

**UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA,
MADRID**

**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE
EDUCACIÓN**

**FUNCIONAMIENTO DE UN PROYECTO DE
MEDIACIÓN ENTRE IGUALES EN UN COLEGIO DE
MEDELLÍN, COLOMBIA**

**TESIS PRESENTADA POR
MARTINA SPANN**

**DIRECTOR:
JUAN CARLOS TORREGO SEIJO**

MADRID, 2022

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar mi gratitud a mi tutor y director de tesis, el Dr. Juan Carlos Torrego Seijo, por su apoyo y orientación durante el proceso de investigación.

Deseo agradecer al alumnado y al profesorado y a la dirección de la I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín por su apoyo en esta investigación. Me gustaría dar las gracias particularmente a los estudiantes, profesores y madres que hablaron con nosotros y que contestaron a los cuestionarios y las demás entrevistas para compartirnos sus historias y opiniones.

Muy en especial quiero agradecer inmensamente a Patricia del Socorro Álvarez Zapata, quién fue la profesora principal del proyecto de mediación del centro, su gran ayuda. Sin el inmenso apoyo de Patricia, esta investigación no habría sido posible. Agradezco también muy especialmente a Maribel Adriana Aguirre Rodríguez, coordinadora del Semillero de Paz del centro el gran trabajo con los cuestionarios, además en un tiempo muy difícil durante el confinamiento por la pandemia.

También quisiera expresar mi gratitud a los compañeros del Rotary Club de Medellín su gran trabajo con el proyecto “Hagamos las Paces”, y muy en particular a Didier Vélez Madrid, creadora del proyecto, y a Carlos Avendaño, gobernador electo del distrito rotario.

Un agradecimiento grande también va a la Dra. Ángeles Bueno Villaverde por su apoyo, sus consejos y por motivarme sobre todo durante la recta final de esta tesis.

Y no por último quisiera dar las gracias a la Dra. Margaret Foster, mi tutora de mi tesis del MSc en Inglaterra, quien fue la primera persona en recomendarme que hiciera un doctorado. Sin ella no hubiera emprendido este trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN	22
ABSTRACT AND KEYWORDS	24

TOMO I

CAPÍTULO 1. Introducción al tema de la investigación	26
1. Tema de estudio	26
2. Motivación del estudio y la investigación.....	28
3. Planteamiento del problema. Justificación y antecedentes	29
4. Presentación del caso del centro I.E. Antonio José Bernal Londoño.....	38
5. Preguntas y objetivos de investigación	40
5.1 Objetivos de la Investigación	40
5.1.1 Objetivo general	41
5.1.2 Otros Objetivos	41
5.2 Preguntas	41
6. Participantes y contexto del estudio	42
CAPÍTULO 2. Marco teórico.....	44
1. Orígenes e historia de la mediación	45
2. El conflicto y su resolución en centros educativos	49
2.1 Convivencia y la mediación escolar en el ámbito educativo	50
2.1.1 Las dimensiones de la investigación	50
2.1.1.1 Cuadro de las dimensiones.....	55
a 1. El conflicto en la escuela.....	55
a1.1 Problemas	55
a1.2 Clases de conflicto.....	58
b 2. Resolución del conflicto.....	64
b2.1 Estrategias de construcción de la paz.....	64

b2.2	Satisfacción con el proyecto de mediación y la resolución de los conflictos	66
c 3.	Aprendizaje y diseño pedagógico.....	68
c3.1	Aprendizaje emocional y moral.....	68
c3.2	Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico.....	71
d 4.	Éxito del programa	73
d4.1	Motivación	73
d4.2	Convivencia.....	79
d4.3	Participación.....	81
d4.4	Limitaciones y barreras	83
2.1.1.2	Las dimensiones en el marco teórico	90
2.2	Mediación para adultos	128
2.3	Influencia de la cultura en sus diferentes sentidos	130
2.4	Los derechos humanos y del niño en el contexto de la educación y la mediación escolar	133
3.	Normativa sobre la mediación escolar	137
CAPÍTULO 3. Marco metodológico		143
1.	Enfoque metodológico de la investigación	143
1.1	Metodología de la investigación	143
1.2	El estudio de caso “Hagamos las Paces”	149
2.	Técnicas de recogida y análisis de la información.....	154
3.	Participantes	167
4.	Código deontológico. Cuestiones éticas.....	169
5.	Diseño y fases de la investigación.....	171
CAPÍTULO 4. Presentación de los resultados		174
1.	Análisis documental	174
2.	Resultados de los cuestionarios semiestructurados.....	182
3.	Resultados de los cuestionarios estructurados	191
4.	Resultados de las entrevistas abiertas.....	310
4.1	Resultados de las entrevistas abiertas del año 2016.....	310
4.2	Resultados de las entrevistas abiertas del año 2020.....	317

5. Comparación, triangulación y debate de los resultados obtenidos.....	322
CAPÍTULO 5. Consideraciones finales	382
1. Conclusiones	382
2. Limitaciones de la investigación y del proyecto y fiabilidad de los datos	389
3. Propuestas futuras de investigación	393
Referencias Bibliográficas	398

TOMO II

Anexos

Anexo 1: Cuestionarios estructurados	417
Anexo 2: Carta al Director de Centro Educativo.....	429
Anexo 3: Cuestionarios semiestructurados al profesorado.....	430
Anexo 4: Consentimiento de los participantes en los cuestionarios y las entrevistas ...	432
Anexo 5: Matriz análisis de datos de los cuestionarios estructurados.....	434
Anexo 6: Estadísticos descriptivos	440
Anexo 7: Estudio de UNICEF	450
Anexo 8: Datos de 2018 en I. E. Antonio José Bernal Londoño.....	452
Anexo 9: Documentos de la I.E. Antonio José Bernal Londoño, 2015.....	486

ÍNDICES DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

Cuadros

1. Conocimiento implícito y explícito del conflicto.....	51
2. Dimensiones del proyecto de mediación en I.E. Antonio José Bernal	54
3. Dimensiones en cuadro	55
4. Políticas desde lo nacional hasta las estructuras internas de un centro.....	140
5. Normativa de centro	141
6. Organigrama del centro	142
7. Dimensiones y su relación con objetivos específicos	156
8. Participantes en el cuestionario estructurado	169
9. Análisis FODA.....	181
10. Cuestionarios semiestructurados	183
11. Datos demográficos: Cuestionario estructurado	193

Tablas de frecuencias

12. Existe mayoritariamente armonía entre los compañeros de clase.....	194
13. En tu colegio el conflicto es ignorado.....	195
14. Has experimentado acoso verbal.....	196
15. Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga...	197
16. Existen problemas de violencia física en tu colegio	198
17. Hay alumnos que portan armas en tu colegio	199
18. Los problemas se dan más entre el mismo sexo (chica-chica o chico-chico)	200
19. Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase.....	201
20. Los problemas se dan más entre sexos (chica-chico).....	202
21. Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir	203
22. Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar	204
23. A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.....	205
24. Muchos conflictos se basan en simplemente no hablarse	207
25. Has vivido acoso escolar personalmente.....	208
26. Has observado acoso escolar en tu entorno.....	209
27. Has vivido violencia en tu colegio personalmente.....	210
28. Has observado situaciones de violencia en tu entorno en el colegio	211
29. Se han burlado de ti.....	212
30. Has sido víctima de chismes o rumores	213
31. Se cuentan muchos chismes entre los compañeros	214
32. Hay hurtos en el colegio.....	215
33. Hay compañeros que humillan a otros	216
34. Hay disputas sobre recursos en el colegio.....	217
35. Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones.....	218

36. Has acosado a otro en una o varias ocasiones	219
37. El aspecto físico hace que los compañeros se burlen.....	220
38. Los compañeros se burlan mucho entre sí	221
39. En tu colegio hay conflicto de género	222
40. Usas el razonamiento para resolver un conflicto	224
41. En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas	225
42. En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema	226
43. En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente	227
44. En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas	228
45. Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos	229
46. Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio	230
47. Necesitas aprender a manejar positivamente mis conflictos.....	231
48. Te sientes apoyado/a por tu tutor	232
49. Te sientes apoyado/a por tus compañeros	233
50. El programa de mediación es útil.....	234
51. El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.....	235
52. Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos	236
53. Muchos conflictos siguen sin ser resueltos	237
54. Hay conflictos que se resuelven de forma destructiva	238
55. Crees que más conflictos se podrían resolver de forma positiva	239
56. Es fácil para ti negociar un acuerdo	240
57. Es fácil mantener un acuerdo después de la mediación	241

58. El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.....	244
59. El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado.....	245
60. Cuando apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias	246
61. Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea	247
62. Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea	248
63. Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación	249
64. Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.....	250
65. Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.....	251
66. En general no sabes abordar mejor el conflicto que antes	252
67. Existen buenas estructuras de ayuda en el colegio.....	253
68. Has adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto	254
69. Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.....	256
70. Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.....	257
71. Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos	258
72. Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a	259
73. Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás	260

74. Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.....	261
75. Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.....	262
76. Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.....	263
77. El programa de mediación te ha fortalecido emocionalmente	264
78. Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.....	265
79. A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes	267
80. A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.....	268
81. A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente	269
82. La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.....	270
83. Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación	271
84. Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás	272
85. Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar	273
86. Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.....	274
87. Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica	275

88. Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática	276
89. Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás	277
90. El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto	278
91. Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación.....	279
92. ¿Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?	280
93. Te ves motivado por compensas o una gratificación	281
94. Te motiva poder ayudar a otros.....	282
95. Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos	283
96. Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente	284
97. Sientes motivación para participar en los programas de mediación	285
98. La convivencia mejorada te motiva a ir a clase	286
99. Te sientes una parte íntegra del programa de mediación	287
100. Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente	288
101. Desde la implementación de la mediación vas a clase con más gusto...	289
102. El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser	291
103. Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación	292
104. Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.....	293
105. En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase	294

106.	Cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado	295
107.	Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.....	296
108.	Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro	297
109.	Los programas de mediación contribuyen para la prevención de futuros conflictos y problemas educativos	298
110.	Podría haber más participación en el programa de mediación	300
111.	Se implica el equipo directivo en el programa de mediación	301
112.	La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente	302
113.	La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente	303
114.	Es voluntaria la participación en el programa de mediación	304
115.	Se dedica el tiempo necesario al programa de mediación	306
116.	Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.....	307
117.	Las estructuras organizativas del programa de mediación podría mejorarse	308
118.	Todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.....	309

Gráficos de barras

119.	Existe mayoritariamente armonía entre los compañeros de clase	195
120.	En tu colegio el conflicto es ignorado.....	196
121.	Has experimentado acoso verbal	197
122.	Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga	198
123.	Existen problemas de violencia física en tu colegio	199
124.	Hay alumnos que portan armas en tu colegio	200
125.	Los problemas se dan más entre el mismo sexo (chica-chica o chico-chico)	201
126.	Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase	202
127.	Los problemas se dan más entre sexos (chica-chico)	203
128.	Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir	204
129.	Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar	205
130.	A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.....	206
131.	Muchos conflictos se basan en simplemente no hablarse	208
132.	Has vivido acoso escolar personalmente	209
133.	Has observado acoso escolar en tu entorno	210
134.	Has vivido violencia en tu colegio personalmente	211
135.	Has observado situaciones de violencia en tu entorno en el colegio	212
136.	Se han burlado de ti.....	213
137.	Has sido víctima de chismes o rumores.....	214
138.	Se cuentan muchos chismes entre los compañeros.....	215
139.	Hay hurtos en el colegio	216
140.	Hay compañeros que humillan a otros.....	217

141.	Hay disputas sobre recursos en el colegio	218
142.	Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones	219
143.	Has acosado a otro en una o varias ocasiones.....	220
144.	El aspecto físico hace que los compañeros se burlen	221
145.	Los compañeros se burlan mucho entre sí	222
146.	En tu colegio hay conflicto de género.....	223
147.	Usas el razonamiento para resolver un conflicto	225
148.	En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas	226
149.	En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema	227
150.	En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente	228
151.	En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas	229
152.	Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos.....	230
153.	Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio	231
154.	Necesitas aprender a manejar positivamente mis conflictos.....	232
155.	Te sientes apoyado/a por tu tutor	233
156.	Te sientes apoyado/a por tus compañeros.....	234
157.	El programa de mediación es útil.....	235
158.	El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor	236
159.	Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos	237
160.	Muchos conflictos siguen sin ser resueltos	238
161.	Hay conflictos que se resuelven de forma destructiva.....	239

162.	Crees que más conflictos se podrían resolver de forma positiva.....	240
163.	Es fácil para ti negociar un acuerdo	241
164.	Es fácil mantener un acuerdo después de la mediación.....	242
165.	El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.....	245
166.	El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado	246
167.	Cuando apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias	247
168.	Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea	248
169.	Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea..	249
170.	Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación	250
171.	Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.....	251
172.	Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación	252
173.	En general sabes abordar mejor el conflicto que antes	253
174.	Existen buenas estructuras de ayuda en el colegio	254
175.	Has adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto	255
176.	Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.....	256
177.	Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.....	257
178.	Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos	258
179.	Desde la implementación de la mediación eres más paciente	

	contigo mismo/a	259
180.	Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás	260
181.	Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.....	261
182.	Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.....	262
183.	Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.....	263
184.	El programa de mediación te ha fortalecido emocionalmente.....	264
185.	Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.....	265
186.	A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes	267
187.	A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.....	268
188.	A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente	269
189.	La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.....	270
190.	Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación	271
191.	Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás	272
192.	Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar	273
193.	Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.....	274

194.	Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica	275
195.	Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática	276
196.	Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás	277
197.	El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto	278
198.	Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación	279
199.	¿Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?	280
200.	Te ves motivado por compensas o una gratificación	282
201.	Te motiva poder ayudar a otros	283
202.	Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos.....	284
203.	Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente	285
204.	Sientes motivación para participar en los programas de mediación	286
205.	La convivencia mejorada te motiva a ir a clase	287
206.	Te sientes una parte íntegra del programa de mediación.....	288
207.	Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente	289
208.	Desde la implementación de la mediación vas a clase con más gusto...	290
209.	El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser	292
210.	Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación	293

211.	Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.....	294
212.	En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase entre el profesorado y el alumnado	295
213.	Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro	296
214.	Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.....	297
215.	Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro	298
216.	Los programas de mediación contribuyen para la prevención de futuros conflictos y problemas educativos	299
217.	Podría haber más participación en el programa de mediación	301
218.	Se implica el equipo directivo en el programa de mediación	302
219.	La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente	303
220.	La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente	304
221.	Es voluntaria la participación en el programa de mediación	305
222.	Se dedica el tiempo necesario al programa de mediación	307
223.	Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.....	308
224.	Las estructuras organizativas del programa de mediación podría mejorarse	309
225.	Todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.....	310

ABREVIATURAS

I.E. = Institución Educativa

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization (Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

UNICEF = United Nations International Children's Emergency

Fund (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia)

UNHCR = United Nations High Commissioner for Refugees

(Alto Comisionado de las Naciones Unidas para
Refugiados)

WOLA = Washington Office for Latin America

(Oficina en Washington para Asuntos Latinoamericanos)

RESUMEN

El objetivo de esta investigación se centra en averiguar cómo funciona el proyecto de mediación entre iguales para la resolución y prevención de conflictos "Hagamos las Paces". La investigación, que se llevó a cabo como estudio de caso único holístico en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño en Medellín, Colombia, que cuenta con 1.964 alumnos, busca conocer los detalles del proyecto, sus limitaciones, y si los proyectos de mediación entre iguales en colegios mejoran realmente la convivencia, y si contribuyen a un entorno más pacífico en los centros educativos, como se supone. Además, la investigación busca conocer si los jóvenes estudiantes saben desarrollar las capacidades, aprendidas en el programa de mediación, en otros ámbitos de su vida, fuera del centro escolar. Se analizaron las opiniones de ellos y si, según sus propias percepciones, la convivencia escolar y sus relaciones en general han cambiado positivamente a causa de las capacidades y los nuevos comportamientos aprendidos en el proyecto de mediación. Como mayoritariamente obtuvimos resultados positivos en todos los aspectos, se puede deducir que, a través de los jóvenes, y los programas de mediación y resolución de conflicto en colegios, se puede influir positivamente a la sociedad en general a largo plazo. Los resultados apuntan a que los estudiantes saben afrontar el conflicto más democráticamente, se generan mejores resultados en los aprendizajes tanto académicos como morales, emocionales y cognitivos, y la convivencia general en el centro educativo se ve mejorado desde la implementación del proyecto "Hagamos las Paces". Los resultados muestran además que los estudiantes saben tratar los conflictos de forma más democrática y pacífica, y que su actitud hacia la vida ha cambiado de forma positiva en general. Se puede concluir que los programas de mediación escolar pueden servir activamente para promover y reconstruir la paz en Colombia después de 52 años de guerra civil. Otro objetivo de la investigación era sistematizar su diseño pedagógico y,

en caso necesario, rediseñar los métodos de mediación del proyecto “Hagamos las Paces” de acuerdo con los hallazgos de la investigación. El programa parece bien diseñado e implementado. La cultura del centro contribuye positivamente a que el proyecto sea mayoritariamente bien aceptado. En general los hallazgos indican que la aceptación del proyecto de mediación es un fuerte indicador para su éxito. No obstante, recomendamos reutilizar el cuestionario estructurado con escala Likert, y también los cuestionarios semiestructurados, para obtener regularmente resultados que indiquen el grado de contenido con el proyecto y de su funcionamiento.

