabla 42 Ítems que permiten el alcance de los objetivos del estudio

Hipótesis	Objetivos del estudio	Instrumento Cualitativo	Instrumento Cuantitativo
	Objetivos Específicos		
	1.1.1.1. Identificar los mecanismos utilizados por los estudiantes en los conflictos en el marco de la mediación educativa.	8, 10,19,20	3, 4, 6, 9, 14, 22, 23, 24, 30, 31, 35
Los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística que favorecen la inteligencia emocional y la pacificación de los conflictos son: sensibilidad, apreciación y comunicación.	1.1.1.2. Describir las implicaciones de la sensibilidad, la apreciación y la comunicación en el reconocimiento y regulación de las emociones en la mediación educativa.	6, 11, 14, 15, 21	1, 2, 5, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34
	1.1.1.3. Determinar la influencia de la música en la formación emocional y su repercusión en la pacificación del conflicto.	16, 17, 23, 24, 25, 26	36, 37, 38
	1.1.1.4. Definir las rutas de formación emocional que favorecen la pacificación del conflicto en la mediación educativa.	1, 2, 3, 4, 12, 22	7, 8, 4, 39, 40

Hipótesis	Objetivos del estudio	Instrumento Cualitativo	Instrumento Cuantitativo
	Objetivo General		
	Objetivo General: Comprobar la influencia de los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en la formación en la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos.	Software Maxqda- Mapa de relación entre códigos y variables.	Software SPSS 22 - Correlación de Pearson

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo anterior, la aplicación de los instrumentos y el análisis de los mismos a través de los software cualitativo con el Maxqda y cuantitativo con el SPSS, permiten hacer la relación entre ambos ya que cada uno contiene elementos que posibilitan su encuentro en los objetivos específicos y el general, desde la mirada de los expertos por parte del cualitativo y por parte de los estudiantes quienes viven el problema en el cuantitativo, a partir de las respuestas de los ítems que se rastrean cada uno de los objetivos, para lo cual se hará una descripción de los resultados por cada uno de los objetivos, desde los dos tipos de estudio para finalmente establecer la relación entre éstos para efectos del estudio mixto al cual obedece esta investigación, los cuales podrán apreciarse en las tablas 44, 45, 46, 47 y 48.

Tabla 43 Alcance del primer objetivo específico

Objetivo 1.1.1.1. Identificar los mecanismos utilizados por los estudiantes en los conflictos en el marco de la mediación educativa.	
Alcance desde el estudio Cualitativo	Alcance desde el estudio Cuantitativo
<p>Los estudiantes por lo general limitan su participación en los procesos de mediación educativa, al ejercicio de los roles dentro del gobierno escolar, o cuando es en otros casos no ejercen un liderazgo sino que su participación depende del llamado de otros por lo general los maestros para solucionar o gestionar sus conflictos.</p> <p>En cuanto a la identificación de emociones no los estudiantes no logran identificar en gran medida las emociones que experimentan en el momento del conflicto, solo ocurre en algunos casos cuando ya este ha sido mediado por un tercero. Respecto a la comunicación los estudiantes no muestran asertividad en medio de las situaciones conflictivas, por lo general callan, o en otras ocasiones lo hacen de manera hostil.</p> <p>Dentro de las características de la comunicación que manejan en medio del conflicto utilizan apodos, gritos, o insultos en su mayoría, sin embargo hay algunos que se comunican con respeto con sus compañeros.</p>	<p>Por lo general los estudiantes ante los conflictos le conceden la razón a alguna de las partes. En consecuencia, de manera frecuente ayudan a los compañeros cuando hay un conflicto, e intervienen cuando alguien insulta a otro, y piensan que es importante que se respeten los derechos de todos, por lo que optan en su mayoría por tratar igual a los que le rodean.</p> <p>En diversas ocasiones manifiestan comprender a los compañeros cuando experimentan miedo, rabia o tristeza, aunque la mayoría algunas veces expresa lo que siente o piensa. Y en su mayoría sostienen que el diálogo es la forma para dar solución a los conflictos.</p>

Puntos de encuentro de ambos estudios

Los mecanismos que mayormente utilizan los estudiantes es la ayuda a los compañeros involucrados en la controversia, otorgando la razón a alguno de ellos, sin embargo la ayuda que desean hacer en ocasiones no lo pueden hacer debido a la dificultad que presentan para identificar sus emociones por lo que pueden actuar de forma impulsiva, lo cual se evidencia a través de una comunicación poco asertiva y con escasa participación en los procesos de mediación educativa. De esta manera, se evidencia la necesidad de impulsar el diálogo como la principal herramienta para solucionar los conflictos, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de aprender a comunicarse asertivamente a la vez que pueda identificar sus emociones, tal como lo plantea Muñoz (2001) referenciado en el capítulo 4 de este documento quien resalta el diálogo como esa herramienta que permite encontrar transformaciones a los conflictos, ofreciendo nuevas posibilidades a los participantes del conflicto para hallar otros modos de interacción. Al tiempo se relaciona con lo que plantean los fines de la educación en Colombia resaltando el segundo de ello que la educación debe promover la paz así como también ha sido señalado en el capítulo ya mencionado, que profundiza en la variable de la paz como un asunto de todos y que es el propósito de diferentes organismos nacionales e internacionales.

Tabla 44 Alcance del segundo objetivo específico

Objetivo 1.1.1.2. Describir las implicaciones de la sensibilidad, la apreciación y la comunicación en el reconocimiento y regulación de las emociones en la mediación educativa.	
Alcance desde el estudio Cualitativo	Alcance desde el estudio Cuantitativo
Los procesos de mediación educativa se basan en activar el debido proceso en la mayoría de las escuelas según los expertos, acudiendo a lo contemplado en la ley 1620 de 2013, la cual indica que la ruta de atención integral se debe activar ante los conflictos, cuya ruta es seguida	Los estudiantes manifiestan que en su mayoría sienten miedo ante el conflicto, y temen a que otro les maltrate, por lo que muchas veces se muestra preocupado por que suceda alguna controversia, sin embargo

por los miembros de la comunidad educativa, cuando estas ocurren con poca frecuencia brida su opinión en estas situaciones. Algunas veces sí y en otras no reconocen los estados emocionales de la rabia, la tristeza y el miedo. Pocas veces demuestran sus emociones pero es muy probable que los demás lo noten.

Se considera que la empatía es fundamental para dar solución al conflicto ya que si un estudiante se coloca en el zapato del otro lo comprenderá y esto evitaría que la tensión se agudizara o escalara. La cual puede materializarse con la comunicación asertiva que se debe caracterizar por el trato respetuoso, amable, y honesta que posibilite la confianza con el otro. Por lo tanto estos elementos tienen grandes implicaciones en la mediación educativa, ya que si existe un manejo de las emociones, se generan comprensiones hacia los demás y se expresa el mensaje de formas respetuosas y claras el conflicto puede gestionarse pacíficamente a través de procesos de mediación.

Por otro lado sostiene que casi siempre cuando alguien se siente de algún modo, ellos también lo sienten así, lo que refleja la importancia de la empatía en la gestión de los conflictos. De manera que la comunicación, la apreciación y la sensibilidad tienen implicaciones muy directas en la pacificación del conflicto.

Puntos de encuentro de ambos estudios

No existen procesos de mediación en las instituciones claramente definidos, aunque debe contemplarse como una alternativa para solucionar las controversias así como lo señala Gorjón (2017) citado en el capítulo 5 de este documento, en el cual deben participar mediadores que en el campo educativo deben ser los maestros y estudiantes con

competencias relacionadas con la empatía y la asertividad tal como lo señala Vázquez (2012) en el mismo capítulo mencionado.

Sin embargo se emplean rutas de atención integral cuando suceden las controversias, que a su vez generan miedos y preocupaciones en los estudiantes en relación a la existencia de los conflictos que se encuentran en la ley 1620/2013 en la que se atienden los diferentes tipos de faltas que cometen los estudiantes. Por lo que se evidencia en ambos estudios que la identificación de emociones es fundamental para generar empatía que es la pieza fundamental para dar gestión adecuada de conflictos sumado con los procesos de comunicación que puede posibilitar la expresión verbal de los estudiante sobre los que les gusta pero también sobre lo que no les gusta, de modo que estos elementos tienen implicación directa en los procesos de mediación educativa.

Para lograrlo se requiere formular proyectos de mediación educativa donde de acuerdo con Soler (2011) citado en el capítulo 5 del presente texto, se implemente a través de dos fases, la de sensibilización frente a los conflictos y la de formación de los actores los cuales serían los maestros, estudiantes y las familias, lo que se alinea perfectamente con lo sugerido por Cabello & Vázquez (2018) citados en el capítulo 4 en el cual proponen la transversalidad práctica y enfatizan en la necesidad de involucrar a la familia, la escuela y la sociedad en los planes dirigidos al logro de una cultura de paz a través de una educación para la paz, la cual puede sugerir una tercera fase complementando lo dicho por Soler y sería dirigida a la práctica, al hacer en los diferentes contextos lo aprendido en los proceso formativos de la fase 2.

Tabla 45 Alcance del tercer objetivo específico

Objetivo 1.1.1.3. Determinar la influencia de la música en la formación emocional y su repercusión en la pacificación del conflicto.	
Alcance desde el estudio Cualitativo	Alcance desde el estudio Cuantitativo
Los sujetos conciben la música como una herramienta que puede contribuir a la	Los estudiantes manifiestan que la música les permite en muchas

pacificación del conflicto ya que es un factor positivo que permite la identificación del as emociones permitiendo al estudiante plasmarlas, reflexionar, comprenderse a sí mismo y a los demás al tiempo que se comunica con los otros de forma asertiva bien sea de forma escrita u oral.

Reconocen que la música provoca predisposición positiva hacia las actividades pedagógicas que involucran la música, mostrándose mayormente motivados por participar.

Puntos de encuentro de ambos estudios

Los expertos manifiestan que la música si permite el desarrollo de habilidades tales como la identificación de las emociones, la empatía y la comunicación, y los estudiantes lo comprueban expresando que la música si les posibilita identificar sus emociones, al tiempo que las sienten y pueden comprender al otro, lo que puede contribuir a la gestión de las mismas, logrando autocontrol y autorregulación emocional, apreciación por los demás y fortalecimiento de sus habilidades de comunicación. Así como lo plantean diversos autores y documentos comenzando por el Documento No. 21 del Ministerio de Educación Nacional (2014) el cual fue citado y descrito en el capítulo 7 en el que soporta las razones por las cuales la música es un elemento fundamental para generar y potenciar los proceso de desarrollo en leo niños y niñas desde temprana edades, reconociendo las implicaciones dela formación emocional en conjunto con la música, así también autores como Malbran (2011) también el mismo capítulo proponen que los programas musicales para la formación emocional pueden darse desde la recepción, cuando se escuchan la melodías y letras, la interpretación cuando se toca algún instrumento musical y la producción cuando se organiza un producto o recurso musical, lo que en sí mismo provoca un goce en los estudiantes que lo implica de manera afectiva en la actividad

propuesta así como lo demuestran los aportes de Eizaguirre et, al. (2018) en el capítulo en mención.

Tabla 46 Alcance del cuarto objetivo específico

Objetivo 1.1.1.4. Definir las rutas de formación emocional que favorecen la pacificación del conflicto en la mediación educativa.	
Alcance desde el estudio Cualitativo	Alcance desde el estudio Cuantitativo
<p>La pacificación del conflicto es un asunto de todos por lo tanto deben estar involucrados toda la comunidad educativa, maestros, padres y estudiantes para lograr una verdadera formación integral, la cual se da a partir de diversos proyectos de valores, de bandas musicales o los que se refieren al gobierno escolar, que fomentan la motivación de los estudiantes para participar de estas iniciativas que emprenden las escuelas. Debe atender a procesos de mediación educativa en los que predomine la participación activa de los estudiantes, formándolos como mediadores, ya que hasta el momento solo una de las escuelas emprendió un proyecto de mediadores en el último grado de a media vocacional y fue algo temporal.</p> <p>Tienen implicaciones los orientadores escolares en las charlas, talleres y demás acciones que se dirijan a propiciar la formación emocional.</p> <p>Estos programas deben impulsar la comunicación asertiva ya que los estudiantes carecen de esta habilidad en gran medida.</p>	<p>Los estudiantes se muestran abiertos a la posibilidad de solucionar sus conflictos de diferentes maneras, y mantienen el deseo de ayudar a los compañeros siempre que estén en conflictos, lo cual favorece ya que hay una disposición para aprender nuevas y mejores mecanismos para gestionar las diferencias, las cuales pueden ser a través de la música ya que a partir de las letras de las canciones manifiestan que pueden llegar a comprender el mensaje que transmiten e identificar sus propias emociones.</p>

Deben diseñarse programas específicos para la paz ya que de manera intencionada no se evidencian.

Puntos de encuentro de ambos estudios

De acuerdo con los sujetos de ambos estudios se puede establecer los siguientes aspectos para la definición de las rutas de formación emocional para la mediación educativa, los cuales incluyen:

- ✓ Participación activa de estudiantes, familias y maestros, sensibilizando sobre la importancia de mantener ambientes pacíficos y democráticos en la escuela en los cuales prevalezca la escucha, el buen trato, y el respeto por los derechos de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, soportados en la teoría de la transversalidad práctica aportada por Cabello & Vázquez (2018), referenciado en el capítulo 4, ya que todo programa debe incluir a todos los estamentos y contextos que rodean al estudiante en un marco del respeto por los derechos humanos utilizando el diálogo como la vía válida para mantener una cultura de paz a partir de la educación para la paz.
- ✓ Recursos musicales, específicamente en melodías y letras de canciones para lograr la identificación de las emociones en sí mismo y en los demás, así como lo plantean Sel & Calvo (2013) citados en el capítulo 7, quienes sostienen que se puede implementar la música para la identificación de las emociones enfocando las acciones hacia el componente intramusical en el cual se analizan las letras de las canciones que lleven o conduzcan a la reflexión de parte de los estudiantes.
- ✓ Contemplar la empatía como una herramienta fundamental que posibilite la comprensión humana tal como lo sugiere Morín (1999) citado en el capítulo 4, donde plantea que se debe enseñar para la comprensión de las experiencias ajenas para tomarlas como algo propio y que de manera natural se practiquen los valores como la generosidad, la empatía, y la cooperación ante las necesidades de los demás. Sin embargo esta comprensión también se basa en la necesidad de comprender los propios pensamientos y emociones que tiene la persona para generar procesos de aceptación o transformación en los casos necesarios.

-
- ✓ Objetivos exclusivos para el logro de la paz en la comunidad educativa. Que pueden ser posibles desde los que plantea Zurbano (1998) referenciado por Vázquez & Rodríguez (2015) si se contemplan los principios de la educación para la paz, los cuales deben materializarse en acciones que sean transversales a todas las áreas y a todos los actores de la comunidad educativa.
 - ✓ Formación para impulsar la mediación en la escuela, con los estudiantes como líderes de los procesos, gestándose desde los currículos, incluyendo educación emocional, con carácter transversal, con entrenamiento entre pares, que incluyan procesos de formación docente que se planteen a largo plazo y que incluyan a toda la comunidad educativa así como lo aporta Chaux (2013) citado en el capítulo 2.
 - ✓ Sensibilización a los maestros que son los primeros mediadores contemplados así por los sujetos del estudio cualitativo, por lo tanto estos programas de formación emocional deben lograr permear los paradigmas en cuanto a la consideración de que cada estudiante es único y así logree responder a sus necesidades reales tal como lo señala Gardner (2005), citado en el capítulo 3, al igual que se logre dar respuesta a los roles que plantea Danielson (2007) citada en el capítulo en mención, destacando que este debe ser promotor de valores positivos, protector del ambiente de aprendizaje y creador de una cultura de aprendizaje.
 - ✓ La comunicación asertiva como objetivo transversal a todas las áreas del conocimiento, ya que el diálogo se concibe como la principal herramienta a través de la cual se logran resolver las controversias. Siendo esta una de las competencias transversales que se deben potenciar para el siglo XXI según el informe del BID (2020) referenciado en el capítulo 3 del presente documento, destacando que ahora más que nunca en tiempos de pandemia las nuevas competencias serían la creatividad, el trabajo colaborativo, el carácter y la comunicación, con un enfoque de resolución de problemas.
 - ✓ El desarrollo de competencias emocionales que permitan brindar una gestión adecuada de las mismas ante los conflictos, tal como lo sostiene Bisquerra (2006)
-

citado en el capítulo 6, en la cual según este autor debe contemplarse las características de los estudiantes para escoger los contenidos los cuales deben ser diferenciados por edades, y deben promover la reflexión por las propias emociones y la de los demás, lo que es necesario ya que en ambos estudios se determinó que los estudiantes no reflexionan sobre sus emociones en medio de los conflictos lo que los hace mantener o propiciar situaciones de controversia.