Palabras clave: Convivencia escolar, mediación entre pares, mediación escolar, promoción y construcción de la paz, resolución de conflictos, situación de postguerra civil en centros educativos.

ABSTRACT

The purpose of this research is to find out how the peer mediation project for conflict resolution and prevention "Hagamos las Paces" (transl. Let's make Peace) works. The research, which was carried out as a holistic single-case study at the Antonio José Bernal Londoño School in Medellín, Colombia, with 1,964 students, seeks to find out the details of the project, its limitations, and whether school peer mediation projects really improve coexistence, and if they contribute to a more peaceful environment in the schools, as it is largely supposed. In addition, the research seeks to find out if young students know how to develop the skills, learned in the mediation program, in other areas of their lives, outside of school. Their opinions were analysed and whether, according to their own perceptions, the school coexistence and their relationships in general, have changed positively for them because of the skills and new behaviors learned in the mediation project. As the results are, in their vast majority, positive in all aspects, it can be deduced that, through young people, and the mediation and conflict resolution programs in schools, society in general can be influenced positively in the long term. Findings indicate that the students know how to deal with conflict more democratically and more peacefully, and that their attitude towards life has changed in an overall positive manner. Improved learning results are generated on the academic and moral, emotional and cognitive level, and in general school coexistence was improved since the implementation of the "Hagamos las Paces" project. The results also show that students know how to deal with conflicts in a more democratic and peaceful mode, and that their attitude towards life has changed in a positive way in general. It can be concluded that school mediation programs can actively serve to promote and rebuild peace in Colombia after 52 years of civil war. Another objective of the research was to systematize its pedagogical design and, if necessary, to redesign the mediation methods of the "Hagamos

las Paces" project according to the research findings. The program seems well designed and implemented. The culture of the school contributes positively to the fact that the project is mainly well accepted. Overall, the findings indicate that the acceptance of the mediation project is a strong indicator for its success. However, we recommend reusing the Likert-scale structured questionnaire, as well as the semi-structured questionnaires, in order to regularly obtain results that indicate the degree of satisfaction with the project, and its functioning.

Keywords: School coexistence, peer mediation, school mediation, promotion of peace, peace building, conflict resolution, post-civil war situation in schools

CAPÍTULO 1. Introducción al tema de la investigación

1. Tema de estudio

Colombia fue escenario de una de las guerras civiles más largas de la historia, y tiene el segundo mayor número del mundo de desplazados internos. La violencia sigue siendo un problema grave en todos los ámbitos de la sociedad (Fundación Amor por Medellín, 2018), también debido al daño psicológico, causado por la guerra, que sufrió la población (Ditta, 2016).

Mantener la paz en este mundo parece ser una tarea compleja y difícil ya que muchos factores diferentes juegan un papel. Parece indispensable comenzar por cambiar hacia una mentalidad más pacífica en la sociedad involucrando fuertemente a sus miembros más jóvenes. "El desarrollo participativo puede aplicarse en la fase de reconstrucción del desarrollo posterior a las crisis, para lograr los objetivos de distribución equitativa de la ayuda humanitaria y mejorar las condiciones socioeconómicas de las personas afectadas por las crisis" (Elahi *et al.*, 2015, p.1).

La presión psicológica puede contribuir a un comportamiento conflictivo dentro de las familias que se transporta a través de los niños a las aulas. La violencia escolar es consecuentemente un problema en muchos centros e influye negativamente en el desarrollo intelectual de los alumnos (Valencia Murcia, 2004).

Marrugo *et al.* (2016), observan que "la violencia que se presenta en la sociedad colombiana ha ido cobrando cada vez más espacio en el ámbito escolar, lo cual es motivo de preocupación por cuanto los jóvenes están utilizando la agresividad como respuesta a situaciones de conflicto con sus compañeros" (p.73).

En esta investigación se busca estudiar el funcionamiento de un proyecto de mediación entre iguales y de resolución de conflictos en la Institución Educativa (I.E.)

Antonio José Bernal Londoño, de Medellín, Colombia, el colegio piloto del proyecto “Hagamos las Paces”, y a conocer mejor las estructuras de organización, implementación y puesta a la práctica de tales proyectos, cuáles son los factores de éxito o de fracaso, las limitaciones y las posibles mejoras que se puedan aplicar. De este modo, se intenta percibir si la implementación de estos programas contribuye a una mejor convivencia escolar y, además, también intentamos percibir si las estructuras de mediación y los modos de implementación son efectivos en el contexto de Colombia.

Hoy, en marzo de 2022, más de 200 colegios se benefician del proyecto “Hagamos las Paces” que está apoyado por la Secretaria de Educación de Medellín y Antioquia y su Corporación de Fomento Cívico y de Cultura, y la ayuda económica que el proyecto recibe de la Fundación Rotaria. Los estudiantes parecen tomar el proyecto integrador bien porque tiene un diseño amigable para los jóvenes. Usan tebeos y manuales, apropiados para cada edad, que guían a los estudiantes, carteles, y una especie de *carnet* que identifica a los estudiantes como *agentes de paz*, relacionados con el proceso de paz actual en Colombia. Además, el proyecto cuenta con su propia canción (Vélez, 2014).

Este diseño juvenil hace que los estudiantes se sientan orgullosos, perciban el proyecto como "suyo" y, por ende, facilita enormemente la implementación del proyecto y también crea sostenibilidad. El hecho de que los estudiantes ya lo ven como un deber suyo, transformar y resolver sus conflictos entre ellos, y sin ayuda externa, la situación además ayuda a los profesores, a los que los casos disciplinarios quitan mucho de su valioso tiempo.

El proyecto se empezó a implementar en el año 2014, sin embargo, no se habían evaluado los efectos reales que tiene (Fundación Amor por Medellín y por Antioquia,

2018). Esta investigación está diseñada para ayudar a averiguar el funcionamiento de “Hagamos las Paces”.

Existen trabajos académicos que abordan el tema de la convivencia y de la violencia escolar en Colombia “a partir de diversas concepciones teóricas y metodológicas, orientadas a la comprensión y el entendimiento de los rasgos, las formas y la etiología del fenómeno” (Valencia Murcia, 2004). Se supone además que la relación entre el comportamiento de un alumno, la experiencia vivida en el conflicto armado, y el funcionamiento del proyecto de mediación no se pueden entender a través de las estadísticas, o el número de expedientes de disciplina de un colegio.

El tema es muy complejo, como cada persona reacciona y se afronta a un problema de manera diferente, y, por lo tanto, el abanico de respuestas se puede exclusivamente conocer a través de preguntar, escuchar y analizar a las personas que son participantes del proyecto. Es importante saber de primera mano cómo ellos transfieren la teoría a la práctica, y cómo adoptan y asimilan en la rutina de su vida diaria las capacidades y los conocimientos (Flick, 2015) transmitidos por proyectos de mediación y resolución de conflictos, y encontrar así si es verdad la suposición de que el contexto postguerra influye fuertemente en los comportamientos de las personas que han sido o son directa o indirectamente afectadas (Spann *et al.*, 2021a, p.150).

2. Motivación del estudio y la investigación

Esta investigación nace desde un interés personal por nuestra larga relación con el mundo de la educación, sobre todo con los Colegios Alemanes en el Extranjero durante dos décadas, nuestros estudios de posgrado cuyo foco estaba en el desarrollo en países con conflicto armado, y la vinculación con el proyecto “Hagamos las Paces” y el Club Rotario de Medellín, cofundador del proyecto, desde hace seis años. Los antecedentes como la

larga guerra civil, y la creciente violencia en la sociedad además sugieren que debe existir un interés social y científico para que se investigue a fondo este proyecto de mediación escolar dentro del contexto postguerra.

El hecho de que el Congreso colombiano haya visto la necesidad de promulgar una Ley (Propuesta de Ley de 2015) que aborda la resolución de conflictos dentro del ámbito escolar, supone que el tema es también de preocupación política (Flick, 2015). Una parte importante de la investigación y evaluación se centrará en sí, y en qué medida, han ayudado las capacidades aprendidas en el proyecto de mediación a afrontar mejor las situaciones conflictivas con los compañeros, y si los alumnos saben transportar tales capacidades a otras situaciones de su vida fuera del colegio, y cómo y cuándo las saben aplicar.

3. Planteamiento del problema. Justificación y antecedentes

A finales del año 2018, el número de personas que se vieron obligadas a abandonar su hogar a causa de conflictos armados, violación de derechos humanos, o de la violencia en general, llegó a un récord histórico, con más de 70 millones en el mundo, de las que 25.9 millones eran refugiados y 41.3 millones personas desplazadas dentro de su propio país. Según la Agencia de las Naciones Unidas para refugiados, Colombia sigue siendo, con 7.816.000 el país con mayor número de desplazados internos a nivel global por delante de Siria. Este número es más alto que el número de habitantes de Costa Rica (UNHCR, 2020; Rodríguez, 2019), con un impacto desproporcionado en las poblaciones afrocolombianas e indígenas (Internet Manzur y Morales García, 2016).

Colombia tuvo 52 años de guerra civil; el conflicto armado más largo de la historia moderna (Ditta, 2016). La guerra civil parece haber condicionado a la sociedad y también

influido en el comportamiento de los estudiantes y alumnos. La violencia ha penetrado muchos ámbitos de la sociedad y se traduce tanto en daños psicológicos como en económicos (Addison y Murshed, 2006).

Miles de personas tuvieron que huir de la persecución y de la violencia, y tuvieron que afrontar momentos muy inseguros durante sus vidas de migrantes tanto económicamente como también temiendo por su vida y la de sus familiares. En muchos casos las personas afectadas tuvieron que desplazarse en más de una ocasión. Estas situaciones no solamente conllevaban mucho estrés, sino también trajeron la necesidad de adaptarse a nuevos lugares y la de ser aceptado allí.

La paz no es solamente la ausencia de guerra, o un tratado escrito en papel, sino es, encima de todo, una situación que transmite seguridad. Nadie puede sentir paz si tiene que temer por su seguridad o la de sus seres queridos. La presión psicológica puede llevar a un comportamiento conflictivo e incluso violento dentro de las familias. Los niños adoptan estos comportamientos, y los patrones de resolución de conflicto asociados, y los transportan a las aulas (Johnson y Johnson, 1996). 52 años de guerra civil han provocado privaciones, abusos, violaciones de los derechos humanos y desconfianza entre la población y se hacen visibles en los comportamientos de la sociedad (WOLA, 2016).

El hecho de que los colombianos hayan rechazado el acuerdo de paz entre el gobierno y las ex guerrillas el 2 de octubre de 2016 debe considerarse en parte como una consecuencia de los agravios no resueltos, y de los problemas de diferente índole que trajo la guerra, y que quedan sin afrontar, sobre todo aquellos relacionados con los diferentes tipos de pérdidas (Malamud, 2016).

Los niños no están exentos de estos sentimientos: Ellos forman parte de la sociedad, y han crecido en ella y con ella. Abordar los agravios y reconstruir las relaciones

entre la población después de los conflictos armados es uno de los desafíos más importantes para promover la paz y conseguir la resolución sostenible de los conflictos. Además, se sabe hoy en día que las repercusiones y los efectos negativos en las guerras civiles suelen ser más graves que en conflictos armados internacionales porque a menudo ha sido el propio vecino, o un familiar, quien atacó a la víctima, y no una persona ajena (Hanlon y Yanacopulos, 2006).

Los daños psicológicos que produce inherentemente un conflicto armado tan largo se traducen en comportamientos conflictivos y las dolencias no afrontadas se llevan al colegio, dado que las emociones y los sentimientos que se viven en casa no son algo que simplemente se apaga antes de entrar en el aula. La asimilación de estas emociones negativas, y los comportamientos consecutivos, es diferente de persona en persona. Algunas personas tienden hacia la auto agresión, otras a acosar y a intimidar a los compañeros. Algunos niños, sin embargo, se ven psicológicamente más afectados por la intimidación que otros. El miedo de ser intimidado puede llevar a una persona a la angustia. No obstante, ya el puro miedo a ser atacado puede llevar a sentir angustia y ansiedad. Hay estudios que sugieren que el miedo a ser atacado puede ser tan real como un ataque real (Secretaría de Educación, Bogotá, 2013).

A todos estos hechos anteriormente descritos, se añade que la desigualdad social que se agravó durante los 52 años de guerra civil en Colombia, creó situaciones emergentes con cambios sociales no planificados (Crewe y Axelby, 2013). El apoyo al capital humano mediante la educación y el cambio de los patrones de conducta se consideran factores vitales en las estrategias de cambio para el desarrollo y el progreso, y una sociedad sana y pacífica (Retolaza, 2011, Naciones Unidas, 2009).

Existe una importante relación entre el nivel de la violencia o no-violencia, y el desarrollo social y económico de un país. Los niños y los jóvenes están entre las personas más vulnerables en situaciones conflictivas y violentas. En este sentido, Vázquez (2012) menciona la existencia de varios estudios que demuestran una relación directa entre el comportamiento conflictivo de un alumno en el colegio, un bajo rendimiento escolar, y la pertinencia a una familia disgregada, o con problemas de violencia doméstica.

Esta evidencia sugiere que hay que apoyar particularmente a los jóvenes con fondos familiares conflictivos. Torrego (2012) advierte, además, que ninguna sociedad se puede permitir, por injusticia social, dejar de atender a los niños y su capacidad intelectual.

La violencia escolar es un problema grave en Colombia. La larga guerra civil ha dejado sus huellas en la sociedad colombiana. Valencia Murcia (2004) afirma que “violencia y conflicto [...] constituyen un fenómeno que por su magnitud e intensidad en Colombia han generado una vasta producción intelectual en diversos estudios.” La Fundación Amor por Medellín hace observaciones similares. Vélez Madrid, presidente de la Asociación “Amor por Medellín”, que se ocupa del desarrollo humano y social, afirma que Colombia encarna un problema de violencia generalizada que está en auge en todos los diferentes ámbitos sociales. Ella enfatiza la importancia de proyectos de convivencia que se desarrollan con una visión democrática de formación ciudadana que a su vez ayude a transformar el país, a formar una nueva dinámica de relaciones que permitan el diálogo y la creación de espacios de reconciliación y perdón. Subraya que hay que empezar en las aulas con nuevos rumbos educativos y alternativas en la formación humana y en la convivencia para poder vivir en una Colombia más pacífica en el futuro (Vélez Madrid, 2014, p. 1, Fundación Amor por Medellín y por Antioquia, 2018).

Caycedo y Cocunubo (2016, p.1.732) encuentran “*que los problemas que se perciben en las instituciones sociales [...] no son otra cosa que un reflejo actual de la sociedad [colombiana] caracterizada por fenómenos de violencia, desplazamiento forzado, guerrilla, paramilitarismo y demás*”. Sugieren que la mediación escolar es una alternativa para afrontar esta situación en los centros educativos y que la capacitación y la búsqueda de liderazgo de los jóvenes son esenciales en establecer un sistema de mediación y resolución y transformación de conflictos que funcione. Afirman que en Colombia un 29% de estudiantes de quinto grado y un 15% de noveno grado se sienten víctimas de intimidación. Un 41% de los estudiantes que entrevistaron en su estudio de caso afirman que los conflictos afrontados en el colegio afectan directamente su autoestima. El estudio reveló que, entre los 162 informantes, un 87% ha tendido conflictos con los compañeros; un 74% de ellos acude a “un docente o familiar allegado”, un 16% “a cualquier persona” y un 9% a “un amigo o una amiga”. Solamente un 46% de los alumnos participantes en la investigación afirma que en su centro escolar existe un procedimiento establecido que se dedica al conflicto escolar y su transformación (Caycedo y Cocunubo, 2016, p.1.744). Sin embargo, los conflictos entre compañeros pueden provocar una resolución más creativa de problemas y además mostrar efectos positivos en el aprendizaje (Opatow, 1991).