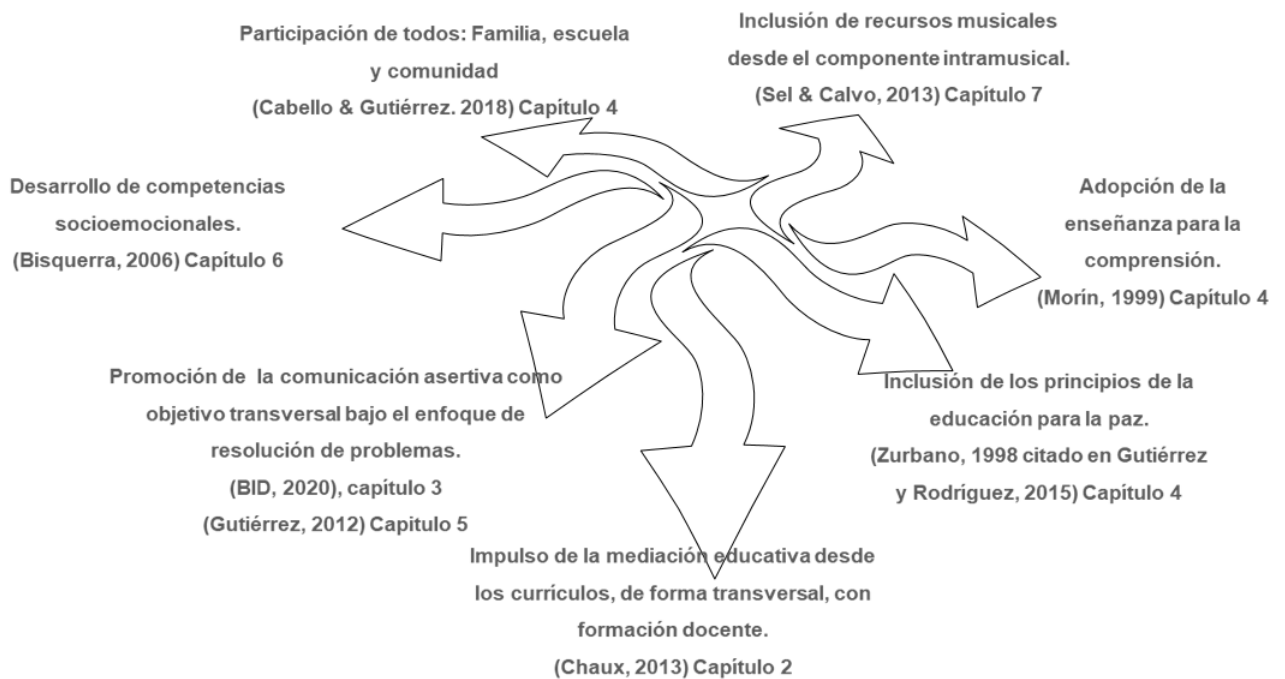


Ilustración 44. Alcance del objetivo No 4 Rutas de Formación Emocional

Tabla 47 Alcance del objetivo general del estudio

Objetivo General: Comprobar la influencia de los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística en la formación en la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos	
Alcance desde el estudio Cualitativo	Alcance desde el estudio Cuantitativo
<p>Existen fuertes correlaciones entre la variable dependiente las variables independientes, es decir que los códigos de la variable de pacificación del conflicto como convivencia, valores, orientación educativa y debido proceso entre otros que remiten a las acciones que vienen adelantando as escuelas, en favor de la paz y las concepciones que tienen de esta resaltando la mediación educativa como un proceso que hace posible la paz, y están fuertemente relacionados con las comportamientos que muestran los estudiantes en relación con el bajo control y reconocimiento de las emociones lo que afecta negativamente a la paz, pero que si se fortalece contribuye al logro de la misma, así como la intolerancia, el irrespeto que existe en algunas escuelas se relaciona fuertemente con los programas formativos de escuelas de familia que los departamentos de orientación escolar implementan, además la comunicación se constituye en la pieza fundamental que se relaciona con el debido proceso que se da para resolver las controversias; lo cual se puede apreciar en las ilustraciones 29, 30, 31, 32, 33, y 34.</p>	<p>A partir del análisis de correlaciones de Pearson se logran identificar 169 relaciones significativas (de dos colas **) de 370 (ver tabla 39, 40 y 41) posibles, distribuidas así: 49 correlaciones entre la variable dependiente y la variable de sensibilidad interpersonal, 40 con la variable apreciación, 42 con la variable de comunicación y 38 con la variable de instrumentalización artística-música.</p>

Puntos de encuentro de ambos estudios

En ambos estudios se evidencia que en la medida que los estudiantes y la comunidad educativa en general tengan autogestión, autoconciencia, autorregulación emocional podrán tener una mayor comprensión de lo que ocurre en sus actuaciones y en la de los demás, lo que fortalece los procesos de apreciación por el otro, siendo mayormente empáticos, y cuando esto se fortalece se establecen relaciones cordiales para dar solución a los diferentes conflictos que existen en las escuelas tales como los rumores, la violencia física y verbal, las agresiones, los insultos, apodos, cyberbullying o los que sobrevienen del contexto familiar, a través de la comunicación asertiva, la cual debe darse en un marco del respeto por el otro, lo cual podrá impulsarse a partir de programas formativos que involucren la música como un factor positivo que predispone favorablemente a los estudiantes ante el aprendizaje de conductas y pensamientos más adaptativos que influyan en la creación de ambientes democráticos y la consecución de relaciones armónicas que posibiliten la pacificación de los conflictos entre los estudiantes de la Básica Primaria. Los estudiantes requieren de estos procesos formativos ya que al identificar sus emociones pueden dar una mejor gestión a las mismas, y van a experimentar mayor control de sus miedos y preocupaciones ante las diferencias y desarrollar habilidades que le permita intervenir como mediador en los casos que se requieran.

Lo anterior pudo deducirse a partir de las relaciones derivadas del software cualitativo que da una visión del experto y del cuantitativo que muestra la realidad de los estudiantes.

Relación de resultados entre el estudio cuantitativo y el estudio cualitativo por variables

Los dos estudios convergen en las diferentes variables tanto en la variable dependiente como en las independientes, y esto demuestra las relaciones que existen entre éstas, por

ello resulta relevante hacer una descripción por cada una de las variables en las tablas 48, 49, 50, 51 y 52.

Tabla 48 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable dependiente.

Pacificación del conflicto	
Estudio cualitativo	Estudio Cuantitativo
<p>Los sujetos conciben la paz como estados de cooperación y diálogo La relacionan con la paz integral en relación con una formación integral que debe incluir la formación en valores, y en la gestión de emociones. Implementan proyectos educativos que de alguna manera contribuyen a la paz pero que no tiene la intención claramente dirigida hacia ello.</p>	<p>Los sujetos han experimentado la emoción del miedo que refleja la falta de herramientas para utilizar frente a los conflictos, además refleja la necesidad de formar en habilidades para afrontarlos.</p>
<p>Las situaciones que requieren mayor intervención o procesos de mediación son problemas de comportamiento verbal o físico en los estudiantes, es decir hay presencia de controversias y enfrentamientos.</p>	<p>Existe una anticipación de los conflictos lo que supone que se presentan de manera constante o que los sujetos evaluados no se sienten cómodos con la posibilidad de conflicto porque además les preocupa el bienestar de los compañeros.</p>

Tabla 49 Puntos de encuentros del estudio mixto en la variable independiente sensibilidad interpersonal

Sensibilidad interpersonal	
Estudio cualitativo	Estudio Cuantitativo
<p>La identificación de las emociones contribuye a que los conflictos puedan gestionarse de forma pacífica, ya que en la medida que se da este reconocimiento se da apertura a recibir o brindar ayuda a los demás.</p>	<p>Se puede sugerir la necesidad de implementar acciones dirigidas a la formación en la identificación de emociones, especialmente la emoción de la rabia, ya que no en todos los casos las pueden identificar según manifiestan los evaluados.</p>
<p>Las emociones que predominan en los estudiantes en medio de los conflictos son la rabia, y la tristeza.</p>	<p>Se evidencia la necesidad de brindar formación a nivel emocional que permita a los estudiantes gestionarlas de forma pertinente de manera que contribuya al manejo pacífico de los conflictos ya que experimentan miedo, tristeza y rabia y aunque identifiquen en algún caso estas emociones en otros no lo hacen.</p>

Tabla 50 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable independiente apreciación

Apreciación	
Estudio cualitativo	Estudio Cuantitativo
<p>Los sujetos consideran que la empatía influye de manera notable en la solución de los conflictos ya que en la medida que se conoce y comprende las razones que llevaron a la otra parte a reaccionar de una</p>	<p>Se dificulta el reconocimiento de la emoción de la rabia en ellos mismos y en los demás, lo que deja la clara necesidad de favorecer herramientas a los estudiantes para fortalecer la gestión de las emociones.</p>

determinada forma, se podrá llegar de manera más efectiva a un acuerdo.

Se considera importante desarrollar acciones desde la escuela que promuevan la empatía en los estudiantes. Se concibe al arte como una herramienta o un medio para potenciar las habilidades emocionales.

Por lo general aunque se preocupan ante la posibilidad de los conflictos en ocasiones les cuesta comprender los comportamientos o reacciones de los compañeros.

Tabla 51 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable comunicación

Comunicación	
Estudio cualitativo	Estudio Cuantitativo
Los sujetos consideran la comunicación como el vehículo que puede contribuir a la pacificación de los conflictos y que los estudiantes requieren fortalecer sus competencias en la comunicación ya que optan por callar muchas veces ante los conflictos, o lo hacen de forma agresiva o violenta.	Resulta imperante plantear programas educativos que promuevan la comunicación asertiva como una forma de manejar y gestionar las emociones y las ideas respecto a las diversas situaciones conflictivas, ya que demuestran dificultades para expresar lo que sienten y piensan.
Se requiere generar un ambiente de confianza para los estudiantes que permita su libre expresión sobre los pensamientos y emociones en medio de las situaciones conflictivas.	Los estudiantes manifiestan que sienten que pueden expresarse y que los ambientes son propicios para hacerlo, además, son conscientes que el diálogo es el mejor de los medios para solucionar los conflictos.