En 2014, en vísperas de las negociaciones de paz entre el gobierno colombiano y las células revolucionarias FARC después de 52 años de guerra civil, la Fundación “Amor por Medellín”, en colaboración con el Rotary Club Medellín, decide crear un proyecto de mediación entre iguales en colegios, “*que permitirá a las entidades participantes aportar conocimientos y experiencias en la construcción de una cultura para la paz*” (Vélez, 2014, p. 1). “Hagamos las Paces” es un proyecto experimental de mediación entre iguales

para la resolución de conflictos, que está implementado en colegios de Medellín, en el Departamento de Antioquia, Colombia. El proyecto tiene un enfoque participativo, que involucra al alumnado activamente y les da voz en el proceso de resolver sus propios conflictos. El proyecto asume que los estudiantes discuten sus conflictos de manera más abierta y franca con sus compañeros que con los adultos, especialmente cuando están por encima de ellos en la jerarquía. Los compañeros generalmente usan un lenguaje más cercano a los afectados, y se supone que hablar entre iguales conduce a una mejor comprensión y resolución de conflictos, y, por ende, a una mejor convivencia (Discipline Models, 2016).

El diseño del proyecto está estructurado desde abajo hacia arriba para dar un sentido de propiedad (“ownership”) del proyecto a los jóvenes, y para crear las mejores bases para dar resultados sostenibles (Zikusooka, 2011).

Además de basarse en los antecedentes presentados, "Hagamos las Paces" enfatiza lo establecido en la Declaración de Principios de Tolerancia de la UNESCO que considera la tolerancia como "*una necesidad para la paz y el progreso económico y social*" (UNESCO, 2017, p.2).

El proyecto tiene como objetivo no solamente mejorar la convivencia escolar, y contribuir a un entorno más pacífico en los centros educativos, sino se espera que los jóvenes estudiantes sepan a continuación desarrollar las capacidades aprendidas en el programa de mediación en otros ámbitos de su vida, como en la familia o con sus amigos. La meta es también conseguir que el ambiente familiar cambie positivamente a causa de las nuevas habilidades y los nuevos comportamientos aprendidos en el proyecto de mediación. En caso de que se consiga, se podría deducir que, a través de los jóvenes, y los programas de mediación y resolución de conflicto en colegios, se puede influir positivamente a la sociedad en general a largo plazo. Además, se podría llegar a la

conclusión de que los programas de mediación escolar pudieran servir activamente para promover y reconstruir la paz en Colombia.

Hay evidencia que los malos tratos entre el alumnado están en su mayoría protagonizados por los compañeros de la misma clase, y que las víctimas del maltrato de parte de sus compañeros, si se sinceran, lo hacen con sus amigos. Un alto porcentaje (31,8%) también afirma que interviene para ayudar a la víctima y a detener la violencia solamente en caso de que haya un vínculo de amistad entre ellos. Esto sugiere que alumnos sin una fuerte red social en el colegio son más a menudo víctimas de intimidación y de acoso escolar, y de otros tipos de malos tratos que sus compañeros mejor arraigados (Torrego, 2018).

Un estudio realizado en Australia que investigó 492 estudiantes del séptimo al décimo grado (el 53,5% eran varones) indica que el más fuerte factor de predicción de la intimidación y la victimización era tener, o no tener, apoyo grupal y académico (Turner *et al.*, 2014).

El proyecto se basa en herramientas pedagógicas que permiten a los niños y los jóvenes aprender a resolver sus diferencias a través del diálogo, la democracia y la comunicación abierta, respaldado por un entorno de tolerancia y respeto por el otro. El proyecto también enseña ver las diferentes posiciones de los demás, aunque sean totalmente contrarias a las propias, como una oportunidad para el propio desarrollo. El programa de mediación transmite valores, basados en el imperativo kantiano, y trabaja con afirmaciones según este lema. El objetivo es que los estudiantes desarrollen habilidades de mediación que ayudan a resolver conflictos en la escuela, y en su vida cotidiana, y que faciliten la prevención de la intimidación, y del acoso escolar. Los alumnos aprenden *“a afrontar los conflictos [de una forma] en la que predominan los valores de la cooperación, el diálogo, el respeto y la sensibilidad por el otro con el fin*

de crear un clima más satisfactorio en las relaciones interpersonales” (Torrego y Galán, 2008, p. 371).

El proyecto también transmite una mentalidad que contribuye al tratamiento respetuoso del medio ambiente, otros seres y la propiedad de los demás (Vélez, 2014). García-Raga *et al.* (2015) encuentran que son fundamentales el proceso y la participación porque ayudar, escuchar y preocuparse favorece traspasar los límites personales para mejorar la convivencia escolar y llegar a una ciudadanía más cohesionada y democrática, y ponen énfasis en su potencial transformador (García-Raga *et al.*, 2015, p. 212). Esto indica que las capacidades aprendidas en la mediación escolar pueden ser capaces de penetrar y transformar paulatinamente a la sociedad en general para crear una base sostenible de una convivencia pacífica.

El proyecto que actualmente está implementado en 200 colegios cuenta desde el 2018 con una importante contribución económica por parte de la Fundación Rotaria. El proyecto se implementa por la Fundación Amor por Medellín y Antioquia, una institución que se fundó en los años 1970, en momentos muy violentos e inseguros, ante las actividades del Cartel de Medellín y su líder Pablo Escobar, para promover derechos cívicos y humanos en Colombia. La presidente de la Fundación, Didier Vélez Madrid es abogada, docente de Universidad y mediadora de tribunales, y creó el proyecto “Hagamos las Paces” a base de sus conocimientos como letrada, mediadora y educadora. Su idea fue transmitir los principios de la paz y de la democracia a la sociedad a través de los más jóvenes en los que ella ve el futuro de cada país.

La Fundación Amor por Medellín forma a los profesores mediadores, quienes a su vez forman a mediadores entre el alumnado. Estos alumnos se ocupan de la mediación y resolución o transformación de conflictos entre iguales, y acuden sólo al profesorado

mediador para conseguir su apoyo en caso de que se vean desbordados con la situación (Fundación Amor por Medellín y por Antioquia, 2018).

Los programas de mediación escolar entre iguales han existido ya desde hace tiempo (Johnson y Johnson, 1996), pero son relativamente pocos los estudios de investigación realizados sobre su efectividad (García-Raga *et al.*, 2015). Los estudios realizados no evalúan o miden los beneficios específicos de los proyectos de la mediación entre iguales. Pero señalan resultados positivos en áreas tales como incidentes de referencia, perturbadores, los comportamientos agresivos, el desarrollo de conocimiento y una resolución exitosa de conflictos (Schellenberg *et al.*, 2007). Sin embargo, la evidencia sugiere también que las estrategias elegidas durante el conflicto pueden tener implicaciones positivas o negativas, dependiendo de los enfoques teóricos para explicar y tratar el conflicto entre iguales (Rinaldi y Cheong, 2020).

Aunque el proyecto “Hagamos las Paces” está diseñado como un programa de mediación y resolución de disputas y conflictos entre iguales, también los profesores y otros miembros de la comunidad escolar están entrenados en mediación, y están profundamente involucrados en el proyecto. Esto es imprescindible para casos que desborden emocionalmente a los estudiantes, y para promover una mejor convivencia en la comunidad escolar de forma sostenible e inclusiva. No obstante, evaluaciones recientes en España indican que los programas de mediación escolar no tienen una repercusión muy positiva entre los profesores que se muestran a menudo críticos (García-Raga *et al.*, 2016). Esta percepción, como encontramos, se puede deber a la falta de tiempo, o también al hecho de no sentirse lo suficientemente bien formados para llevar a cabo una mediación.

Un estudio de la Universidad de Antioquia, Colombia, señala que en muchos casos es la dinámica del propio colegio que favorece comportamientos violentos y conflictivos,

y este hecho se da porque faltan profesores adecuados para gestionar los conflictos en la escuela, y también por la falta de participación de los padres, o por la falta de poder integrador de los directores de los centros para garantizar una mayor participación por parte de las madres y de los padres (Valencia Murcia, 2004).

Un estudio de evaluación de la mediación escolar en España también señala la poca participación por parte de las familias como uno de los indicadores más negativos que se hallaron. El mismo estudio afirma que el alumnado no lo encuentra más fácil transformar sus conflictos después de la implementación de la mediación escolar en su colegio (Moral, 2011).

4. Presentación del caso del centro I.E. Antonio José Bernal Londoño

La Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño, se escogió para este estudio de caso en un primer lugar porque fue el colegio piloto de proyecto “Hagamos las Paces” y el programa de mediación escolar ya está implementado desde hace más de seis años, un periodo de tiempo que da experiencia en el tema. Además, el centro ya trabajaba antes de implementar el proyecto, con estrategias que abordan el conflicto escolar de una forma estructurada. Una segunda razón por la que elegimos este centro fue porque es un colegio dispuesto a ayudar a aprender cómo funcionan los programas de mediación escolar entre iguales en el contexto de Colombia, y cómo se pueden mejorar, y, por lo tanto, se consideró una oportunidad excelente para el aprendizaje sobre la mediación escolar, y la resolución de conflictos en el contexto específico de Colombia.

El colegio piloto del proyecto, la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño tiene una población total de 1.964 alumnos entre preescolar y la clase 12. Entre las clases 6 y 11 se forman los mediadores en 33 grupos.

De acuerdo con estos antecedentes, esta investigación quiere conocer mejor el contexto, y saber si funciona bien el proyecto tal y como está implementado actualmente, analizar los factores que favorezcan la resolución de conflictos, saber qué produce un conflicto en un primer lugar, e identificar qué provoca ciertos comportamientos. A continuación, los hallazgos de nuestra investigación podrán ayudar a efectuar mejoras y cambios al proyecto que faciliten su óptimo funcionamiento. Otro punto muy importante de la investigación es si es posible transportar las capacidades aprendidas en el proyecto de mediación a la sociedad en general, específicamente en el contexto de un país post guerra civil.

En el proyecto “Hagamos las Paces” los estudiantes son entrenados en tres talleres diferentes en las siguientes áreas:

- Aprender a entender mejor a los demás
- Planificar y pensar estratégicamente
- Comunicación y diálogo
- Aprender a expresar los propios sentimientos sin agresión
- Analizar y entender por qué ocurren los conflictos
- Establecer valores
- Identificar y cambiar comportamientos conflictivos
- Aprender a cuestionar los propios puntos de vista y creencias y comprender las opiniones de los demás
- Generar confianza mediante juegos de rol
- Aprender a ponerse “en los zapatos de los demás” para entender mejor las circunstancias del otro
- Aprender a negociar el consenso
- Aprender la capacidad de resolver conflictos a través de la comunicación y el diálogo
- Comprender que las personas con diferentes visiones del mundo, valores y antecedentes sociales no son oponentes, sino una oportunidad para aprender y desarrollarse
- Lograr que los estudiantes vean el proyecto como suyo y que se identifiquen con él, contribuyendo así al éxito y a la sostenibilidad del proyecto
- Aplicación de las capacidades recién aprendidas en otras áreas de la vida

Ante esta perspectiva, se formularon las preguntas y objetivos de la investigación que se describen en el siguiente capítulo. El diseño de la investigación se realizó como estudio holístico de caso (Yin, 2009) en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño de Medellín que se describirá con más detalle al fondo de este capítulo. La metodología cualitativa ha utilizado conocimientos personales y experienciales, y se ha basado en este sentido en entrevistas con preguntas abiertas, y conversaciones cuyo rumbo no fue definido, o limitado, para que las personas entrevistadas pudieran contar sus historias libremente y sin sentirse influenciadas. Las entrevistas y las conversaciones se llevaron a cabo en el colegio I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín entre el alumnado y el profesorado.

Además, se repartieron cuestionarios semiestructurados a los que los profesores pudieron contestar libremente por escrito y sin limitación de palabras, y se repartieron cuestionarios estructurados con preguntas cerradas, y con una escala de 1 a 5, a los alumnos. Los datos se triangularon con un análisis de los documentos del propio centro.

5. Preguntas y objetivos de investigación

5.1 Objetivos de la Investigación

La mediación escolar es un tema muy amplio con muchos enfoques interesantes. No obstante, Flick (2015) subraya que limitar el foco de investigación del estudio planificado se considera un rasgo principal de cualquier buen diseño de investigación.

De acuerdo con esa premisa, y con lo que define un estudio de caso único, en el que el caso es también la entidad que se estudia, se han definido las preguntas y los objetivos que desarrollamos a continuación y que se reflejan también en las dimensiones

que se elaboraron durante la revisión de los estudios evaluativos que presentamos en el marco teórico.

5.1.1 Objetivo general. El objetivo principal de esta investigación es conocer el funcionamiento del proyecto de mediación escolar entre pares “Hagamos las Paces” en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño de Medellín, Colombia. Se investigan los problemas y las diferentes clases de conflicto y si el proyecto influye positivamente en la convivencia del centro educativo.

5.1.2 Otros Objetivos. La investigación además busca comprender el proyecto “Hagamos las Paces” en el centro y en el contexto de un país post guerra civil, para poder identificar prácticas de referencia, y desarrollar posibles conceptos mejorados que sean replicables y adoptables en otros lugares y contextos. Un punto de investigación, que nos parece de gran importancia, es analizar la posibilidad de trasportar las capacidades aprendidas en la mediación escolar a otros ámbitos de la vida. Suponemos que, si los alumnos son capaces de utilizar estas capacidades de resolver un conflicto de forma pacífica y democrática, se puede deducir que a través de proyectos como “Hagamos las Paces” se puede influir positivamente en la sociedad en general a largo plazo.

5.2 Preguntas

1. ¿Cuáles son los problemas y las clases de conflicto que existen, qué estrategias de resolución de conflicto y construcción de paz se aplican y con qué resultados? Identificar los problemas y las clases de conflicto en el centro y las medidas que se aplican para resolver los conflictos, y sugerir formas para mejorar el proyecto “Hagamos las Paces” de acuerdo con los hallazgos.

2. ¿Cuál es el grado de éxito que tiene el programa? Investigar la participación y la motivación que existe entre los integrantes del proyecto.
3. ¿Se puede adecuar el proyecto? ¿En qué aspectos se puede adecuar? Sistematizar su diseño y definir objetivos, desarrollar actuaciones y un sistema de evaluación para poder mejorar el proyecto de mediación de acuerdo con las demás estructuras de la I.E. Antonio José Bernal Londoño. Contribuir a adecuar el proyecto “Hagamos las Paces” e identificar qué aspectos se podrían reemplazar, quitar o añadir para su mejora en la I.E. Antonio José Bernal Londoño, y replicar en otros sitios.
4. ¿Qué aprenden los estudiantes a través del proyecto de mediación? ¿Pueden los estudiantes transportar las capacidades que aprendieron en el proyecto a otros ámbitos de su vida fuera del colegio?

Estudiar los aprendizajes que el proyecto facilita y examinar la posibilidad de transportar las capacidades aprendidas en la mediación escolar a otros ámbitos de la vida.
5. ¿Existen efectos diferentes en aquellos alumnos que fueron muy negativamente afectados por la guerra civil?

Analizar si el proyecto tiene efectos diferentes (positivos o negativos) en alumnos cuyas familias fueron particularmente afectadas por el conflicto armado, y en caso afirmativo, identificar cuáles son.

6. Participantes y contexto del estudio

El caso de estudio de nuestra investigación se realiza en el I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín como colegio piloto del proyecto “Hagamos las Paces”, proyecto que se estudia entre la comunidad escolar del centro escolar. La población total de la I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín es de 1.964 alumnos. Estos estudiantes están

repartidos en 62 grupos de preescolar a grado 11. 1.037 alumnos entre las clases 6 y 11 se forman y ejercen de medidores.