Tabla 52 Puntos de encuentro del estudio mixto en la variable instrumentalización artística

Instrumentalización artística	
Estudio cualitativo	Estudio Cuantitativo
<p>Los sujetos manifiestan que la música despierta la sensibilidad en los estudiantes lo que los puede ayudar a gestionar sus emociones reflexionando sobre ellas.</p>	<p>Los estudiantes manifiestan que pueden llegar a sentir las emociones de alegría o tristeza cuando escuchan canciones.</p>
<p>Se considera que la música contribuye a la comprensión del otro y a la identificación de las emociones en los demás, lo que provoca sincronización entre los integrantes de un grupo.</p>	<p>En ocasiones los estudiantes manifiestan que al escuchar canciones pueden llegar a comprender como se siente el que compuso la letra de la canción, lo que expresa que puede generar empatía a partir de acciones relacionadas con ello.</p>
<p>Se demuestra que la música puede contribuir a la expresión de las emociones y estimula la comunicación, porque en esencia comunica, expresa sentimiento e ideas, de manera que puede contribuir a que mejoren estas habilidades en los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes manifiestan que cuando escuchan las canciones pueden comprender el mensaje, lo que evidencia que fortalecen sus habilidades del lenguaje a través del cual se comunica, especialmente en las habilidades de escuchar, y hablar.</p>
<p>Se concibe como un medio efectivo para generar empatía en los estudiantes así como para fortalecer la comunicación y la sensibilidad y por ende influye en la pacificación de los conflictos.</p>	<p>Se puede afirmar que los programas de formación que utilizan como un medio la música permiten el desarrollo de la sensibilidad, autoconsciencia emocional y a partir de los elementos de la comunicación.</p>

Comprobación de la hipótesis

Luego de las interpretaciones que tiene los expertos sobre el problema de estudio y la comprobación que se realiza de la relación entre las variables del estudio se logra comprobar la hipótesis, quedando muy evidente los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística que favorecen la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos son: sensibilidad, apreciación y comunicación, ya que así lo demuestran las correlaciones que existen entre las variables y el alcance de los objetivos.

Capítulo XI Conclusiones y recomendaciones

Se pudo concluir que con los estudios cualitativos y cuantitativos ejecutados se validan las variables del estudio, que la instrumentalización del arte si puede potenciar la sensibilidad, la apreciación y la comunicación en los estudiantes de manera que influya en la pacificación de los conflictos en los marcos de la mediación educativa; logrando comprobar la hipótesis que plantea que Los elementos de la mediación educativa derivados de la instrumentalización artística que favorecen la inteligencia emocional para la pacificación de los conflictos son: sensibilidad, apreciación y comunicación.

A continuación se relacionan descriptivamente las conclusiones del presente estudio:

- a) El contexto educativo en especial las instituciones educativas de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional experimentan diversas situaciones que ponen a prueba toda su capacidad de respuesta para atender las situaciones que ocurren con los estudiantes y la comunidad educativa en general. Se reconoce que los estudiantes requieren una formación integral y que solo esta es posible si se abarcan a todos los integrantes de la comunidad educativa incluyendo

a los estudiantes, familias, y maestros para que con objetivos claramente definidos caminen juntos hacia la consecución de la paz. A lo largo de las entrevistas con los expertos se logra identificar que la paz aunque se sabe necesaria no se hallan acciones dirigidas principalmente para ello, lo que hace que se genere la necesidad de institucionalizar acciones de paz que se contemplen en los Proyectos Educativos Institucionales, a los cuales se les realice seguimiento para garantizar su efectividad. Ante las situaciones de conflictos que se presentan en los contextos educativos, los directivos y maestros deben impulsar acciones que hagan frente a los mismos, comenzando por la definición de los roles que ejercen los maestros y directivos docentes quienes se convierten en garantes de sus derechos en la escuela, quienes concretan acciones en el diseño e implementación de diversos proyectos educativos que procuran generar equilibrio emocional y social en la población estudiantil, a fin de contribuir a su formación integral.

- b) Otra situación que se observa es que los procesos de mediación no se encuentran muy definidos en las escuelas, ya que se evidencia más un proceso de conciliación donde los maestros o directivos u orientadores tienen la decisión frente a las controversias, se encuentran sin embargo algunas acciones de algunas escuelas que han emprendido proyectos liderados por agentes externos a las organizaciones y por periodos muy cortos o que benefician a una pequeña parte de la población, lo que deja abierta la necesidad de implementar sistemas de mediación educativa como alternativas para lograr la anhelada paz, en los cuales se forme a los estudiantes y que ellos mismos sean quienes lideren estos procesos de mediación a futuro.
- c) Aunque todos los estamentos de las instituciones deben trabajar para la formación integral, los departamentos de orientación escolar cumplen un papel fundamental, ya que al acogerse a los principios que la rigen como el principio de desarrollo, de prevención y de intervención social, debe ofrecer herramientas a la comunidad

educativa para que logren mantener relaciones regidas por el respeto mutuo y la sana convivencia, en ambientes pacíficos, armónicos con acuerdos que permitan la resolución de los conflictos cuando estos se presenten. Les corresponde dinamizar acciones de formación en las emociones para su efectiva gestión desde tempranas edades, favoreciendo la prevención teniendo en cuenta los entornos familiares en los que se desenvuelven los estudiantes y las condiciones en las que actualmente se vive en el mundo, las cuales son de incertidumbre, restricciones y violencias que muy pocas veces los niños, niñas y adolescentes pueden asimilar y deben aprender a gestionar esas emociones como la rabia, tristeza o miedo que al no ser gestionadas adecuadamente ocasiona consecuencias que afectan el funcionamiento escolar, social y familiar de los estudiantes.

- d) En el cuanto a los proyectos pedagógicos que se deben implementar en el contexto educativo, se deben impulsar los que propicien del desarrollo y formación integral, abarcando el saber, el hacer, el vivir juntos y el ser, siendo estos dos últimos en los que se pueden formular acciones que promuevan competencias para abordar los conflictos, impulsando el desarrollo de habilidades socioemocionales como la apreciación por el otro, la sensibilidad interpersonal que incluye la autoconsciencia y la comunicación, de manera que logren dar un manejo pacífico a las situaciones conflictivas, y que alimenten la autoconfianza, y la tranquilidad en los estudiantes. Y teniendo en cuenta la motivación que predomina en los estudiantes por las actividades lúdicas y artísticas se espera que estos proyectos tengan estos componentes involucrando especialmente la música rescatando el folclor y la danza propias de los territorios para fortalecer a demás el sentido de pertenencia.
- e) La música es considerada un detonante de comunicaciones a nivel de los neurotransmisores a nivel cerebral lo cuales pueden provocar diferentes sensaciones de tranquilidad, o excitabilidad entre otros, así mismo genera estados en los que se pueden identificar intereses y procesos de comprensión de lo que le

acontece a las demás personas, por ello puede contribuir a la pacificación del conflicto el implementar proyectos que involucren la música como el factor motivante o desencadenante de cambio e innovación.

- f) Los procesos de comunicación incluyendo los agentes que intervienen como el emisor, el receptor y el mensaje inciden en las interpretaciones que se dan a este último ya que funciona como un vehículo que transporta las emociones las cuales pueden ser verbales y no verbales, y constituyen una pieza fundamental en la solución de los conflictos que suceden en los contextos escolares. Las interacciones entre los actores de la comunidad educativa deben estar mediadas por el diálogo, e impulsada por los docentes que rodean el desarrollo de los estudiantes en cada jornada escolar, es así como puede impulsarse a través de proyectos como emisoras escolares de modo que se generen ambientes en los que se identifiquen los intereses y a partir de los mensajes que se emitan desde estas vías contribuyan a la comprensión del otro.

- g) Los estudiantes por lo general cuando se enfrentan a situaciones de conflicto en el ámbito escolar, optan por guardar silencio, debido a que muy poco son escuchados, o por temor a las consecuencias del mensaje que exprese, sin embargo se pueden encontrar casos en los que los estudiantes pueden expresarse fluidamente y dan un manejo pacífico al conflicto. Estas reacciones estarán determinadas en gran medida por las experiencias que tienen en los otros entornos que los rodean, tales como el familiar y el social, lo que en muchas ocasiones puede explicar su llegada a la escuela con emociones de rabia, la cual puede ser canalizada si se utilizan estrategias mediadas por la música que favorezcan las habilidades como la escucha para que luego logre expresar lo que siente y piensa, de modo que se coloca freno a un círculo repetitivo de callar los sentimientos y emociones, acumular sensaciones de rabia y luego estallar frente a los demás con agresiones verbales o físicas.

- h) Cada uno de los estudiantes poseen talentos en diferentes ámbitos, en las artes por ejemplo en todas sus modalidades, la plástica, la música, la danza y el teatro, así como también en los deportes, a través de los cuales logran potenciar sus competencias y los hacen sentir con confianza en sí mismos, seguridad y brindan apertura a las interacciones que se dan ante los demás. Es por esto que la escuela debe concebir planes y proyectos que se enmarquen desde el Proyecto Educativo Institucional de manera que se propenda por generar oportunidades para todos y se favorezcan los entornos pacíficos.
- i) Para que existan escenarios propicios para la paz en las escuelas se hace necesario integrar diferentes factores que la posibiliten, debe traducirse en equidad o relaciones que reflejen el respeto por los derechos y la igualdad de condiciones, que reflejen el compromiso de todos los actores que integran las comunidades educativas y que se aterricen en actividades que promuevan el mejoramiento de la convivencia. La convivencia escolar se afecta por diferentes situaciones como el abuso, la drogadicción o la violencia, que aunque provengan de diferentes contextos sociales inciden en las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, aunque deben ser intervenidas por diferentes agentes tales como diversas fundaciones, las secretarías de educación u organismos gubernamentales que contribuyan al mejoramiento de la misma, la escuela debe impulsar acciones que promuevan ambientes pacíficos e impulsen el desarrollo de las habilidades (Comunicación, Apreciación, y Sensibilidad Interpersonal) en los estudiantes que le permitan afrontar los distintos conflictos a los cuales se enfrentan en su cotidianidad.