El estudio investiga a un grupo representativo de la I.E. Antonio José Bernal Londoño, Medellín

1. Alumnado
2. Profesorado

El cuestionario estructurado, con escala Likert (1-5), se aplicó a 64 alumnos voluntarios entre 10 y 18 años de edad. De cada clase el tutor o la tutora eligió libremente a un o una estudiante para participar en el cuestionario estructurado y este estudiante a su vez eligió a otro compañero u otra compañera. Los alumnos también estaban completamente libres a la hora de elegir a un segundo estudiante de su clase.

En este sentido llama la atención que, con creciente edad, son más alumnas que alumnos que participaron. Todos los estudiantes rellenaron y devolvieron los cuestionarios estructurados, aunque hacia el final del cuestionario no todos los alumnos contestaron a todas las preguntas de los 107 ítems. Los 32 de estos alumnos que se eligieron por el tutor fueron aquellos que ya están en el programa de Hagamos las Paces desde hace cuatro años y simultáneamente en el semillero de paz. Los demás 32 estudiantes, participantes en el cuestionario se eligieron libremente por estos niños y jóvenes.

Los cuestionarios semiestructurados se mandaron por escrito a 10 profesores y profesoras, no obstante, sólo cuatro de ellos los devolvieron las respuestas. Las entrevistas abiertas de 2016 se realizaron en el mismo centro I.E. Antonio José Bernal Londoño en Medellín, lo que nos proporcionó impresiones más allá que las meras palabras de las respuestas de los participantes. En 2020 cuando por la pandemia el colegio estaba cerrado, nos vimos obligados a realizar las entrevistas abiertas por teleconferencia. Esta forma de

entrevistar facilita igualmente las respuestas a las preguntas, y los entrevistados pueden contestar libremente, pero no se da la oportunidad de reaccionar a gestos, y de hacer observaciones que vienen por una interacción directa que según Lederach (1995) es tan importante que las respuestas mismas. Lo que ayudó a hacer los datos más comparables, no obstante, fue el hecho de que la mayoría de los participantes de las entrevistas abiertas de 2020 ya habían participado en las entrevistas de 2016.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Este mundo cambiante en el que vivimos potencia los conflictos debido a las situaciones de vida a las que no está acostumbrada nuestra sociedad, como la convivencia de muchas diferentes culturas en un solo ámbito de vida. Estas situaciones, en las que personas de diferentes partes del mundo, o de diferentes partes del mismo país, personas con diferentes realidades de vida, mentalidades, fondos sociales, y los puntos de vista socialmente construidos correspondientes, se vean obligados a convivir sin haberlo elegido, se debe en muchas ocasiones a la migración forzada como en el caso de Colombia, el país con el mayor número de personas desplazadas internas del mundo.

La mediación es un método democrático, no punitivo, que toma en cuenta a todas las partes involucradas en un conflicto. En las últimas décadas, las escuelas se han esforzado en mejorar el clima escolar, y crear entornos positivos para fomentar el bienestar y las condiciones óptimas de aprendizaje (Elmore y Huebner, 2010). Un estudio de 2013 incluso encuentra que las investigaciones realizadas sobre el clima escolar pueden contribuir a mejorar las políticas y, por ende, la calidad de los colegios, y se hace hincapié en la necesidad de contar con educadores que garanticen esa calidad para las generaciones presentes y las futuras (Thapa *et al.*, 2013).

1. Orígenes e historia de la mediación

Los programas de mediación tienen como fin la resolución de conflictos de una forma respetuosa y tolerante, y de la construcción de paz. Las raíces filosóficas de la mediación educativa derivan de una visión positiva, basada en la cultura de la no violencia. Destacan la resolución alternativa de conflictos, y creen en los derechos humanos y los derechos del niño, y su aplicación a través del currículo escolar. Sus conceptos son básicamente los mismos que en la mediación en general. Las grandes ventajas que ofrece la mediación escolar deberían invitar a los directores de escuela a reflexionar sobre por qué no existe un servicio de mediación en todos los centros educativos, y cómo se puede cumplir este reto cuanto antes para beneficiarse de lo positivo que ofrece la mediación, y para satisfacer las necesidades de la resolución de conflictos existen en los colegios (Johnson y Johnson, 1996, Miranzo, 2018, p.14).

La mediación, a nivel mundial, es todavía considerada una práctica bastante reciente y contemporánea. Inicialmente conectada a la idea de "justicia informal" (Bonafé-Schmitt, 2009) y por eso, muy asociada a la resolución de conflictos, esta práctica se inició en los Estados Unidos de América en la década de los años 1960 y 1970, abriéndose puertas para su entrada en Europa en la década siguiente. No obstante, la mediación no es nada nuevo.

Ya en tiempos bíblicos se utilizaron el arbitraje y la mediación, siendo uno de los casos más conocidos la historia, en el que dos mujeres se peleaban reclamando que el hijo era suyo. El rey Salomón dio el niño a la mujer que más preocupada estaba por el vástago (Perelló Scherdel, 1998). Torrego (2017) menciona como otro ejemplo histórico de la mediación el Tribunal de las Aguas de Valencia, que se estableció como institución

popular de resolución de conflictos con carácter consuetudinario en el siglo XIII (Torrego, 2017).

En tiempos contemporáneos, los métodos de mediación entre iguales fueron desarrollados por primera vez por defensores de la no violencia y profesionales de derecho, antes de ser implementados en las escuelas desde la década de 1960 (Johnson y Johnson, 1996). Los programas actuales de mediación entre iguales y de resolución de conflictos en colegios tienen sus raíces en cuatro fuentes: en la investigación sobre la resolución de conflictos, los defensores de la no-violencia, los activistas contra la guerra nuclear y los profesionales del ámbito legal. Los programas de mediación entre iguales en la educación empezaron en los años 1960 y fueron derivados desde la teoría social de la interdependencia que tenía su foco en enseñar a todos los alumnos de un colegio la naturaleza de los conflictos, y entrenarlos en cómo aplicar un proceso integrador de negociación y en mediar un conflicto de forma democrática (Johnson y Johnson, 1996, p. 460).

Suecia y Noruega empezaron a partir de los años 1970 a investigar la situación de la violencia en sus colegios. Posteriormente otros gobiernos europeos encargaron estudios para conocer más acerca de la violencia escolar, sobre todo sobre el acoso escolar que se define como una acción que se produce de forma prolongada entre compañeros, y en el que se desequilibra el poder entre víctima y agresor a través de acciones intimidatorias.

Conscientes de su potencial, en la década de 1980, la mediación extrapola este campo y comienza a ser explorada en otros contextos como el familiar y el escolar, así como en barrios y prisiones (Bonafé-Schmitt, 2009). Sin embargo, para el crecimiento de la mediación ha contribuido la creación de la figura del "Mediador Europeo", a través del Tratado de Maastricht del 2 de febrero de 1992. Los Estados miembros han adaptado esta

dinámica al contexto local y fueron "institucionalizando" esta práctica. De este modo, poco a poco, los programas de resolución de conflictos (así como los de mediación en el contexto escolar) se han extendido a todos los estados miembros de la Unión Europea (como Portugal y España), pero también se han expandido por todo el mundo: Argentina, Canadá, Chile, Brasil y Colombia entre otros países.

Torrego y Galán (2008, p. 371) describen que a partir de 1993 aparecen los primeros programas de mediación escolar en España. Los primeros en implementar eran Cataluña y el País Vasco. Más tarde, la Comunidad de Madrid realiza “*un amplio programa [...], impulsado desde el Departamento de Orientación Escolar del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado «Las Acacias»*”. En 1998, se empezó en Madrid con un proyecto piloto bajo la coordinación de Juan Carlos Torrego que fue la base del material de *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores*. Este programa supuso una novedad ya que afrontó directamente los problemas de convivencia (Viana Orta, 2018, pp. 12,13).

Un estudio que investigó la experiencia escolar y la felicidad entre 268 estudiantes (104 mujeres, el 39% y 164 hombres, el 61%) encontraron que la percepción de la experiencia escolar predice la felicidad y que la competencia interpersonal predice la percepción de la experiencia escolar (Baytemir, 2019).

En Colombia, la mediación escolar es una relativa novedad, sin embargo, con el antecedente del largo conflicto armado y la violencia que está muy presente en los diferentes ámbitos de la sociedad, transmitir estrategias de resolución de conflictos a los jóvenes es una necesidad básica.

Hoy en día los programas de mediación ya están bastante más avanzados que en sus principios. Existen amplios programas de ayuda entre iguales en el ámbito educativo, como los proyectos de Alumnos Ayudantes, ya que se reconoce que “*el ser humano es el*

único ser vivo incapaz de sobrevivir y subsistir sin la ayuda de otro” (Torrego, 2018, p. 13). Durante toda la evolución el ser humano ha buscado el apoyo de otros. No solamente caracteriza esta condición al hombre, sino ha asegurado su supervivencia durante milenios.

Las redes de apoyo social dentro de un grupo se construyen de una forma natural, facilitan ayuda tanto emocional como instrumental, y expresan a la misma vez valores como el respeto, el aprecio, la aceptación y la cooperación (Torrego, 2018, p.13). Diferentes países ya han reaccionado con establecer leyes y normas como lo ha hecho Colombia con diferentes normas y leyes y la asignatura obligatoria de la Cátedra de la Paz en colegios y universidades.

En el ámbito europeo, Miranzo (2018) subraya la amplia capacidad que tienen los programas de mediación educativa, como el programa e-AMEDIAR, que se diseñó como otros proyectos para apoyar al cumplimiento de las competencias clave de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de España y para multiplicar el impacto positivo de la metodología de la construcción de la paz (Miranzo, 2018, p. 11).

Dentro de los programas de mediación escolar tradicionales, también se han desarrollado programas que usan otras herramientas: García y Barrio (2017) resaltan la dramatización del conflicto como técnica interesante y encuentran que se obtienen resultados muy favorables con este método. Los protagonistas intercambian sus roles en esta técnica lo que permite una aproximación a la sensación de la otra persona. Los participantes llegan a conocerse mejor, lo que favorece en general a la comunidad escolar. *“Se consigue así un distanciamiento de las vivencias experimentadas durante el conflicto, aproximándose a una situación lúdica que contribuye a transformar las emociones negativas y las frustraciones en impresiones más asertivas”* (p. 81). Este proceso ayuda

a adquirir el valor de la empatía y potencia la afectividad hacia otro ser, y facilita así una solución al desencuentro (García y Barrio, 2017, p. 81).

2. El conflicto y su resolución en centros educativos

Los programas de mediación y de resolución de conflictos en los centros escolares nacen de una necesidad. El conflicto es algo inherente a la vida. Consecuentemente, el conflicto en los colegios es algo con lo que nos encontramos a diario por la inherencia que tiene el conflicto en la vida humana. Es decir, siempre habrá conflictos entre los seres humanos, pero podemos afrontarlos de maneras muy diferentes.

No obstante, Ibarrola-García e Iriarte (2018, p.23) afirman además que hoy en día los colegios “*se han convertido en un hervidero de conflictos*” por culpa de la superficialidad de las relaciones interpersonales que desarrollan los adultos, el ritmo frenético de la vida que llevamos, y la inestabilidad que conlleva, y no por último por el aluvión de información que nos llega a diario, y que parece desbordar a los jóvenes.

El uso generalizado de la mediación entre pares y los programas de resolución de conflictos en las escuelas y los frecuentes testimonios sobre su eficacia hacen necesaria una evaluación para conocer la calidad y los resultados de dichos programas, y para saber más sobre:

- la naturaleza de los conflictos
- las estrategias que se usan para resolver el conflicto
- la satisfacción que hay con los programas implementados

(Johnson y Johnson, 1996, p. 461).

2.1 Convivencia y la mediación escolar en el ámbito educativo

Los hallazgos sugieren que a través de los programas de mediación y de resolución de conflictos, los alumnos y las alumnas parecen tener una evolución positiva. Parece que los proyectos permiten la adquisición de relaciones interpersonales más positivas, promueven la convivencia en los centros escolares y promocionan habilidades sociales y competencias de autorregulación como una socialización más participativa (Pinto da Costa *et al.*, 2019, p.6).

Programas de mediación y resolución de conflicto en centros educativos parecen promover la capacidad de los alumnos de aprender más fácilmente en los diferentes ámbitos de la enseñanza, desde la alfabetización hasta conceptos más complejos como el desarrollo sostenible de un país. Enseñan a aceptar la diferencia en el otro, y desarrollar tolerancia y respeto hacia los demás, lo que educa también para el desarrollo de un sentido común crítico y un comportamiento responsable en la sociedad en general, y a establecer relaciones sanas con otras personas (Kovacic y Lepicnik, 2019).

2.1.1 Las dimensiones de la investigación

La investigación analiza el funcionamiento del proyecto de mediación escolar entre pares “Hagamos las Paces”. En este sentido nos planteamos averiguar qué dimensiones podían facilitar la máxima información sobre este funcionamiento dentro y fuera de la institución educativa. En este sentido, pareció crucial conocer en qué consistían los problemas y las clases de conflictos que se presentaban en el centro escolar, así como también las estrategias que se aplicaban para resolver los conflictos, y el grado de satisfacción de los participantes del proyecto con este método y estas estrategias. A continuación, pareció muy importante conocer las repercusiones en la evolución académica del alumnado desde

la implementación del programa de resolución de conflictos. Al fin y al cabo, se trata de un proyecto de mediación y resolución de conflictos en un centro educativo y se supone que una mejor convivencia y un ambiente más pacífico deberían también resultar en mejores resultados académicos.

En este sentido, nos interesamos también por el grado de motivación, las limitaciones y barreras del proyecto, y por la satisfacción o una posible frustración de los implicados con el proyecto.

Un proyecto se realiza para las personas y en nuestra opinión únicamente puede considerarse exitoso en caso de que los participantes lo perciban como tal. Si las personas que deberían beneficiarse de un proyecto, dicen que no se benefician, el proyecto fracasó, por muy bueno que sea su diseño y las demás estructuras que lo constituyen.

Para reunir conocimientos generales sobre el área de nuestra investigación, realizamos lecturas y revisión de investigaciones y evaluaciones que se publicaron en las últimas décadas en el ámbito de la mediación escolar y los programas de resolución de conflictos. Nos apoyamos en los hallazgos obtenidos de la revisión de la literatura especializada en publicaciones académicas sobre el tema, así como de las normativas y leyes de Colombia que afrontan la problemática de la resolución pacífica de conflictos.

CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DEL CONFLICTO	CONOCIMIENTO EXPLÍCITO DEL CONFLICTO
1. La comprensión del sentido común del conflicto social	1. Conocimiento de los conflictos a través del estudio

2. Experiencia cotidiana en conflictos de la vida real	2. Experiencia centrada en las prácticas de resolución de conflictos
3. Experiencia natural con conflictos en el entorno cultural	3. Especialización en uno o varios escenarios/áreas
4. Prácticas naturales de gestión de conflictos en el entorno	4. Disminución del modelo de resolución de conflictos

Cuadro 1: Conocimiento implícito y explícito del conflicto (Lederach, 1995, p. 45)

De acuerdo y en consecuencia con lo descrito anteriormente, identificamos las siguientes dimensiones, y las vinculamos con las preguntas de la investigación para elaborar las entrevistas y los cuestionarios que se aplicaron a los participantes del proyecto para evaluarlo:

1. El conflicto en la escuela
 - 1.1 Problemas
 - 1.2 Clases de conflicto
2. Resolución de conflicto
 - 2.1 Estrategias de construcción de la paz
 - 2.2 Satisfacción con el proyecto de mediación y la resolución de conflictos
3. Aprendizaje y diseño pedagógico
 - 3.1 Aprendizaje emocional y moral
 - 3.2 Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico
4. Éxito del programa

- 4.1 Motivación
- 4.2 Convivencia
- 4.3 Participación
- 4.4 Limitaciones y barreras



Cuadro 2: Dimensiones del proyecto de mediación en el centro I.E. Antonio José Bernal (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017)

2.1.1.1 Cuadro de las dimensiones.

Nombre de la dimensión 1	Nombre de la subdimensión 1.1	Referencia 1 que avala este subdimensión (normas APA)	Tamaño muestral y principales características (p. e.: alumnos españoles de Ed. Primaria)	Instrumento (p. e.: nombre del cuestionario), propiedades psicométricas si las hay (fiabilidad y validez), técnicas de análisis de datos (p. e.: análisis factorial y alfa de Cronbach)	Principales resultados en relación con la dimensión 1
a1. El conflicto en la escuela	a1.1 Problemas	Secretaria de Educación Bogotá (2013), Clima Escolar y Victimización 2013, Bogotá, recuperado de https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/climaescolaryvictimizacion2013/1?e=8785625/13298716	La encuesta se realizó entre 87.750 estudiantes de 2.692 cursos de 807 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de algunos municipios de Bogotá. Muestreo en dos etapas: en la primera, se seleccionaron los grados-colegio-jornada como conglomerados primarios de muestreo (grados 5° a 11°). En la segunda etapa, se tomó al azar un curso	Encuesta en dos etapas con formulario auto diligenciado. Estudio comparativo. Los datos de la encuesta del año 2015 se compararon con los datos de las encuestas de los años 2006 y 2011.	Resultados: - La inclusión de la mujer en la educación - la igualación de las posibilidades de acceso. -Todavía permanecen en la cultura representaciones de género que no son congruentes con las actividades que varones. -Las mujeres realizan, orientadas a mantener ámbitos segmentados de actuación en la vida social, económica y política. -Las mujeres ocupan un lugar subordinado.

			<p>del grado-colegio-jornada que hubiera sido seleccionado en la primera etapa, y se aplicó el formulario a todos los integrantes del curso.</p>		<p>-Las tasas de representación parecen enmascarar las desigualdades que subsisten en el reparto entre los diferentes currículos escolares.</p> <p>Referente a la violencia: La situación es bastante más complicada en algunos colegios públicos que en los privados.</p> <p>En el 9 % de los colegios públicos, entre el 20 y el 30 % de los estudiantes reportan que las bromas usualmente generan situaciones violentas.</p> <p>Esto sólo se da en el 3 % de los colegios privados.</p> <p>En general existe un alto porcentaje de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar (56 %).</p> <p>Un 38% alega maltrato emocional. El 15 % de los estudiantes ha sufrido este tipo de maltrato/bullying durante el último mes por parte compañeros de curso.</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>El acoso sexual verbal llega al 13 % cuando el agresor es un compañero de curso.</p> <p>Llega al 9 % cuando es de otro curso. El acoso sexual por medio de contactos sexuales no deseados alcanza el 10 %. Los auto reportes sobre el porte de armas blancas dentro del colegio registró un 6 %.</p> <p>El 33 % admitió consumir alcohol.</p> <p>El 3 % afirmó consumir drogas ilegales al menos una vez al mes.</p>
--	--	--	--	---

		<p>Opatow, Susan (1991). <i>Adolescent Peer Conflicts. Implications for Students and for Schools, Education and Urban Society</i>, Vol. 23 No.4, August 1991, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, USA</p>	<p>40 estudiantes del grado 7 de un colegio en un centro urbano de Nueva York, EEUU.</p> <p>De esta muestra: un 50% era masculino, un 50% femenino. Un 52% hispanos, un 43% afroamericanos y un 5% blancos.</p>	<p>Los 40 estudiantes fueron entrevistados de forma no estructurada.</p>	<p>Más de dos tercios de los estudiantes describieron los conflictos que ocurrieron en el colegio como violentos.</p> <p>Conflictos ocurrían con poca frecuencia y casi nunca hubo heridos.</p> <p>Menos de un cuarto de las peleas había ocurrido en el mes anterior a la entrevista.</p> <p>Otro cuarto en el año escolar de la entrevista.</p> <p>La mitad de los conflictos ocurrieron ya entre 4 y 2 años anteriores a la entrevista.</p>
a1.2	Clases de conflicto	<p>Smith, S. <i>et al.</i> (2002). <i>Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base</i>. The Journal of Social Psychology. 2002.</p>	<p>Entre 3 colegios entre 780 a 1.140.</p> <p>Muestra de dos grupos: 33 chicos y 52 chicas; 85 mediadores y 85 no mediadores. 66 blancos, 9 afro-americanos, 6 hispanos y 4 de otras etnias.</p>	<p>Estudio de 4 años.</p> <p>Muestra representativa en los 3 colegios.</p> <p>Muestra entre mediadores, y muestra de control de igual tamaño.</p>	<p>Los tipos de conflictos variaron considerablemente entre los diferentes estudios y que los problemas dependían de la edad del alumnado.</p> <p>Clases de conflictos: -chismes o rumores, -otros insultos y acoso verbal y</p>

142(5), 567-586. University of Florida. Gainesville. EEUU.	Entre ambos grupos 15 disponían de almuerzos escolares con precio reducido.	Cuestionario escala Likert de 5 puntos que averigua la actitud de los estudiantes, 4 dimensiones y 42 ítems. Estimaron Alfas de Cronbach para cada subescala; iban desde .45 (influencias externas).	-discusiones sobre el acceso a recursos, -amenazas y agresión física. Conflictos con potencial de escalar y de volverse destructivos y violentos se pudieron evitar cuando los estudiantes habían aprendido resolver sus conflictos de forma verbal y constructiva.
Sellman, E. (2011), Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity characterize successful Implementation. British Educational Research Journal, Vol. 37. No. 1. February 2011, pp. 45-60.	Colegio de 239 alumnos desde preescolar hasta bachillerato en West Midlands, Reino Unido. 58 de los alumnos tienen necesidades educativas especiales. Asistencia a clase en el colegio está por encima de la media local.	Cuestionario con preguntas cerradas de 6 dimensiones: 1. Casa, Colegio y comunidad, 2. Valores, 3. Organización, 4. Entorno, 5. Currículo, 6. Formación.	La clase de conflicto más mencionado (38%) fue la discusión, seguido de -burlas (19%), -peleas (18%), -cuestiones de amistad (17%), -disputas sobre un recurso (4%) y -ser gritado (4%). Los chicos se quejaban más de burlas y peleas, mientras que las chicas

<p>Routledge. Taylor & Francis Group. Abingdon. Oxford. Reino Unido.</p>	<p>Desempleo en la región por encima de la media nacional.</p> <p>Un 34% de los alumnos reciben la comida escolar gratuitamente.</p> <p>Muestra: 4 alumnos de cada clase (2 chicos y 2 chicas).</p> <p>28 estudiantes en total.</p>	<p>Entrevistas abiertas para investigar las experiencias de los alumnos con conflictos.</p> <p>Se utilizó una matriz en la que se registraba -con quién, -dónde y cuándo tuvo lugar el conflicto, -de qué se trataba, y -cuál era realmente el problema, los sentimientos asociados y cómo se resolvió el conflicto.</p> <p>Estos parámetros se derivan desde los elementos comunes del conflicto interpersonal sugeridos por Cohen (1995).</p> <p>Se utilizaron como lista de control para obtener un mínimo de información de las entrevistas con los alumnos sin dictar una</p>	<p>mencionaron las discusiones entre sí como el conflicto más común.</p> <p>Un 81% de los conflictos ocurrieron en el patio de recreo, el 15% en el aula y un 4% en el pasillo del centro escolar.</p>
--	---	--	--

				agenda, o un proceso influenciado por la jerarquía.	
		<p>Secretaría de Educación Bogotá (2013), Clima Escolar y Victimización 2013, Bogotá, recuperado de https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/climaescolaryvictimizacion2013/1?e=8785625/13298716</p>	<p>La encuesta se realizó entre 87.750 estudiantes de 2.692 cursos de 807 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de colegios en algunos municipios de Bogotá.</p> <p>Muestreo en dos etapas: en la primera, se seleccionaron los grados-colegio-jornada como conglomerados primarios de muestreo (grados 5° a 11°).</p> <p>En la segunda etapa, se tomó al azar un curso del grado-colegio-jornada que hubiera sido seleccionado en la primera etapa, y se aplicó el formulario a todos los integrantes del curso.</p>	<p>Encuesta en dos etapas con formulario auto diligenciado.</p> <p>Estudio comparativo.</p> <p>Los datos de la encuesta del año 2015 se compararon con los datos de las encuestas de los años 2006 y 2011.</p>	<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Existe un 56% de hurtos menores sin violencia. - la inclusión de la mujer en la educación - la igualación de las posibilidades de acceso. -Todavía permanecen en la cultura representaciones de género que no son congruentes con las actividades que varones. -Las mujeres realizan, orientadas a mantener ámbitos segmentados de actuación en la vida social, económica y política. -Las mujeres ocupan un lugar subordinado. -Las tasas de representación parecen enmascarar las desigualdades que

				<p>subsisten en el reparto entre los diferentes currículos escolares.</p> <p>Referente a la violencia: La situación es bastante más complicada en algunos colegios públicos que en los privados.</p> <p>En el 9 % de los colegios públicos, entre el 20 y el 30 % de los estudiantes reportan que las bromas usualmente generan situaciones violentas.</p> <p>Esto sólo se da en el 3 % de los colegios privados.</p> <p>En general existe un alto porcentaje de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar (56 %).</p> <p>Un 38% alega maltrato emocional. El 15 % de los estudiantes ha sufrido este tipo de maltrato/bullying durante el último mes por parte compañeros de curso.</p> <p>El acoso sexual verbal llega al 13 % cuando el agresor es un compañero de curso.</p>
--	--	--	--	--

					<p>Llega al 9 % cuando es de otro curso. El acoso sexual por medio de contactos sexuales no deseados alcanza el 10 %. Los auto reportes sobre el porte de armas blancas dentro del colegio registró un 6 %.</p> <p>El 33 % admitió consumir alcohol.</p> <p>El 3 % afirmó consumir drogas ilegales al menos una vez al mes.</p>
		<p>Turnuklu, A. <i>et al.</i>, (2010) The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression, Education 3-13, 38:1, 13-22, DOI: 10.1080/03004270902760668</p>	<p>Estudio de 2 años consecutivos en un instituto (14-18 años) en Turquía.</p> <p>Población de 1550 estudiantes de un fondo socioeconómico bajo y padres que en su mayoría tenían solamente estudios de primaria (un 80% de las madres y un 58% de los padres).</p>	<p>Cuestionarios estructurados y semiestructurados que permitían respuestas abiertas en forma de informes.</p> <p>El análisis de contenido de los datos cualitativos se efectuó mediante el modelo de Johnson <i>et al.</i> (1996).</p>	<p>La mayoría de los problemas y conflictos se dieron entre dos personas (83.4) y casi la mitad entre dos chicos (44.7%).</p> <p>El género parece haber tenido una repercusión fuerte en la frecuencia y la clase de los conflictos.</p> <p>Un 20% de los conflictos con violencia física tuvo lugar entre chicos, opuesto a un 3% que se produjo entre chicas.</p> <p>Un 24% de los conflictos por mala comunicación o malos entendidos se</p>

				<p>Primero se leyeron todos los informes para orientar el contenido.</p> <p>Segundo los informes fueron leídos para poner las respuestas en la categoría correspondiente.</p> <p>Tercero, las categorías similares se pusieron en una categoría más genérica.</p> <p>A los datos cuantitativos se aplicó un test 'chi cuadrado' para comparar frecuencias.</p>	<p>atribuyeron a conflictos entre chicas opuesto a un 7% entre chicos.</p> <p>La violencia verbal se observó entre los diferentes géneros (un 17% entre chicos y un 13% entre chicas).</p>
b2. Resolución del conflicto	b2.1 Estrategias de construcción de la paz	Johnson, D.W. y Johnson R.T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. Winter 1996, Vol. 66, No. 4. Review of Educational	455 conflictos de escolares alemanes entre 6 y 12 años de edad.	Observación de la situación. Análisis descriptivo.	<p>Las estrategias en que los alumnos resolvieron los conflictos fueron codificadas en tres partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Coerción y manipulación. 2) Oferta y respuesta y 3) Razonamiento.

		Research. Minnesota, EEUU: University of Minnesota.			<p>En más de un 50% de los conflictos uno o ambos estudiantes usaron la coerción.</p> <p>Casi ninguno de los alumnos de 11 o 12 años usó razonamiento para resolver el conflicto.</p>
		<p>Crawford, D. y Bodine, R. (1996), Conflict Resolution Education. A Guide Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. US Department of Justice. Illinois Institute for Dispute Resolution. EEUU.</p>	<p>8,000 estudiantes y 500 miembros del profesorado de 60 colegios de ESO y Bachillerato en Nueva York, Filadelfia y San Francisco.</p>	<p>Entrevistas no estructuradas. Estudio comparativo.</p>	<p>En uno de los estudios más completos que se llevaron a cabo.</p> <p>Entrevistaron 8,000 estudiantes y 500 miembros del profesorado de 60 colegios en Nueva York, Filadelfia y San Francisco en entrevistas no estructuradas.</p> <p>Informantes tenían entre 11 y 18 años de edad.</p> <p>Muchos conflictos se dejar sin resolver.</p> <p>Los estudiantes reportaron que el 90% de los conflictos fueron no resueltos o resueltos de manera destructiva.</p>
		Eder F. y Gaisbauer, H. (2001), Peer Mediation in der Schule,	<p>70 alumnos y alumnas (61 niñas y 9 niños) y 29 profesores de 3 colegios de la primaria y de la</p>	<p>Cuestionarios semiestructurados y no estructurados</p>	<p>La calidad de la resolución de conflictos y su sostenibilidad después del aprendizaje de la mediación fue</p>

		<p>Evaluation der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich, Linz, recuperado de https://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/iag-report3-2011.pdf</p>	<p>secundaria (clases 2 a 8) en Austria en mediación entre pares. Duración: un año escolar. El bajo número de personas del género masculino se debe al hecho de que la mayoría de mediadores se entrenaron en colegios de monjas, mayoritariamente visitados por niñas.</p>	<p>cuestionarios y preguntas abiertas.</p>	<p>con percibida de manera muy diferente entre los participantes. A veces dos contrapartidas en la misma mediación percibieron el éxito de forma opuesta. La mayoría de los participantes afirmó saber resolver sus conflictos más pacífica y democráticamente a través del proyecto.</p>
	<p>b2.2 Satisfacción con la resolución de los conflictos</p>	<p>Crawford, D. y Bodine, R. (1996), Conflict Resolution Education. A Guide Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Department of Justice. Illinois Institute for Dispute Resolution. EEUU.</p>	<p>8,000 estudiantes y 500 miembros del profesorado. 60 colegios de ESO y Bachillerato en Nueva York, Filadelfia y San Francisco.</p>	<p>Entrevistas estructuradas. comparativo.</p>	<p>no Estudio Muchos conflictos se dejan sin ser afrontados y solucionados. En uno de los estudios más completos que se llevaron a cabo. Entrevistaron 8,000 estudiantes y 500 miembros del profesorado de 60 colegios en Nueva York, Filadelfia y San Francisco en entrevistas no estructuradas. Informantes tenían entre 11 y 18 años de edad.</p>

					<p>Muchos conflictos se dejar sin resolver.</p> <p>Los estudiantes reportaron que el 90% de los conflictos fueron no resueltos o resueltos de manera destructiva.</p>
		<p>Turnuklu, A. <i>et al.</i>, (2010) The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression, Education 3-13, 38:1, 13-22, DOI: 10.1080/03004270902760668</p>	<p>Estudio de 2 años consecutivos.</p> <p>En un instituto (14-18 años) en Turquía de una población de 1.550 estudiantes.</p> <p>Fondo económico bajo y padres que en su mayoría tenían solamente estudios de primaria (un 80% de las madres y un 58% de los padres).</p>	<p>Cuestionarios estructurados y semi estructurados que permitían respuestas abiertas en forma de informes.</p> <p>Análisis de los datos cualitativos se efectuó mediante el modelo de Johnson <i>et al.</i> (1996).</p> <p>Primero se leyeron todos los informes para orientar el contenido.</p> <p>Segundo los informes fueron leídos para poner las respuestas en la categoría correspondiente.</p>	<p>En 253 mediaciones, en el 51% de los casos se pudo llegar a un acuerdo.</p> <p>Los tipos de acuerdo difirieron según el género de las personas implicadas en el conflicto.</p> <p>Promesas de ya no seguir con comportamientos ofensivos prevalían más entre chicos.</p> <p>Negociar un acuerdo prevalía entre las chicas.</p> <p>Evitarse y no hablarse se observó más en conflictos masculino-femenino.</p>