Bibliografía

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Alzate (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo: Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. *La mediación, una visión plural: diversos campos de aplicación*, 232-244.
- Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].*
- Arciniegas Sánchez, G., & Pérez Santiago, D. L. (2019). Psicología y posconflicto colombiano: Una mirada retrospectiva basada en aportes de investigación científica. *Revpa*, 265-284.
- Avendaño-Castro, W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y educadores*, 16(1), 159-174.
- Báez, C. J. (2000). *La comunicación efectiva*. Intec.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el caribe. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad.*
- Bandura, A. (1975). *Análisis del aprendizaje social de la agresión. Emilio Ribes Iñesta y Albert Bandura (recop.), Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia. México, Trillas.*
- Bandura, A., & Rivièrè, Á. (1982). *Teoría del aprendizaje social.*
- Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10), 6.
- Barreto, E. A. (2006). Políticas de currículo em uma perspectiva relacional: tensões e ambivalências no contexto da prática. *Revista Teias*, 7(13-12), 9.

- Bautista, F. J. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189.
- Bickmore, K. (1997). Teaching conflict and conflict resolution in school :(Extra-) curricular considerations.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional.
- Boletín Saber en Breve. Edición 5. ISCE Guía Metodológica. Instituto Colombiano para la Educación Superior. Bogotá-Colombia. 2016.
- Botella Nicolás, A. M., Fosati Parreño, A., & Canet Benavent, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en educación infantil mediante las artes visuales y la música.
- Bravo, E. (2006). La transversalidad como vía para la formación integral. Tesis doctoral. Programa de doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Bustos, F. G., & i Prats, J. T. (2013). Inteligencia emocional. Ediciones Díaz de Santos.
- Cabello Tijerina, P., & Vásquez Gutiérrez, R. (2018). Cultura y educación para la paz. Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- Cadarso, P. L. (2001). Principales Teorías sobre el Conflicto Social. *Norba 15. Revista de Historia*, 237-254.
- Caivano, r. J. (1998). Mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, negociación, conciliación y arbitraje. Lima: Asociación Peruana de Negociación, Arbitraje y Conciliación.
- Calderón, C. P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 60-81.
- Cándido J. Inglés, M. S.-F.-M. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 29-41.
- Caribe #2: De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Octubre de 2020. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latiny-el-caribe-2-de-la-educacion-distancia-la-hibrida>

- Carpena, A. (2016). La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática. Henao, 6-48009.
- CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). Tomado de <https://casel.org/theory-of-action/> el 19 de Julio de 2021.
- Castells, M. (2013). Comunicación y poder. Siglo XXI Editores México.
- Castillo, R. M. (2012). Ensayo crítico sobre educación ambiental. Diálogos educativos, (24), 70-104.
- Cesar, U. V. (2016). Inteligencia emocional en la gestión de conflictos de los docentes de la Red 02, UGEL 06, La Molina, Lima 2016. Inteligencia emocional en la gestión de conflictos de los docentes de la Red 02, UGEL 06, La Molina, Lima 2016. Lima, Perú.
- Chaux, E. (2002a). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá. Revista de estudios sociales, (12), 43-53.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva e instrumental en el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales, 47-58.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2013). Violencia Escolar en Bogotá: Avances y Retrocesos en Cinco Años (School Violence in Bogotá: Progress and Setbacks in 5 Years). Documento de Trabajo EGOB, (5).
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. b (2013). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Collis, B., & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. Comunicar, 19(37), 15-25.
- Colodro, S. M. (2015). Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH. Revista de paz y conflictos vol. 8, 223-239.

Colombia, C. P. (Recuperado el 11 de octubre de 2019). Obtenido de <https://www.ramajudicial.gov.co> ›
CONSTITUCION-Interiores.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917).

Córdova, K. (2009). La formación de ejes transversales del conocimiento en la educación superior: Área de Geografía. UCV. Extramuros N 31. Vol., 12.

Coronado Ochoa, G. L., Peralta Prieto, M. A., & Vargas Muñoz, Y. (2016). La lúdica como medio de mejoramiento y fortalecimiento de la sana convivencia escolar. Bogotá, Colombia.

Coser, L. (1970). Nuevos Aportes a las Teorías del Conflicto Social. En L. Coser, Nuevos Aportes a las Teorías del Conflicto Social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Danielson, C. (2013). A Framework for Teaching. Evaluation Instrument. Recuperado de <http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>

De Guzmán Puya, V. P. (2008). La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador. Revista de pedagogía, 79-87.

De Prada, J. &. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Documentación social, 99-11.

De Zubiría Samper, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias. Coop. Editorial Magisterio.

Delgado-Salazar, R. &.-S. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. Universitas Psychologica, 673-690.

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI. Madrid, Santillana.

Denegri Coria, M., Opazo Pino, C., & Martínez Toro, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. Revista de pedagogía, 28(81), 13-41.

- Desetti, B. & Brown, N. (2020). Learning Next Fall: The Hybrid Classroom [en línea]. Recuperado de <https://www.d2l.com/resources/assets/learning-next-fall-the-hybridclassroom/?asset=7015W0000008yVfQAI>
- Díaz, M. D. R. M. (2015). Mediación entre pares en las escuelas públicas: Una alternativa para la solución de conflictos. *Griot*, 8(1), 85-103.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Dominguez-Lara, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Revista Salud Uninorte*, 33(3), 315-321.
- Eizaguirre, M. P., Ramos, F. S., & del Olmo Barros, M. J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: revista de educación*, (38), 5.
- Enciso, F. M. (2011). La teoría educativa de Carl R. Rogers; alcances y limitaciones. *Revista Vinculando*.
- Fernández Cardozo, S. (2012). Un regreso a C. Wright Mills: sociedad y poder. *Desafíos* 24 I, 291-328.
- Fernández Ríos, L. &. (2002). Prevención de la violencia: hechos y mitos. *Psicothema*.
- Fernández, M. D. R. M., & Gómez, F. J. G. (2015). La educación emocional para una cultura de paz. La educación emocional para una cultura de paz.
- Fernández, S. S., & Larrañaga, A. E. (2014). Cultura de paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y conflictos*, (7), 79-97.
- Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Serie Guías No. 6. (2004). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Galtung, J. (17 de septiembre de 2010). Johan Galtung: "Me impresiona la idea de unos Estados Unidos de Latinoamérica". (D. Welle, Entrevistador) Obtenido de <https://www.dw.com/es/johan-galtung-me-impresiona-la-idea-de-unos-estados-unidos-de-latinoam%C3%A9rica/a-6021716>

- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia, 5, 1-29.
- García, G. S. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. PROLEGÓMENOS. DERECHOS Y VALORES, 29-43.
- García-Longoria, M. P.-G. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Garrido, M. d. (2015). Obtenido de <https://redsocia.rededuca.net/teor-del-aprendizaje-social-de-bandura>
- Giraldo Mejía, L. M. (2019). La concentración de la tierra y la violencia en Colombia: factores desencadenantes de la resistencia armada a mediados del siglo XX.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. LELIBROS.
- Gómez, U. R., Rico, M. P. H., Hernández, D. R., & Javier, L. (2006). La música de Mozart en el período prenatal. Ginecología y Obstetricia de México, 74(08), 424-428.
- Gorjón Gómez, F. J. & Steele Garza, J. G. (2020). Métodos Alternos de Solución de Conflictos. 3ª edición. Capítulo 1 El conflicto: Causas y efectos. Capítulo 7: Mediación escolar. Oxford University Press.
- Gorjón Gómez, F. J. (2017). Mediación su valor intangible y efectos operativos: una visión integradora de los métodos alternos de solución de conflictos. Mediación su valor intangible y efectos operativos, 1-148.
- Gorjón, F., & Sánchez, R. (2011). Los MASC como instrumentos de paz. En Métodos Alternos de Solución de Conflictos: Herramientas de Paz y Modernización de la Justicia (págs. 29-40).
- Guerra, Y. M., Rubio, A. M. M., & Silva, N. C. B. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. Educación y desarrollo social, 8(1), 48-69.
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 1(1), 67.

- Hernández Mejía, S. (enero-diciembre de 1994). Obtenido de los privilegios y los cambios: Antecedentes históricos del artículo 3° constitucional.
- Ianni, D. N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Recuperado el 23 de Junio de 2018.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2012). La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos. Madrid: Pirámide, 2012.
- ICFES. (2012). Resultados nacionales censales de competencias ciudadanas de 3°, 5° y 9° resumen ejecutivo. Bogotá-Colombia.
- Iglesias, E. O & Vázquez, R. L. G. (2019). Mediación para la paz social. La mediación educativa: Una estrategia de cultura de paz. 15-29
- Infante, R. E. (1998). Sobre la definición del conflicto interpersonal. Revista de Psicología social, 485-493.
- Informe Pruebas PISA Colombia (2018) recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf el 10 de marzo de 2021.
- Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales., 141-189.
- Jimenez Bautista, F., & Jimenez Aguilar, F. (2014). Una historia de la investigación para la paz. HAO, 149-162.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of educational research, 66(4), 459-506.
- Kaveney, K. y Drewery, W. (2011). Las reuniones en el aula como práctica restaurativa: un estudio de las respuestas de los maestros a una innovación de desarrollo profesional extendido. Revista internacional sobre el desafecto escolar, 8 (1), 5-12.
- Lederach, J. P. (2009). El pequeño libro de Transformación de los Conflictos. 3- 79.
- Ley 1098 (2006), Por el cual establece el código de la infancia y la adolescencia. Recuperado el 11 de octubre de 2019. Obtenido de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=ley+1098+de+2006>

Ley 115 (1994) Por la cual se expide la Ley General de la Educación. Recuperado el 11 de octubre de 2019 de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 (2013) Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html?_noredirect=1

Ley 1732 de 2014, L. C. (s.f.). Obtenido de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

Ley 1804. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Artículo 4. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Colombia. El 2 de agosto de 2016.