				<p>Tercero, las categorías similares se pusieron en una categoría más genérica.</p> <p>Las dos codificaciones supusieron una fiabilidad de un 94.23%.</p> <p>A los datos cuantitativos se aplicó un test 'chi cuadrado' para comparar frecuencias.</p>	
c3. Aprendizaje y diseño pedagógico	c3.1 Aprendizaje emocional y moral	<p>Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2014) Desarrollo De Las Competencias Emocional y Socio-moral a Través de la Mediación Escolar entre Iguales en Educación Secundaria, Revista Qurriculum, 27; marzo 2014, pp. 9-27; ISSN: 1130-5371.</p>	<p>33 alumnos mediadores y 23 alumnos mediados.</p> <p>13 y los 18 años de edad en la Comunidad de Navarra.</p>	<p>2 cuestionarios para medidores y alumnos mediados.</p> <p>63 ítems para el alumno mediador y</p> <p>56 ítems para el alumno mediado.</p> <p>Se utilizó el método de consistencia interna</p>	<p>Se destacan como mejor aprendizaje emocional poder comunicarse mejor con los demás.</p> <p>Este aprendizaje está seguido por una mayor capacidad para darse cuenta de las propias emociones negativas y la empatía.</p> <p>Entre los aprendizajes morales, destaca la importancia de las relaciones de ayuda.</p>

	Universidad de Navarra.			aplicando el Alfa de Cronbach.	En segundo lugar, se nombran: -la aceptación -el respeto a las diferencias de otras personas -la influencia que cada persona ejerce sobre el clima social a través de su propio comportamiento.
	Silva, I., y Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. <i>Qualitative Research in Education</i> , 6(2), 214-238. doi:10.17583/qre.2017.2713	Investigación de metodología cualitativa. Entrenados: 8 profesores y 25 alumnos mediadores de distintos cursos de ESO. Investigaron 8 profesores (4 mujeres y 4 hombres) y 5 alumnos (3 mujeres, 2 hombres) en el grupo de discusión. La muestra no respondió a criterios estadísticos sino estructurales. Esto significa que estaba regida por la comprensión:	de	Cuestionarios semiestructurados con 20 preguntas. A los profesores se aplicaron adicionalmente cuestionarios con 6 preguntas abiertas. 10 preguntas cada uno. Los datos se analizaron con el programa Atlas.ti 6.0 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) y a través de especialistas que examinaron conceptos, categorías, subcategorías.	Las alumnas y los alumnos subrayan las habilidades como la empatía y la escucha. Destacaron también que con el método del programa aprendieron con juegos y “sin querer”.

			Se buscaba el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan (Chávez, 2004, citado en Silva y Torrego, 2017).	Contrastaron con teorías existentes.	
		Pinto da Costa, E. <i>et al.</i> (2019). A posição de Conflitos no Plano de Melhoria de Escola, Universidade Lusófona do Porto, CeIED, IMULP, Portugal y Universidad de Alcalá, España.	El estudio se efectuó entre 2009 y 2015. Muestra fue la siguiente en los años escolares respectivos (alumnos, profesores, asistentes de personal no docente: 2009-10: 514 alumnos, 85 profesores y 20 asistentes de personal no docente. 2010-11: 564, 82, 20. 2011-12: 522, 70, 20. 2012 – 2013: 497, 71, 18. 2013 – 2014 476, 62, 15. 2014 – 2015: 475, 65, 11.	Investigación cualitativa con metodología de análisis de contenido. Análisis de datos: Con webQDA Software.	Se reconoce que los programas de mediación contribuyen a una incrementada interiorización de valores, un mejorado trabajo sobre las emociones y los sentimientos. Se observa una visión más positiva del conflicto y de la oportunidad que ofrece. Fortalece a la persona emocionalmente y con eso contribuye a ser más resiliente.

<p>c3.2 Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico</p>	<p>Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2014) Desarrollo De Las Competencias Emocional y socio moral a Través de la Mediación Escolar entre Iguales en Educación Secundaria, Revista Curriculum, 27; marzo 2014, pp. 9-27; ISSN: 1130-5371. Universidad de Navarra.</p>	<p>33 alumnos mediadores y 23 alumnos mediados. 13 y los 18 años de edad en la Comunidad de Navarra.</p>	<p>2 cuestionarios para medidores y alumnos mediados. 63 ítems para el alumno mediador y 56 ítems para el alumno mediado. Se utilizó el método de consistencia interna aplicando el Alfa de Cronbach.</p>	<p>Como principal aprendizaje sociocognitivo, los alumnos subrayaron el cambio en la capacidad objetiva de analizar un conflicto, sin dejarse llevar por su opinión personal. En segundo lugar, mencionaron el aprendizaje del pensamiento alternativo y consecuencial para solucionar un problema.</p>
	<p>Tzuriel, D. y Shamir, A. (2007), The Effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on Children's Cognitive Modifiability. School of Education, Bar Ilan University, Israel. British Journal of Educational Psychology (2007), 77,</p>	<p>Estudio en la primaria. Grados 1 y 3 en un colegio de Israel. La muestra investigada consistió en 178 estudiantes, 89 pares, de los que la mitad eran mediadores del grado 3, y la otra mitad niños mediados del grado 1.</p>	<p>Investigación basada en si los programas de mediación pueden mejorar las capacidades cognitivas. Se aplicó un instrumento llamado CMB (Cognitive modifiability battery)</p>	<p>La mediación es más eficiente y las habilidades se desarrollan mejor, si los mediadores tienen las habilidades más desarrolladas que los demás estudiantes. Suposición de Vygotsky (1929, 1962, 1978, 1981): El desarrollo cognitivo de un niño resulta de una combinación entre la interacción que los niños tienen con su entorno, y las</p>

	143–165. The British Psychological Society.	<p>Grupo de los mediadores: 50 chicos (56.2%) 39 chicas (43.8%).</p> <p>El grupo de los niños mediados: 41 chicos (46.1%) y 48 chicas (53.4%).</p>		<p>experiencias que adquieren de esta manera, sin que nadie intervenga, y la interacción social que tienen con adultos y otros niños.</p> <p>Resultado: El desarrollo cognitivo resulta de la interacción entre el desarrollo natural espontáneo (es decir, las experiencias de los niños con el mundo sin mediación) y la interacción social de niños con adultos y compañeros.</p>
	Vázquez, R.L. (2012). La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.	1.200 alumnos de 3 centros educativos de Murcia, de los que 92 fueron encuestados.	<p>Estudio mixto. Cuestionarios de preguntas abiertas y cuestionarios con preguntas cerradas con escala Likert.</p> <p>El análisis con Alfa de Cronbach muestra un coeficiente sobre los 20 elementos del cuestionario.</p>	<p>Los programas de mediación escolar integrados en los programas educativos conducen directamente a</p> <ul style="list-style-type: none"> -un mejor desarrollo de las habilidades sociales como el respeto a los demás, la comunicación asertiva, la cooperación y la tolerancia y -una mejor convivencia. <p>Observa también que la educación en valores, democracia, convivencia, respeto y solidaridad tiene que ser integral para conseguir resultados óptimos.</p>

		<p>Secretaria de Educación Bogotá (2013), Clima Escolar y Victimización 2013, Bogotá, recuperado de https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/climaescolaryvictimizacion2013/1?e=8785625/13298716</p>	<p>La encuesta se realizó entre 87.750 estudiantes de 2.692 cursos de 807 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de colegios en algunos municipios de Bogotá.</p> <p>Muestreo en dos etapas: en la primera, se seleccionaron los grados-colegio-jornada como conglomerados primarios de muestreo (grados 5° a 11°).</p> <p>En la segunda etapa, se tomó al azar un curso del grado-colegio-jornada que hubiera sido seleccionado en la primera etapa, y se aplicó el formulario a todos los integrantes del curso.</p>	<p>Encuesta en dos etapas con formulario auto diligenciado.</p> <p>Estudio comparativo.</p> <p>Los datos de la encuesta del año 2015 se compararon con los datos de las encuestas de los años 2006 y 2011.</p>	<p>El clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes.</p> <p>Consecuentemente, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.</p>
d4. Éxito del programa	d4.1 Motivación	<p>Bowman-Perrot, L. <i>et al.</i> (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of</p>	<p>Primer meta-análisis en 30 años que investigó los efectos del apoyo entre pares en el sentido de la tutoría entre iguales.</p>	<p>El tamaño del efecto del meta-análisis se determinó según Cohen.</p>	<p>Resultados:</p> <p>Los programas de ayuda y tutoría entre iguales son beneficiosos independiente de la “dosis” (intensidad, número de</p>

		<p>Single-Case Research. School Psychology Review, 2013, Volume 42, No. 1, 39–55.</p>	<p>Analizó 26 casos individuales de investigación en escuelas de la primaria y de la secundaria.</p> <p>Muestra entre grados uno y doce que abarcó 938 alumnos.</p> <p>Para identificar los proyectos se vieron 1.775 artículos en bases de datos académicos en Internet.</p>	<p>Un código operacional se determinó y se aplicó a cada caso uno de los 26 casos.</p> <p>Para cada uno se utilizó una página Excel.</p> <p>Cada estudio tuvo doble código. Los códigos incluyeron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. grado, 2. dosis (es decir, intensidad, duración, número de sesiones), 3. uso de compensas, 4. discapacidad o estado de riesgo, 5. fortaleza del diseño/control experimental. 	<p>sesiones y duración), del grado, área de contenido y compensas.</p> <p>Se demostraron especialmente beneficiosos en términos académicos.</p> <p>Los resultados fueron incluso más positivos cuando también se aplicaba un sistema de gratificación, sobre todo entre los alumnos mayores de la secundaria.</p> <p>Alumnos con dificultad académica encontraron este sistema de incentivos particularmente motivador.</p> <p>Los programas de ayuda entre iguales tenían un efecto más positivo en estudiantes con discapacidad que en otros.</p>
		<p>García-Raga, L. <i>et al.</i> (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión del alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). Profesorado: Revista de curriculum y</p>	<p>Investigación cuantitativa entre 1.771 alumnas y alumnos de 14 colegios de la Comunidad Valenciana (593), Alicante (728) y Castellón (450).</p> <p>Error muestral de 2,96 para un nivel de confianza del</p>	<p>Cuestionarios “ad hoc” con escala Likert.</p> <p>Validado su contenido (validez de constructo).</p> <p>Sometido al juicio de 10 expertos y expertas para su validación lógica,</p>	<p>La mayoría del alumnado se pronuncia contento con los resultados de la mediación.</p> <p>Aprendieron a través del programa de mediación sirve para abordar mejor el conflicto y para que un conflicto normal no se convierte en una situación grave y violenta.</p>

	<p>formación del profesorado, ISSN-e 1138-414X, Vol. 23, N° 1, 2019 (Ejemplar dedicado a: Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones), pp.103-119.</p>	<p>95%. 51,6% de chicas y un 47,4% de chicos. Un 74,4% de estudiantes son de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y un 24,2% de Bachiller. El grupo más numeroso de la muestra los y las estudiantes de 4º de ESO, con un total de 341 estudiantes.</p>	<p>siguiendo los criterios de pertinencia, relevancia y coherencia. El análisis de la información se efectuó con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20.0 (análisis descriptivo-inferencial de los datos recogidos).</p>	<p>Ha mejorado el ámbito de las relaciones interpersonales en el colegio. Reconocen el centro educativo como lugar ideal para forjar relaciones sociales positivas con sus iguales. Consideran que el proceso mediador es capaz de reparar daños y facilitar la reconciliación o restablecimiento de vínculos entre iguales.</p>
	<p>Sellman, E. (2011), Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity characterize successful Implementation. British Educational Research Journal, Vol. 37. No. 1. February 2011, pp. 45-60. Routledge. Taylor y</p>	<p>Colegio de 239 alumnos desde preescolar hasta bachillerato en West Midlands, Reino Unido. 58 de los alumnos tienen necesidades educativas especiales. Asistencia a clase en el colegio está por encima de la media local.</p>	<p>Cuestionario con preguntas cerradas de 6 dimensiones: 1. Casa, colegio y comunidad, 2. Valores, Organización, Entorno, 5. Currículo, 6. Formación Entrevistas abiertas para investigar las experiencias de los alumnos con conflictos.</p>	<p>En respuesta a una pregunta abierta sobre el impacto de la intervención en la clase, un 50% (n=18) de los alumnos formados como mediadores entre iguales observó que se había producido un cambio la dinámica de la clase. Anterior a la implementación de la mediación, los alumnos describieron su clase como individualista, y que en gran medida los alumnos estaban ocupados</p>

	Francis Abingdon. Reino Unido.	Group. Oxford. Desempleo en la región está por encima de la media nacional. Un 34% de los alumnos reciben la comida escolar gratuitamente. Se entrevistaron 4 alumnos de cada clase (2 chicos y 2 chicas), 28 en total.	Durante la conversación, aspectos clave de su descripción se graficaron en una matriz en la que se registraba con quién, dónde y cuándo tuvo lugar el conflicto, de qué se trataba, y cuál era realmente el problema, los sentimientos asociados y cómo se resolvió el conflicto. Estos parámetros se derivan desde los elementos comunes del conflicto interpersonal sugeridos por Cohen (1995). Se utilizaron como lista de control para obtener un mínimo de información de las entrevistas con los alumnos sin dictar una agenda, o un proceso	la mayoritariamente con los objetivos académicos. La capacitación en mediación (que incluía muchos juegos en común) y el servicio implementado posteriormente parece ser un objetivo en común que unió a la clase (p.252).
--	--------------------------------	---	--	---

			<p>influenciado por la jerarquía.</p> <p>Las entrevistas se grabaron y se codificaron según la frecuencia en la que se usaron los diferentes conceptos.</p>		
		<p>Pinto Da Costa, E. <i>et al.</i> (2016). Desafios Colocados Pela Avaliação De Um Projeto De Mediação Escolar</p>	<p>Estudio entre 30 personas del género femenino, se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios:</p> <p>1) participación en el proyecto;</p> <p>2) disponibilidad personal;</p> <p>3) fuentes diversas; 4) Consenso entre el representante de la mediación y el evaluador.</p> <p>Se privilegió la diversidad de los grupos focales.</p> <p>Tres coordinadores estuvieron presentes de los directores de clase, distribuidos entre los grados 2º, 3º y 5º y de la educación</p>	<p>El grupo vinculó tres áreas (contexto, proceso, producto) del modelo CIPP, así como las etapas de implementación del proyecto de mediación.</p> <p>Se definió un guion de entrevista, con ediciones flexibles, que constan de 6 ediciones sobre el proyecto.</p> <p>El grupo de enfoque, realizado en de junio de 2014, recogió una diversidad de información sobre el</p>	<p>La investigación demuestra que el potencial de un proyecto de mediación y resolución de conflictos depende de un trabajo sistemático, colectivo y de la dimensión educativa y preventiva de la mediación que apoya la afirmación de una cultura de colaboración dentro del centro educativo.</p>