Ley 30 de 1992, L. d. (Recuperado el 11 de octubre de 2019). Obtenido de https://www.cna.gov.co › articles-186370_ley_3092

Ley General de la Educación - México. (1993).

Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes- México. (2014).

Liwski, N. I. (2008, April). Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos. In Special Forum on Migration Issues, Washington, DC (Vol. 17).

Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Revista universitaria de sonora, 1-3.

Magendzo, S., & Egaña, L. (1991). Participación social como espacio educativo.

Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. Educación artística, cultura y ciudadanía, 57.

Mancilla Velandia, Y., & Royero Pérez, L. A. (2016). Estrategias para la transformación de conflictos desde la inteligencia emocional de los docentes en instituciones educativas. Gestión, Competitividad e innovación (Enero-Junio 2016), 52-69.

Maojo, V. (2018). Cerebro y música: entre la neurociencia, la tecnología y el arte. EMSE EDAPP.

- María, P. R. (2017). *Gestión De Conflictos En El Aula: Investigación E Intervención Para Alumnos De 6º De Primaria*. Gestión De Conflictos En El Aula: Investigación E Intervención Para Alumnos De 6º De Primaria. España.
- Marques, P. B., & Castanho, M. I. S. (2011). Qué es la escuela, a partir del sentido construido por alumnos. *Psicología Escolar e Educativa*, 15(1), 23-33.
- Martinez, V., & Aparicio, P. (1999). Inteligencia emocional y eficiencia. *Capital Humano*, 118.
- Mateo, M., Rucci, G., Amaral, N., Arias, E., Becerra, L., Bustelo, M.,... & Castro, J. (2019). El futuro ya está aquí. *Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). *Educación para la paz*.
- Mayorga, R., Hurtado, G., & Benavides, H. (2011). Evidencias de cambio climático en Colombia con base en información estadística. Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales-IDEAM. (Colombia).
- MEN, (2014). Documento No.20 El sentido de la educación inicial, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia.
- MEN, (2014). Documento No.21 el arte en la educación inicial, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>
- Míguez, P. (2008). Las transformaciones recientes de los procesos de trabajo: desde la automatización a la revolución informática. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (11), 6.
- Ministerio de cultura (2013). Recuperado de <https://mincultura.gov.co/areas/artes/musica/componentes/formacion/Paginas/default.aspx>.
- Molina, J. (2007). Gaston Bouthoul. En conmemoración de un pionero de la polemología. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 119(1), 117-128.
- Monclús Estella, A. (2005). *La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas*.

- Montañés, M. C., & Iñiguez, C. G. (2002). Emociones sociales: enamoramiento, celos, envidia y empatía.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. Francia: Unesco.
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto. Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B., & Sánchez, S. (2005). Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía. Granada: Universidad de Granada.
- Nacional, M. d. (2006). Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.
- Naciones Unidas (1945) Declaración universal de los derechos humanos. Tomado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> el 5 de marzo de 2021.
- Ochoa, R. F. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.
- Odremán, N. (2002). Cuadernos para la reforma venezolana. Editorial Educere. Venezuela.
- Ortiz, E., Brechner, M., Pérez Alfaro, M., & Vásquez, M. (2020). Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe# 2: De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002756>.
- Oviedo Sotelo, D. (2012). Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único. IZTAPALAPA Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 41-82.
- Paredes, I., & Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. Laurus, 14(27), 281-301.
- Paris Alejandro Cabello Tijerina, J. M. (2015). Diversas Miradas. Un Mismo Sentir: Comunicación, Ciudadanía Y Paz Como Retos Para El Siglo XXI. México: Plaza y Valdéz S.L.
- Pastor Arnau, J., Bermell Corral, M., & González Such, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. Edetania, (54), 199-222.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & saber, 10(24), 23-44.
- Pérez Romero, M. (2017). Gestión de conflictos en el aula: investigación e intervención para alumnos de 6º de Primaria.

- Poblete, C. M. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218-223.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (Recuperado el 11 de octubre de 2019). Obtenido de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., & Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de psicología*, 29(2), 385-392. *Quelques exemples*, París, UNESCO.
- Ramirez, M. T., & Salazar, I. (2010). El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos? *Economía colombiana del siglo XIX*.
- Rayo, J. T. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Redorta, J. (2006). La gestión de conflictos. En J. Redorta, *Cómo analizar los conflictos*. Madrid: Espasa Libros S. L. U.
- Rojas, E. O., & Oyola, L. A. M. (2019). Factores que intervienen para el diseño de currículos pertinentes en contextos de multiculturalidad y pobreza. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 58-68.
- Ross, M. P. E. G., & Garza, J. G. S. (2019). El rol del mediador en el proceso de mediación de conflictos: un abordaje según la doctrina y legislación comparada.
- Ruiz Jiménez, J. A. (2008). E.P. Thompsom: De la historia social a la irenología. *Revista Paz y Conflictos*, 81-107.
- Sáenz, K. (2021). La bondad, la compasión y el desapego en la solución de conflictos. UANL. Recuperado de <https://editorial.tirant.com/co/ebook/la-bondad-la-compasion-y-el-desapego-en-la-solucion-de-conflictos-karla-saenz-lopez-9788413781488>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.

- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Sanchez, M. A. (2017). Habilidades sociales. Obtenido de https://www.unicef.org/venezuela/spanish/Habilidades_Correcciones_Noviembre.pdf
- Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (1) Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Sel, A., & Calvo-Merino, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. Revista de neurología, 56(5), 289-297.
- Semana (2021). Educación musical en Colombia: ¿Pirámide invertida?, recuperado de <https://www.semana.com/especiales/articulo/educacion-musical-colombia-piramide-invertida/67839-3/>
- Sergio, D. (2016). Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: Un análisis preliminar. La Habana.
- Serrano, M. P. G. L., & Vázquez, R. L. V. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria: un estudio en institutos de la región de Murcia= School mediation and social skills students in secondary education: a study in institutes of Murcia. Comunitania. Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales, (5), 113-136.
- Siruela. (2008). John Dewey, Teoría de la Valoración.
- Soler, J. (2011). El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela.
- Suárez, R., (2018). Artículo periodístico. El tiempo. Tomado de: <https://www.eltiempo.com/salud/el-ser-humano-puede-sentir-27-emociones-segun-estudio-220818>
- Tejerina Montaña, B. (s.f.). Las Teorías Sociológicas del Conflicto Social. Algunas Dimensiones Analíticas a partir de K. Marx y G. Simmel. Reis, 47-63.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música.

Turienzo, R. (2016). El pequeño libro de la motivación. Alienta.

Tuvilla Rayo, J. (2006). Cultura De Paz, Derechos Humanos Y Educación Para La Ciudadanía Democrática. 1-34.

Uehara Velasque, J. C. (2017). Inteligencia emocional en la gestión de conflictos de los docentes de la Red 02, UGEL 06, La Molina, Lima 2016.

UNESCO (1996) From a culture of violence to a culture of peace. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105029> el 5 de marzo de 2021.

UNESCO (2015) Objetivos para el desarrollo sostenible ODS. Tomado de <https://es.unesco.org/sdgs> el 5 de marzo de 2021.

UNESCO (2018). Estrategias de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tomado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Estrategia%20de%20la%20UNESCO%20sobre%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20salud%20y%20el%20bienestar.%20Contribuci%C3%B3n%20a%20los%20objetivos%20de%20desarrollo%20sostenible%20..pdf> el 5 de marzo de 2021.

UNESCO. (5-9 de marzo de 1990). Declaración mundial de educación para todos. Jomtien, Tailandia. Obtenido de [www.unesco.org › education › pdf › JOMTIE_S](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S)

UNICEF (2020) Informe de UNICEF 2019. Para cada niño imaginemos un mundo mejor. Tomado de: <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf> el 5 de marzo de 2021.

Vacas, E. M. C., Rodríguez, N. C., Piñeiro, A. D. C., Hernández, J. A. R., Ruíz, B. R., & Navarro, A. V. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. Revista de educación, 1-17.

Vázquez Gutiérrez, Reyna, L., & Rodríguez Rodríguez, Elisabeth. (2015). La transversalidad en la acción educativa a favor de la paz: modelos de intervención con impacto en las instituciones socializadoras. Diversas miradas, un mismo sentir: comunicación, ciudadanía y paz como restos del siglo XXI, México, Plaza y Valdés.

- Vázquez, R. L. G. (2012). La mediación escolar como herramienta de educación para la paz (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Vázquez, R. L. G. (2019). La mediación educativa: una estrategia de cultura de paz. In *Mediación para la paz social* (pp. 15-29). Tirant lo Blanch México.
- Verdiani, A. (2002): *Bonnes pratiques de résolution de conflicts en milieu scolaire*.
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 8(1), 134-150.
- VillarAguilés, A. (2019). A propósito de la educación para la ciudadanía mundial, una entrevista al profesor Alberto Torres. *Revista de Sociología de la Educación*, 429-434.
- Vinyamata, E. (2015). *Conflictología*. *Revista de paz y conflictos*, 8(1), 9-24.
- Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Dickinson.
- Wright, K (2015): *Getting Teacher Evaluation Right: Supporting Teachers' Professional Growth Using the FFT*. Danielson Group.
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación*, coord. Por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta, 819-844.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Grao.
- Zurita, E., & Sáenz, K. (2020). Las virtudes cívicas en la formación de mediadores. *Juris Poiesis-Qualis B1*, 23(31), 68-103.