		<p>secundaria; un profesor mediador, de educación secundaria, que participó en el equipo de mediación; un profesor no mediador, que había recibido formación en mediación, el profesor responsable de la tutoría y de los que abandonan prematuramente los estudios.</p> <p>En el tercer nivel y la educación secundaria: un representante de los responsables la educación secundaria, dos asistentes de operaciones, uno en el segundo ciclo y el otro del segundo ciclo y tres estudiantes femeninas, mediadores de 3er ciclo.</p>	<p>funcionamiento del proyecto, y también sugerencias de mejoras que se aplicarán durante el próximo año escolar.</p> <p>La entrevista fue grabada audio, con transcripción y análisis de contenido, mediante el uso de software WebQDA, que permitió la selección de ocurrencias y la presentación de conclusiones.</p> <p>Resultados y discusión</p> <p>Desde el corte semántico del discurso transcrito, con referencia a las tres dimensiones del Modelo CIPP, se seleccionaron las categorías, con</p>	
--	--	---	---	--

				aplicación de la técnica de codificación a todos los datos.	
	d4.2 Convivencia	Pinto da Costa, E. (2017). Mediación escolar: Un estudio de caso en Portugal. Instituto de Mediación de la Universidad Lusófona de Porto. Portugal.	Investigación de método mixto. Se investigaron alumnos con edades entre 12 y 14 años en una escuela semiurbana en Portugal. Se investigó al alumnado en 3 fases: 184 alumnos en la fase de diagnóstico, 30 en la fase de formación, y 39 y la fase de funcionamiento del programa de mediación.	Método mixto. Se repartieron 3 cuestionarios, 1 en cada fase. Los datos cualitativos se consiguieron a través de una entrevista de grupo. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante un análisis estadístico descriptivo. El de los datos cualitativos mediante un análisis de contenido.	Son significativas las experiencias de contexto real. Elevan la autoestima, el autocontrol y el compañerismo. La mediación resulta ser un proceso educativo, inclusivo y resolutivo del que surge un nuevo relacionamiento interpersonal que beneficia a una convivencia más pacífica que al vivirla todos los días, se convierte en la cultura de la escuela.
		Pinto da Costa, E. et al. (2019). A posição estratégica da Mediação de Conflitos no Plano de Melhoria de Escola, Universidade Lusófona do Porto, CeIED,	El estudio se efectuó entre los años 2009 y 2015 y la muestra fue la siguiente en los años escolares respectivos (alumnos, profesores, asistentes de personal no docente:	Investigación cualitativa con metodología de análisis de contenido. Los datos se analizaron con webQDA Software.	Se reconoce que los programas de mediación y de resolución de conflictos y su posición estratégica en los planes de mejora benefician a la convivencia, en concreto a la inclusión y la integración, y a nivel de la calidad de los servicios del

	<p>IMULP, Portugal y Universidad de Alcalá, España.</p> <p>2009-10: 514 alumnos, 85 profesores y 20 asistentes de personal no docente.</p> <p>2010-11: 564, 82, 20.</p> <p>2011-12: 522, 70, 20.</p> <p>2012 – 2013: 497, 71, 18.</p> <p>2013 – 2014 476, 62, 15.</p> <p>2014 – 2015: 475, 65, 11.</p>		<p>centro escolar y en cuanto a la mejora de su imagen en la comunidad.</p>	
	<p>Silva, I. y Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. <i>Qualitative Research in Education</i>, 6(2), 214-238. doi:10.17583/qre.2017.2713</p>	<p>Investigación de metodología cualitativa que evalúa un programa para el que se entrenaron 8 profesores y 25 alumnos mediadores de distintos cursos de ESO.</p> <p>En la investigación participaron 8 profesores (4 mujeres y 4 hombres) y 5 alumnos (3 mujeres, 2 hombres) en el grupo de discusión.</p>	<p>Se utilizaron cuestionarios semiestructurados con 20 preguntas.</p> <p>A los profesores se hicieron adicionalmente entrevistas de 6 preguntas abiertas. En el grupo de discusión con dos guiones con 10 preguntas cada uno.</p>	<p>Los participantes en la evaluación afirman que mejoraron las relaciones entre los alumnos participantes y que pertenecer al equipo de mediación fue una excelente oportunidad para relacionarse de forma distinta con el profesorado dado que el trato con el profesor era diferente al que uno lo tenía en clase (Silva y Torrego, 2017, p.224).</p>

			La muestra no respondió a criterios estadísticos sino con el programa Atlas.ti estructurales. Esto significa que estaba regida por la comprensión: Se buscaba el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan (Chávez, 2004, citado en Silva y Torrego, 2017).	Los datos se analizaron con el programa Atlas.ti 6.0 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) y a través de especialistas que examinaron conceptos, categorías, subcategorías, y que los contrastaron con teorías existentes.	
d4.3. Participación	Vázquez Gutiérrez, R.L. (2012). La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.	1.200 alumnos de 3 centros educativos de Murcia, de los que 92 fueron encuestados.	Estudio mixto. Cuestionarios de preguntas abiertas y cuestionarios con preguntas cerradas con escala Likert. El análisis con Alfa de Cronbach muestra un coeficiente sobre los 20 elementos del cuestionario.	Encuentra que la mediación escolar cuenta con unas características muy particulares que la distinguen de otros programas de convivencia en los colegios y que la participación está entre ellas. Afirma que la activa participación del alumnado, profesorado, y de los demás miembros de la comunidad escolar, pertenece a los factores que garantizan el éxito de un programa de mediación escolar a largo plazo. La participación debe ser voluntaria por las partes implicadas en la mediación misma (Vázquez, 2012, pp.224, 225).	

		<p>Silva, I., y Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. <i>Qualitative Research in Education</i>, 6(2), 214-238. doi:10.17583/qre.2017.2713</p>	<p>Investigación de metodología cualitativa que evalúa un programa para el que se entrenaron 8 profesores y 25 alumnos mediadores de distintos cursos de ESO. Participaron 8 profesores (4 mujeres y 4 hombres) y 5 alumnos (3 mujeres, 2 hombres) en el grupo de discusión.</p> <p>La muestra no respondió a criterios estadísticos sino estructurales.</p>	<p>2 cuestionarios para medidores y alumnos mediados. Desarrollo de Competencias a través de la Mediación.</p> <p>63 ítems para el alumno mediador y 56 ítems para el alumno mediado.</p> <p>Se utilizó el método de consistencia interna aplicando el Alfa de Cronbach.</p>	<p>El estudio también demostró que la participación en el proyecto dependía de si el profesor explicó la participación en el programa de mediación como algo atractivo.</p> <p>En casos en los que el profesor no consiguió llamar la atención de los alumnos, la participación era claramente inferior.</p>
		<p>Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares, <i>Revista de educación</i>, 347, Ministerio de Educación, España.</p>	<p>Estudio en 24 centros educativos con un total de 1.776 profesores y 18.417 alumnos.</p> <p>Un 92% de los colegios participantes son de la Educación Secundaria. Sólo un 8% son colegios de la Educación Infantil y Primaria.</p>	<p>Cuestionarios semiestructurados con 20 preguntas.</p> <p>A los profesores se hicieron adicionalmente 6 entrevistas de preguntas abiertas.</p>	<p>Recomiendan que los miembros del equipo directivo y de los orientadores deben implicarse en la mediación de la mayor manera posible, dado el rol institucional central del proyecto.</p> <p>Consideran imprescindible la existencia de estructuras organizativas en las que participe todo tipo de miembro de la comunidad escolar.</p>

			<p>10 de los colegios tienen un programa de mediación activo.</p> <p>14 colegios han recibido información sobre la mediación y están a punto de implementarla, o que la han tenido y dejaron de tenerla.</p>	<p>En el grupo de discusión con dos guiones con 10 preguntas cada uno.</p> <p>Los datos se analizaron con el programa Atlas.ti 6.0 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) y a través de especialistas que examinaron conceptos, categorías, subcategorías, y que los contrastaron con teorías existentes.</p>	<p>Recomiendan además hacer un esfuerzo para aumentar el número de participantes del personal no docente y de familiares de alumnos.</p> <p>Consideran también importante la implicación de los alumnos mediadores en las estructuras centrales de los centros (p.26).</p>
d4.4 Fortalezas, debilidades y limitaciones	Pinto Da Costa, E. <i>et al.</i> (2016). Desafios Colocados Pela Avaliação De Um Projeto De Mediação Escolar	<p>Estudio entre 30 personas del género femenino, se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) participación en el proyecto; 2) disponibilidad personal; 3) fuentes diversas; 4) Consenso entre el representante de la 	<p>El grupo vinculó tres áreas (contexto, proceso, producto) del modelo CIPP.</p> <p>Etapas de implementación del proyecto de mediación.</p> <p>Guion de entrevista, con</p>	<p>Identificaron limitaciones culturales, institucionales y de procedimiento.</p> <p>Destacan la existencia de dificultades para organizar el trabajo del equipo de mediación y para involucrar a un mayor número de sujetos.</p> <p>Encuentran imprescindible contar con un equipo permanente y cohesionado. Recomiendan mejoras en el proceso de ejecución de los proyectos (pp. 33/34).</p>	

		<p>mediación y el evaluador.</p> <p>Se privilegió la diversidad de los grupos focales.</p> <p>Tres coordinadores estuvieron presentes de los directores de clase, distribuidos entre los grados 2º, 3º y 5º y de la educación secundaria; un profesor mediador, de educación secundaria, que participó en el equipo de mediación; un profesor no mediador, que había recibido formación en mediación, el profesor responsable de la tutoría y de los que abandonan prematuramente los estudios.</p> <p>En el tercer nivel y la educación secundaria:</p> <p>Un representante de los responsables la educación secundaria, dos asistentes de operaciones, uno en el segundo ciclo y el otro del segundo ciclo y tres</p>	<p>ediciones flexibles, que constan de 6 ediciones sobre el proyecto.</p> <p>La entrevista fue grabada audio, con transcripción y análisis de contenido, mediante el uso de software WebQDA, que permitió la selección de ocurrencias y la presentación de conclusiones.</p> <p>Resultados y discusión</p> <p>Desde el corte semántico del discurso transcrito, con referencia a las tres dimensiones de la Modelo CIPP, se seleccionaron las categorías, con aplicación de la técnica de codificación a todos los datos.</p>	
--	--	---	---	--

		estudiantes femeninas, mediadores de 3er ciclo (uno del 7º año y el resto de los alumnos del 9º grado y todos de la misma clase). Sólo el profesor mediador y los tres estudiantes pertenecían al equipo de mediación.	El sistema de categorías implicado 3 dimensiones de análisis, 4 categorías y 12 subcategorías, tanto teóricas como emergentes, tales como que se presentan en los cuadros 1 y 2.	
	Pinto da Costa, E. (2017). Mediación escolar: Un estudio de caso en Portugal. Instituto de Mediación de la Universidad Lusófona de Porto. Portugal.	Investigación de método mixto. Se investigaron alumnos con edades entre 12 y 14 años en una escuela semiurbana en Portugal. Se investigó al alumnado en 3 fases: 184 alumnos en la fase de diagnóstico, 30 en la fase de formación, y 39 y la fase de funcionamiento del programa de mediación.	Método mixto. Se repartieron 3 cuestionarios, 1 en cada fase. Los datos cualitativos se consiguieron a través de una entrevista de grupo. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante un análisis estadístico descriptivo. El de los datos cualitativos mediante un análisis de contenido.	Encontró los factores limitadores, condicionantes y facilitadores, de los cuales subraya que lo poco que son buscados los alumnos mediadores por parte de los tutores, la reducida participación de los alumnos, información insuficiente, la dificultad para aceptar la figura del mediador, así como la dificultad de aceptación de la mediación como medio alternativo de gestión de conflictos por parte de los directores de clase. Otra dificultad se encontraba en la falta de organización previa, a menudo hubo alumnos buscando la sala de mediación, y los profesores no recurrieron a la mediación.

					<p>Las limitaciones de horario y la coordinación necesaria con las demás actividades y tareas escolares suponen también un acondicionador. No encontrar, por ejemplo, una sala libre para realizar la mediación, hace disminuir las situaciones de mediación formal en clase que luego se compensan con situaciones de mediación informal (p.66).</p> <p>Las cuestiones relativas al horario son barreras (p.97).</p>
		<p>Silva, I., y Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. <i>Qualitative Research in Education</i>, 6(2), 214-238. doi:10.17583/qre.2017.2713</p>	<p>Investigación de metodología cualitativa que evalúa un programa para el que se entrenaron 8 profesores y 25 alumnos mediadores de distintos cursos de ESO.</p> <p>En la investigación participaron 8 profesores (4 mujeres y 4 hombres) y 5 alumnos (3 mujeres, 2</p>	<p>Se utilizaron cuestionarios de entrevistas semiestructuradas con 20 preguntas.</p> <p>A los profesores se hicieron adicionalmente 6 entrevistas de preguntas abiertas. En el grupo de discusión</p>	<p>Entre las limitaciones destacó que mientras que el profesorado valoró sumamente positivo la formación que se les dio a las alumnas y los alumnos, no se mostraron contentos con el entrenamiento que ellos mismos habían recibido.</p> <p>Afirmaron verse desbordados ante ciertas situaciones y que no sabía cómo actuar ante determinados conflictos.</p>

		hombres) en el grupo de discusión. La muestra no respondió a criterios estadísticos sino estructurales.	con dos guiones con 10 preguntas cada uno. Los datos se analizaron con el programa Atlas.ti 6.0 (sistema asistido por ordenador para analizar datos cualitativos) y a través de especialistas que examinaron conceptos, categorías, subcategorías, y que los contrastaron con teorías existentes.	
	García-Raga, L. <i>et al.</i> (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN- e 1138-414X, Vol. 23, Nº 1, 2019 (Ejemplar dedicado a: Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas	Investigación cuantitativa entre 1.771 alumnas y alumnos de 14 colegios de la Comunidad Valenciana (593), Alicante (728) y Castellón (450). Error muestral de 2,96 para un nivel de confianza del 95%. 51,6% de chicas y un 47,4% de chicos. Un 74,4% de estudiantes	Cuestionarios “ad hoc” con escala Likert. Validado su contenido (validez de constructo). Sometido al juicio de 10 expertos y expertas para su validación lógica, siguiendo los criterios de pertinencia, relevancia y coherencia. El análisis de la información se efectuó	El alumnado afirma que la mediación ha fortalecido las relaciones interpersonales entre ellos. Limitación importante: Los programas de mediación no van más allá de las relaciones interpersonales y que se queden excluidas las clases de violencias de base estructural o cultural.

	contribuciones), págs. 103-119.	son de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y un 24,2% de Bachiller. El grupo más numeroso de la muestra los y las estudiantes de 4º de ESO, con un total de 341 estudiantes.	con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20.0 (análisis descriptivo-inferencial de los datos recogidos).	
	Luna Gutiérrez, N.M. (2018), La Mediación Escolar como Estrategia para la Convivencia en la Escuela. Tesis Doctoral Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Colombia.	40 estudiantes y 2 docentes de la Institución Educativa Técnico Comercial Juan XXIII sede Niño Jesús de Praga. Estudio realizado en la secundaria entre las clases 6 a 9 (edades ente 11 y 19 años). Estudiantes: 18 hombres y 22 mujeres, alumnos de los grados sextos a novenos, que se encontraban entre los 11 y 18 años de edad.	Entrevistas abiertas y semiestructuradas. Metodología cualitativa.	Se identifican conflictos por falta de comunicación, malos entendidos, y también conflictos que se dan por razones culturales. Las estrategias de la mediación ayudan a que los alumnos piensan, se ponen a razonar y solucionan. Limitación: Las soluciones se dan meramente en la superficie y posteriormente se reitera el conflicto porque quedan odio y resentimiento en los involucrados.
	Caycedo, R.M. y Cocunubo, N.G. (2016). La Mediación como una	Encuesta entre 162 estudiantes de bachillerato,	Método cualitativo descriptivo.	El conflicto ocupa un lugar importante en la vida escolar, por cuanto es un reflejo de los fenómenos sociales de la

		<p>Solución Alternativa de la Violencia Escolar. Villavicencio, Colombia. Investigaciones Andina. ISSN 0124-8146, 2016, 18. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239053104009</p>	<p>en colegios públicos en Villavicencio, Colombia</p> <p>Se plasmaron los conceptos, características y normas relacionadas con la mediación, y se presentan, además, los hallazgos al interior de la institución sobre la violencia escolar y la importancia de la implementación de la mediación.</p>	<p>actualidad, [del] Estado colombiano [que] vive la violencia económica, social, racial, religiosa, etc.</p> <p>Los principales trastornos mentales sufridos: trastornos afectivos (19.9%) y trastornos de ansiedad (18.1%).</p> <p>Se encuentra mayor riesgo de suicidio o de venganza violenta y se ven afectados en el rendimiento académico.</p> <p>Resultados: el 87% de los estudiantes ha tenido conflicto con otros compañeros.</p> <p>Un 74% acude a un docente o familiar allegado; y el 16% “con cualquier persona y un 9% con un amigo o una amiga.</p> <p>Mecanismos para solucionar los conflictos: El 75% de los estudiantes reconocen que el Colegio cuenta con un procedimiento establecido para ayudarles a solucionar sus conflictos, representado en el observador del alumno.</p>	
--	--	---	---	---	--

Cuadro 3: Dimensiones en cuadro (elaboración propia, 2019)

2.1.1.2 Dimensiones en el marco teórico.

En este apartado se presentan la teoría y los datos empíricos hallados en trabajos internacionales y nacionales que investigan los proyectos de resolución de conflictos en la escuela. Se afronta la investigación desde el contexto del conflicto con sus causas y factores que definen los problemas y las diferentes clases de conflictos.