Anexos

Anexo 1. INSTRUMENTO CUALITATIVO PARA PILOTAJE APLICAR A EXPERTOS EN CONVIVENCIA ESCOLAR						
VARIABLE	CONSTRUCTO O CATEGORÍAS	PREGUNTAS CENTRALES	PREGUNTAS SECUNDARIAS	Respuestas esperadas		
PACIFICACIÓN DEL CONFLICTO	INICIATIVAS	1. ¿Cómo se hace posible la paz en el contexto educativo?	2. ¿Cuáles son los elementos que hacen posible la paz en las escuelas?	Diálogos/ Mediación/ comprensión/ inteligencia emocional		
			3. ¿Cómo crees que se percibe la paz en tu institución educativa?	En ocasiones alterada, y en otros momentos se visualiza tranquilidad en los ambientes escolares		
			4. ¿Cuáles son las acciones que se emprenden en la actualidad en tu institución educativa, en favor de la paz?	No se emprenden acciones intencionadas para lograr la paz.		
			5. ¿Cuáles son los procesos de mediación educativa existentes en las escuelas?	6. ¿Cómo funcionan los procesos de mediación educativa en la institución educativa en la cual laboras?	Departamentos de orientación escolar y coordinación de convivencia	
	MEDIACIÓN			7. ¿Cuáles son las situaciones que requieren en mayor medida estos procesos de mediación?	Enfrentamientos verbales y físicos entre estudiantes.	
				8. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en estos procesos de mediación?	Escasa, ya que es liderada por los docentes.	
				9. ¿Cómo se evidencia la identificación de las emociones en la población estudiantil en las situaciones conflictivas?	10. ¿Cómo defines la autoconsciencia emocional?	Identificación de las emociones propias
				11. ¿Cuáles son las emociones que se pueden evidenciar por parte de los estudiantes ante situaciones conflictivas en la	Rabia, tristeza.	
SENSIBILIDAD	AUTOCONCIENCIA					




			institución educativa?	
			12. ¿Cuáles son las herramientas que brinda la escuela a los estudiantes, que les permitan generar autoconsciencia emocional?	Orientación escolar.
APRECIACIÓN	EMPATÍA	13. ¿Cómo se evidencian las actitudes empáticas en la institución educativa?	14. ¿De qué manera la empatía influye en el manejo que el estudiante muestra ante las situaciones conflictivas en el contexto educativo?	Influye de manera notoria ya que si existe comprensión de las realidades de los otros, se facilita la solución del conflicto.
			15. ¿Qué medios utiliza la escuela para impulsar en los estudiantes, la apreciación por el otro, y por lo que le rodea?	Las clases de ética y valores.
			16. ¿Cómo la escuela involucra el arte para potenciar la apreciación por los sentimientos del otro que le rodea?	Concursos de arte, pintura, y grupos de danza.
COMUNICACIÓN	ASERTIVIDAD	17. ¿Cómo se manifiesta la comunicación asertiva en los estudiantes en medio de las situaciones conflictivas en el contexto educativo?	18. ¿Cuáles son las características de la comunicación que predominan en los estudiantes de la institución educativa?	Son callados, y no expresan lo que les sucede
			19. ¿Cuáles son los elementos que influyen para que los estudiantes practiquen una comunicación asertiva?	Confianza y la escucha por parte del otro.
			20. ¿En qué acciones se apoya la escuela para que los estudiantes logren comunicarse asertivamente?	En las distintas actividades de las áreas de lenguaje.
INSTRUMENTALIZACIÓN ARTÍSTICA	MÚSICA	21. ¿Cómo crees que el arte, en específico la música, puede contribuir al desarrollo de la	22. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede potenciar la sensibilidad en los estudiantes?	Cuando se escucha la música se activan procesos de identificación de las emociones propias.

		sensibilidad, la apreciación y la comunicación en los estudiantes, para lograr la pacificación de los conflictos?	23. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede potenciar la apreciación en los estudiantes?	A través de la música se puede comprender las emociones en los otros.
			24. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede potenciar la comunicación en los estudiantes?	La música provoca procesos de comunicación tanto del habla cuando se canta, como del análisis del mensaje de transmite la canción.
			25. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede contribuir a la pacificación de los conflictos entre los estudiantes?	Contribuye a partir de estrategias que incluyan diversos análisis de las situaciones conflictivas, presentes y/o futuras.

Anexo 2: INSTRUMENTO CUALITATIVO DIRIGIDA A EXPERTOS EN CONVIVENCIA ESCOLAR - APLICACIÓN FINAL				
VARIABLE	CONSTRUCTO O CATEGORÍAS	PREGUNTAS CENTRALES	PREGUNTAS SECUNDARIAS	Respuestas esperadas
PACIFICACIÓN DEL CONFLICTO	INICIATIVAS	1. ¿Cómo se hace posible la paz en el contexto educativo? Respuesta esperada: a través de la promoción de una cultura de paz.	2. ¿Cuáles son los elementos que hacen posible la paz en las escuelas?	Diálogos/Mediación/comprensión/inteligencia emocional
			3. ¿Cómo crees que se percibe la paz en tu institución educativa?	En ocasiones alterada, y en otros momentos se visualiza tranquilidad en los ambientes escolares
			4. ¿Cuáles son las acciones que se emprenden en la actualidad en tu institución educativa, en favor de la paz?	Proyectos de valores.
			MEDIACIÓN	5. ¿Cuáles son los procesos de mediación educativa existentes en las escuelas? Respuesta esperada: Son los que se establecen en el manual de convivencia dirigidos al debido proceso.
	7. ¿Cuáles son las situaciones que requieren en mayor medida estos procesos de mediación?	Enfrentamientos verbales y físicos entre estudiantes.		
	8. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en estos procesos de mediación?	Escasa, ya que es liderada por los docentes.		




SENSIBILIDAD	AUTOCONCIENCIA	9. ¿Cómo defines autoconsciencia emocional?, Respuesta esperada: identificación de las emociones propias	10. ¿Cómo se evidencia la identificación de las emociones en la población estudiantil en las situaciones conflictivas?	En las reacciones que presentan en medio de los conflictos, algunos reconocen sus estados emocionales y otros no.
			11. ¿Cuáles son las emociones que se pueden evidenciar por parte de los estudiantes ante situaciones conflictivas en la institución educativa?	Rabia, tristeza.
			12. ¿Cuáles son las herramientas que brinda la escuela a los estudiantes, que les permitan generar autoconsciencia emocional?	Talleres por parte de orientación escolar.
APRECIACIÓN	EMPATÍA	13. ¿Cómo defines empatía? Respuesta esperada: Comprender la realidad de las otras personas.	14. ¿Cómo se evidencian las actitudes empáticas en la institución educativa?	En la medida que hay comprensión de los estudiantes con sus pares, por lo que también existe tolerancia en la población.
			15. ¿De qué manera la empatía influye en el manejo que el estudiante muestra ante las situaciones conflictivas en el contexto educativo?	Influye de manera notoria ya que si existe comprensión de las realidades de los otros, se facilita la solución del conflicto.
			16. ¿Qué medios utiliza la escuela para impulsar en los estudiantes, la apreciación por el otro, y por lo que le rodea?	Las clases de ética y valores.
			17. ¿Cómo la escuela involucra el arte para potenciar la apreciación por los sentimientos del otro que le rodea?	Concursos de arte, pintura, y grupos de danza.
COMUNICACIÓN	ASERTIVIDAD	18. ¿Cómo defines la comunicación asertiva? Respuesta esperada: Capacidad para expresar los pensamientos, y sentimientos sin herir a los demás.	19. ¿Cómo se manifiesta la comunicación asertiva en los estudiantes en medio de las situaciones conflictivas en el contexto educativo?	Cuando pueden expresar como se sienten ante alguna agresión por parte de los pares.
			20. ¿Cuáles son las características de la comunicación que predominan en los estudiantes de la institución educativa?	Son callados, y no expresan lo que les sucede
			21. ¿Cuáles son los elementos que influyen para que los estudiantes practiquen una comunicación asertiva?	Confianza y la escucha por parte del otro.
			22. ¿En qué acciones se apoya la escuela para que los estudiantes logren comunicarse asertivamente?	En las distintas actividades de las áreas de lenguaje.
INSTRUMENTALIZACIÓN ARTÍSTICA	MÚSICA	23. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede contribuir a la pacificación de los conflictos entre los estudiantes?	24. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede potenciar la sensibilidad en los estudiantes?	Cuando se escucha la música se activan procesos de identificación de las emociones propias.
			25. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede potenciar la apreciación en los estudiantes?	A través de la música se puede comprender las emociones en los otros.

		Respuesta esperada: Puede contribuir a la formación integral posibilitando la estimulación de la inteligencia emocional para afrontar de manera pacífica los conflictos.	26. ¿De qué manera considera que el arte de la música puede potenciar la comunicación en los estudiantes?	Contribuye a partir de estrategias que incluyan diversos análisis de las situaciones conflictivas presentes y/o futuras.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 3. INSTRUMENTO CUANTITATIVO PARA PILOTAJE					OPCIONES DE RESPUESTA			
VARIABLE	CONSTRUCTO O CATEGORÍAS		No.	AFIRMACIONES				RESPUESTAS ESPERADAS
			Pacificación del conflicto					
PACIFICACIÓN DEL CONFLICTO	Habilidades personales (seguridad, desarrollo, identidad)	HAB 1	1	Siento miedo cuando hay conflictos en mi salón de clases.				Siempre
		HAB2	2	Siento temor a que algún compañero de clases me maltrate.				Siempre
		HAB3	3	Cuando varios compañeros están teniendo un conflicto, le doy la razón a uno de ellos.				Siempre/ A veces sí y a veces no
		HAB4	4	Cuando mis compañeros tienen un conflicto les ayudo para que puedan solucionarlo.				A veces sí y a veces no
		HAB5	5	Me preocupa que mis compañeros de clases tengan un conflicto.				Siempre
	Actitudes frente al conflicto (No violencia, Transformación del conflicto, derechos humanos)	AC1	6	Cuando un compañero(a) insulta a otro(a) le digo que debe tratar bien a los demás.				A veces sí y a veces no
		AC2	7	Pienso que los conflictos pueden solucionarse de diferentes formas.				A veces sí y a veces no

		AC3	8	Ayudo a mis compañeros a solucionar sus conflictos de diferentes formas.				A veces sí y a veces no
		AC4	9	Es importante que los estudiantes respeten los derechos de los demás.				Siempre
	Ambientes democráticos (participación, pluralismo)	AD1	10	Doy mi opinión sobre los conflictos en mi salón de clases.				Nunca
		AD2	11	Existen conflictos en mi salón de clases.				Siempre
		AD3	12	Observo que en mi salón de clases mis compañeros tienen derecho a expresar sus opiniones.				Nunca
	Mediación (escucha, equidad)	MED1	13	Escucho a mis compañeros cuando quieren solucionar un conflicto.				A veces sí y a veces no
		MED2	14	Trato a mis compañeros (as) por igual.				Nunca
		Sensibilidad interpersonal						
SENSIBILIDAD INTERPERSONAL	SENTIR (identificación de las emociones propias y ajenas)	SE 1	15	Reconozco cuando siento tristeza, miedo o rabia.				Nunca
		SE2	16	Siento rabia, tristeza o miedo, cuando estoy en medio de un conflicto.				Siempre
	PERCIBIR (Interpretación de las emociones)	PE1	17	Cuando siento tristeza, miedo o rabia, lo demuestro a los demás.				Nunca
	RESPONDER (Comprensión de las implicaciones de diversas situaciones)	PE2	18	Comprendo a mis compañeros cuando sienten rabia, miedo o tristeza.				A veces sí y a veces no
		Apreciación						
APRECIACIÓN	AFECTO HACIA EL OTRO (Visión positiva, valoración de las virtudes)	AO1	19	Puedo reconocer cuando mis compañeros sienten rabia, miedo o tristeza.				A veces sí y a veces no

COMUNICACIÓN			Comunicación				
	UNIDIRECCIONAL (Emisión del mensaje)	CU1	20	Expreso mis pensamientos y sentimientos fácilmente.			Nunca
		CU2	21	Digo lo que pienso cuando estoy en medio de un conflicto.			Nunca
	BIDIRECCIONAL (Diálogo)	CB1	22	Converso con mis compañeros sobre lo que me gusta y lo que no me gusta.			Nunca/ A veces sí y a veces no
		CB2	23	Para solucionar los conflictos prefiero dialogar.			Siempre/ A veces sí y a veces no
INSTRUMENTALIZACIÓN ARTÍSTICA	MÚSICA (sensibilidad al lenguaje artístico de la sonoridad),		Instrumentalización artística				
		SLM1	24	Cuando escucho canciones puedo sentir emociones (alegría, tristeza).			Siempre
		SLM2	25	Con la música puedo conocer las emociones (alegría, tristeza).			A veces sí y a veces no
		SML3	26	Con la música puedo comprender como se siente el que hizo la canción.			Siempre/ A veces sí y a veces no

Anexo 4. INSTRUMENTO CUANTITATIVO PARA APLICACIÓN FINAL					OPCIONES DE RESPUESTA			
VARIABLE	CONSTRUCTO O CATEGORÍAS		No.	AFIRMACIONES				RESPUESTAS ESPERADAS
			Pacificación del conflicto					
PACIFICACIÓN DEL CONFLICTO	Habilidades personales (seguridad, desarrollo, identidad)	HAP 1	1	Siento miedo cuando hay conflictos en mi salón de clases.				Siempre/ A veces sí y a veces no
		HAB2	2	Siento temor a que algún compañero de clases me maltrate.				Siempre/ A veces sí y a veces no
		HAB3	3	Cuando varios compañeros están teniendo un conflicto, le doy la razón a uno de ellos.				Siempre/ A veces sí y a veces no
		HAB4	4	Cuando mis compañeros tienen un conflicto les ayudo para que puedan solucionarlo.				A veces sí y a veces no
		HAB5	5	Me preocupa que mis compañeros de clases tengan un conflicto.				A veces sí y a veces no
	Actitudes frente al conflicto (No violencia, Transformación del conflicto, derechos humanos)	AC1	6	Cuando un compañero(a) insulta a otro(a) le digo que debe tratar bien a los demás.				Nunca
		AC2	7	Pienso que los conflictos pueden solucionarse de diferentes formas.				A veces sí y a veces no
		AC3	8	Ayudo a mis compañeros a solucionar sus conflictos de diferentes formas.				Siempre/ A veces sí y a veces no

		AC4	9	Es importante que los estudiantes respeten los derechos de los demás.				Siempre
	Ambientes democráticos (participación, pluralismo)	AD1	10	Doy mi opinión sobre los conflictos en mi salón de clases.				Nunca/ A veces sí y a veces no
		AD2	11	Existen conflictos en mi salón de clases.				Siempre
		AD3	12	Observo que en mi salón de clases mis compañeros tienen derecho a expresar sus opiniones.				Nunca/ A veces sí y a veces no
	Mediación (escucha, equidad)	MED1	13	Escucho a mis compañeros cuando quieren solucionar un conflicto.				Siempre/ A veces sí y a veces no
		MED2	14	Trato a mis compañeros (as) por igual.				Siempre/ A veces sí y a veces no
SENSIBILIDAD INTERPERSONAL			Sensibilidad interpersonal					
	SENTIR (identificación de las emociones propias y ajenas)	SE 1	15	Reconozco cuando siento rabia.				A veces sí y a veces no
		SE2	16	Sé cuándo me siento triste				A veces sí y a veces no
		SE3	17	Identifico cuando me siento con miedo				A veces sí y a veces no
		SE4	18	Cuando estoy en medio de un conflicto siento rabia, tristeza o miedo.				Siempre
	PERCIBIR (Interpretación de las emociones)	PE1	19	Cuando siento tristeza, la demuestro.				Siempre

		PE2	20	Cuando siento rabia lo demuestro a los demás.			Nunca/ A veces sí y a veces no
		PE3	21	Cuando siento miedo los demás lo notan.			Nunca/ A veces sí y a veces no
	RESPONDER (Comprensión de las implicaciones de diversas situaciones)	RE1	22	Comprendo a mis compañeros cuando sienten rabia.			Siempre/ A veces sí y a veces no
		RE2	23	Comprendo a mis compañeros cuando se sienten con miedo.			Siempre/ A veces sí y a veces no
		RE3	24	Comprendo a mis compañeros cuando se sienten tristes.			Siempre/ A veces sí y a veces no
	APRECIACIÓN		Apreciación				
AFECTO HACIA EL OTRO (Visión positiva, valoración de las virtudes)		AO1	25	Puedo reconocer cuando mis compañeros sienten rabia.			A veces sí y a veces no
		AO2	26	Reconozco cuando mis compañeros sienten miedo.			Nunca
		AO3	27	Puedo reconocer cuando mis compañeros sienten tristeza.			A veces sí y a veces no
		AO4	28	Si los demás se sienten alegres, yo también me siento así.			A veces sí y a veces no
	AO5	29	Cuando observo que dos compañeros están teniendo un conflicto me			A veces sí y a veces no	

				siento preocupado				
COMUNICACIÓN		Comunicación						
	UNIDIRECCIONAL (Emisión del mensaje)	CU1	30	Expreso fácilmente lo que pienso.				Nunca/ A veces sí y a veces no
		CU2	31	Expreso fácilmente lo que siento.				Nunca/ A veces sí y a veces no
		CU3	32	Digo lo que pienso cuando estoy en medio de un conflicto.				Nunca
	BIDIRECCIONAL (Diálogo)	CB1	33	Converso con mis compañeros sobre lo que me gusta.				A veces sí y a veces no
		CB2	34	Converso con mis compañeros sobre lo que no me gusta.				Nunca
		CB3	35	Para solucionar los conflictos utilizo el diálogo.				Siempre/ A veces sí y a veces no
INSTRUMENTALIZACIÓN ARTÍSTICA	MÚSICA (sensibilidad al lenguaje artístico de la sonoridad),	Instrumentalización artística						
		SLM1	36	Cuando escucho canciones puedo sentir emociones (alegría, tristeza).				Siempre
		SLM2	37	Con la música puedo conocer las emociones (alegría, tristeza).				Siempre
		SLM3	38	Con la música puedo comprender como se siente				Siempre

				el que hizo la canción.				
		SLM4	39	Cuando escucho canciones comprendo el mensaje que transmite.				A veces sí y a veces no
		SLM5	40	Con la letra de las canciones puedo identificar mis emociones				Siempre