Observamos cómo se llevan a cabo las resoluciones de conflicto, las estrategias de la construcción de la paz y también se busca averiguar de qué depende la satisfacción con el proyecto, y qué puede llevar en general a la satisfacción con un programa de resolución de conflictos. Se observa qué tipos de aprendizajes facilitan los programas de mediación escolar a sus integrantes. Además, se quiere conocer el grado de éxito con el programa y cómo influyen la motivación y la convivencia en el centro, así como también la participación y las diferentes limitaciones y barreras.

Dentro de las dimensiones que establecimos también se revisarán las investigaciones y evaluaciones de tales proyectos ya realizadas para conocer más en detalle las necesidades, tanto personales como de la escuela, la prevención, la justificación de los programas de mediación, las expectativas y posibles métodos de cómo llegar a la construcción de la paz. Se explora el proceso de la implementación y de la mediación, la aceptación del programa, la capacitación, la motivación, la participación, el compromiso, la comunicación, el clima escolar, las limitaciones y deficiencias y los problemas, además de las diferentes clases y orígenes del conflicto. Por último, se examinará el producto final, el resultado, con enfoque hacia el desarrollo personal, la mejora de resultados académicos, el cambio en la convivencia en el centro y la sostenibilidad del programa de mediación y de resolución de conflictos. Hay que subrayar que hay que considerar este marco teórico en su totalidad. Algunos hallazgos se podrían exponer entre diferentes

dimensiones que se desarrollan abajo. Hemos tomado este punto en cuenta en el cuadro de arriba, sin embargo, no en el marco teórico mismo porque dificultaría la lectura. No obstante, hemos tomado todas las dimensiones en cuenta y al leer el marco teórico en su totalidad se explican los diferentes criterios.

Dimensión 1: El conflicto en la escuela (clases de conflicto): El conflicto es inherente a la vida y a los humanos, y por lo tanto también se encuentra en sus más diferentes formas en las instituciones educativas. Un conflicto puede ser una simple diferencia de cómo se piensa sobre un determinado punto de vista, puede tener sus raíces en las rivalidades de diferentes índoles, puede ser un conflicto interpersonal o salir de un conflicto que la persona tiene consigo mismo, y que lleva a una confrontación con otra persona. Las realidades vividas en los colegios sugieren investigar sobre las causas iniciales que han conducido al conflicto en un primer lugar, para poder diseñar una solución porque algo que no se ha identificado, no se puede afrontar, mejorar o solucionar.

Las diferentes investigaciones que miramos indicaron que el género, la edad, el lugar en que está ubicado el centro y la situación social y económica, así como diferencias culturales pueden influir en las clases de conflictos que producen. No obstante, se encuentra también que el conflicto humano presenta una gran oportunidad para aprender algo nuevo y para crecer como persona.

Cómo describimos, ya existían los primeros programas de mediación escolar desde los años 1970, pero tardó mucho más tiempo hasta que se pudieron encontrar evaluaciones de proyectos de mediación escolar y de resolución de conflicto. Es decir, hace dos o tres décadas, se habían realizado pocas investigaciones para demostrar la eficacia de los proyectos de mediación entre iguales en las escuelas (Torrego y Galán,

2008), y si los efectos positivos pueden contribuir en general a una sociedad más pacífica y a un buen desarrollo comunitario (Gentry y Benenson, 1992).

Hoy día esta situación parece haber cambiado, algo que también se debe al hecho de que estos programas llevan suficientemente tiempo implementados en la vida cotidiana de los centros escolares para poder evaluar y medir los efectos que realmente tienen en las comunidades escolares en los diferentes ámbitos, para poder conocer los beneficios, las ventajas y las limitaciones, y para poder adaptar los programas y posiblemente su foco hacia un mejor funcionamiento, aunque nos costó todavía encontrar investigaciones y evaluaciones que se habían llevado a cabo durante varios años.

Evaluaciones tempranas de los años 1990 sugieren que muchos conflictos se dejan sin ser afrontados y solucionados. En uno de los estudios más completos que se llevó a cabo en esa época, participaron 8.000 estudiantes y 500 miembros del profesorado de 60 colegios en Nueva York, Filadelfia y San Francisco en cuestionarios no estructurados. Los informantes tenían entre 11 y 18 años de edad. Los estudiantes reportaron que el 90% de los conflictos no fueron resueltos, o incluso resueltos de manera destructiva (DeCecco y Richards citado en Crawford y Bodine, 1996).

Smith *et al.* (2002) encuentran que los tipos de conflictos que alegan los alumnos variaron considerablemente entre los diferentes estudios y que los problemas dependen de la edad del alumnado. Las mediaciones tratan temas como chismes o rumores, otros insultos y acoso verbal, y discusiones sobre el acceso a recursos, pero también amenazas y agresión física. No obstante, también encuentran que conflictos con potencial de escalar, y de volverse destructivos y violentos, se pueden evitar si los estudiantes aprenden resolver sus conflictos de forma verbal y constructiva.

Sellman (2011, p.227) encuentra en un estudio comparativo en un colegio en una zona socialmente marginalizada de Midlands, Reino Unido, que la clase de conflicto más mencionada (38%) es la discusión, seguido de burlas (19%), peleas (18%), cuestiones de amistad (17%), disputas sobre un recurso (4%) y ser gritado (4%). Los chicos se quejan más de burlas y peleas, mientras que las chicas mencionan las discusiones entre sí como el conflicto más común. Un 81% de los conflictos ocurren en el patio de recreo, el 15% en el aula y un 4% en el pasillo del centro escolar. Sellman (2011) también encuentra que el género juega un rol en la clase de conflictos al igual que otras clasificaciones como la edad, el entorno, el currículo, pero que hay que verlo en su totalidad como los indicadores o diferencias individuales no dan resultados claros sino más bien débiles (Sellman, 2011, pp. 129,30).

Un estudio realizado por Susan Opatow (1991) entre 40 estudiantes de un 7º grado de un colegio urbano de Nueva York de los que la mitad era femenina y la mitad masculina, un 52% hispanos, un 43% afroamericanos y un 5% blancos, mediante entrevistas no estructuradas, demuestra que más de dos tercios de los estudiantes describen los conflictos que ocurren en el colegio como violentos. Al preguntar con más profundidad, los mismos alumnos contestan no obstante que estos conflictos ocurren con poca frecuencia y casi nunca hay heridos. Menos de un cuarto de las peleas había ocurrido en el mes anterior a la entrevista, otro cuatro había ocurrido en el año escolar de la entrevista y la mitad de los conflictos ocurrieron ya entre 4 y 2 años anteriores a la entrevista (Opatow, 1991).

Johnson y Johnson (1996) encuentran en un meta análisis que investiga 14 estudios realizados en colegios, analizando las clases de conflicto y sus orígenes. Los conflictos más frecuentes son el acoso verbal, rumores, discusiones, pero también prevalecen las peleas físicas.

Estudios llevados a cabo por UNICEF, con datos de dos informes, publicados en 2000 (datos del año 1999) y en 2006 (datos desde 1999 hasta 2006), sugieren que hablar detrás de la espalda de la víctima, los insultos e ignorar al otro son las clases de conflictos que se citan muy por delante de otras clases de conflictos, y con mucha más frecuencia que las agresiones físicas o incluso las amenazas con armas. Sin embargo, la perspectiva entre quién reportó sus experiencias se tradujo en resultados extremadamente diferentes según:

- El agresor
- La víctima
- O el observador/testigo (UNICEF, 2000-2001 citado en Moral, 2011).

En el estudio de UNICEF publicado en 2006, un 31,6% afirmó haber sido víctima de quién se habló mal detrás de la espalda. Esta clase de conflicto fue nombrado también por parte de un 35,7% de los agresores mientras que se observó por un 89,7% de los testigos, es decir por más del doble. Los hallazgos sugieren en este sentido que los conflictos en los centros no suelen ser fáciles de identificar. Si pasan desapercibidos pueden crear un problema mayor. Se recomendó además la necesidad de abordar las formas más sutiles de los conflictos en los centros escolares. Desde las diferentes perspectivas (observador, agresor, víctima) dentro del conflicto en los centros se pudieron observar resultados muy diferentes (UNICEF, 2000-2001 citado en Moral 2011).

Turnuklu *et al.* (2010) llevaron a cabo un estudio mixto durante dos años consecutivos en un instituto de Turquía, con edades de entre 14 y 18 años, entre una población de 1.550 estudiantes con un fondo socioeconómico bajo, y padres que en su

mayoría tenían solamente estudios de primaria (un 80% de las madres y un 58% de los padres). Se repartieron cuestionarios estructurados, y semiestructurados que permitían respuestas abiertas con formato de informe. El análisis de los contenidos de los datos cualitativos se efectuó mediante el modelo de Johnson *et al.* (1996): Primero se leyeron todos los informes para orientar el contenido. Luego los informes fueron leídos para poner las respuestas en la categoría correspondiente. Al final, las categorías similares se pusieron en una categoría más genérica. Las respuestas se codificaron dos veces por el mismo investigador con una diferencia de una semana. Las dos codificaciones supusieron una fiabilidad de un 94,23%.

A los datos cuantitativos se aplicó un test chi cuadrado para comparar frecuencias. Parece que no solamente en las diferentes clases de conflicto influye el género sino, también en la forma de intentar solucionarlo y en el grado de violencia o no-violencia que se aplica. En las 253 mediaciones investigadas, en el 51% de los casos se pudo llegar a un acuerdo. Los tipos de acuerdo difieren según el género de las personas implicadas en el conflicto. Promesas de “ya no seguir con comportamientos ofensivos” prevalecen más entre chicos. Negociar un acuerdo prevalece entre las chicas mientras que “evitarse y no hablarse” se observa más en el conflicto masculino-femenino.

La mayoría de los problemas y conflictos se dan entre dos personas (83,4), y casi la mitad entre dos chicos (44,7%). El género parece tener una repercusión fuerte en la frecuencia y en el tipo de los conflictos. Un 20% de los conflictos con violencia física tiene lugar entre chicos, opuesto a un 3% que se produce entre chicas. Un 24% de los conflictos por mala comunicación o malos entendidos se atribuyen a conflictos entre chicas opuesto a un 7% entre chicos. En la violencia verbal, como la humillación se observan menos diferencias en los porcentajes que recaen entre los diferentes géneros; un 17% se observa entre chicos y un 13% entre chicas (Turnuklu *et al.*, 2010).

Turnuklu *et al.* (2010) encuentran además que un 92% de los procesos de mediación fue un éxito, y que los conflictos pudieron ser resueltos o transformados con métodos no violentos. En un estudio en colegios de la educación primaria, un 93% del alumnado se mostró satisfecho con los resultados del programa de mediación entre iguales.

El estudio concluye que la capacitación de los estudiantes en los programas de mediación escolar no sólo disminuye el comportamiento conflictivo y violento del alumnado sino capacita para utilizar los conflictos interpersonales como una oportunidad en lugar de verlos como una incidencia desagradable. Enseñan a los jóvenes cómo llegar a estrategias de resolución de conflictos más constructivas y pacíficas. Los programas de mediación se consideran métodos adecuados para una mejor socialización, y una herramienta para desarrollar habilidades para manejar y transformar los conflictos interpersonales de una forma no violenta desde una temprana edad para que los conflictos más serios que los alumnos y las alumnas vivan en su vida adulta en un futuro se puedan afrontar de una forma democrática y a través del diálogo (Turnuklu *et al.*, 2010, pp. 21, 22).

La mediación ha aumentado considerablemente durante las últimas décadas. En muchas instituciones no obstante no existen ni reglamentos ni pautas para facilitar claros estándares éticos. Bush (1992) encuentra cierto peligro en que los mediadores puedan salir de su rol neutral y causar daño al proceso y a las personas implicadas. El rol de los mediadores no es fácil, y según los hallazgos se encuentran muchas veces ante un dilema porque no están lo suficientemente entrenados para afrontar las dificultades que se puedan presentar durante la mediación (Bush, 1992). Estas observaciones coinciden con una situación que experimentamos durante las entrevistas abiertas que realizamos en 2016 con el grupo piloto de mediadores del I.E. Antonio José Bernal Londoño en Medellín.

Cuando llegamos, un grupo de cinco estudiantes de 8 años se dirigió a la fundadora del proyecto “Hagamos las Paces”, quejándose de que algunos mediadores estaban abusando de su posición de poder que les facilitaba su posición dentro del proyecto de resolución de conflicto. Sin embargo, lo interesante de esa situación fue que al final de la entrevista los estudiantes se disculparon por buscar ayuda entre los adultos sin haber buscado primero una posible solución entre los compañeros. Posteriormente, volvieron a clase y resolvieron el conflicto entre ellos.

De acuerdo con nuestras propias observaciones, una encuesta entre 162 estudiantes de bachillerato en colegios de en colegios públicos en Villavicencio, Colombia, país de nuestra investigación, encontró *“que el conflicto ocupa un lugar importante en la vida escolar, por cuanto es un reflejo de los fenómenos sociales de la actualidad, [del] Estado colombiano [que] vive la violencia económica, social, racial, religiosa, etc.”* Enfatizan que es crucial que todos los diferentes actores de las comunidades, y en particular de la comunidad escolar, *“busquen soluciones alternativas a los conflictos sin tener que acudir a los estrados judiciales”* (Caycedo y Cocunubo, 2016, p. 1736). Además, encuentran que los escolares sufren trastornos afectivos (19,9%) y trastornos de ansiedad (18,1%). Reconocen que víctimas de violencia escolar sufren elevados niveles de ansiedad, aislamiento social y de depresión, y se ven también a menudo afectados en el rendimiento académico (Caycedo y Cocunubo, 2016, p. 1.736).

Los tiempos en los que los centros educativos se ocupaban meramente de impartir conocimientos intelectuales a los estudiantes (Moral, 2011), y todo lo demás pertenecía al ámbito familiar y privado en que el colegio no se metía, ya pertenecen al pasado. Un mundo globalizado que cambia cada vez más rápidamente con nuevas tecnologías, las redes sociales, y la innovación científica, un mundo en el que muchos padres tienen que

trabajar y tienen poco tiempo para sus hijos (Baxter *et al.*, 2014, b), deja la educación cada vez más en manos de las escuelas. Cada vez es más necesario transmitir los valores, que son necesarios para convivir pacíficamente en sociedad, en el colegio mismo (Moral, 2011). Esta tarea es vital, ya que los jóvenes estudiantes algún día serán adultos y sus valores y cosmovisiones configurarán la sociedad civil, y podrán influir en el curso político de su país. La gestión del desarrollo se basa en una educación fundamentada en los principios de los derechos humanos, la tolerancia, la empatía, la democracia y el buen gobierno, que son esenciales para construir una generación futura capaz de conducir a su país hacia el progreso y la estabilidad política, y consecuentemente sobre un camino de la paz (Hanlin y Johnson, 2015).

Ya en 1996 Crawford y Bodine (1996) encontraron durante sus investigaciones sobre la resolución de conflictos en colegios, que llevaron a cabo para un informe que se les fue encargado por los ministerios de Educación y de Justicia de EE.UU., que muchos de los conflictos nacen por las diferencias, sean sociales o culturales, y de los prejuicios sociales e institucionales correspondientes. Las reacciones a tales diferencias y prejuicios se pueden traducir en discriminación y exclusión, e incluso en acoso. Dicen que estos conflictos son particularmente complejos no sólo porque radican en los prejuicios sociales y la discriminación que conllevan estas diferencias culturales y sociales, sino también por las estructuras y relaciones de desigualdad y los privilegios a los que llevan. Ven en los programas de resolución de conflictos en colegios un método para afrontar estos problemas a través de la construcción de nuevos caminos de la comunicación y el entender que ayudan a mejorar la aceptación, sobre todo si se empieza con estos programas a una temprana edad (Crawford y Bodine, 1996). Sin embargo, Moral (2011)

enfatisa también que es importante distinguir entre la victimización y las malas relaciones interpersonales (Moral, 2011, pp. 9-11).

En un análisis de 455 conflictos que tuvieron lugar en 34 centro escolares alemanes, y en el que se entrevistaron alumnos de 6 a 12 años de edad, se observan las estrategias que usaron los alumnos para resolver sus conflictos, o para llegar a un acuerdo: Las estrategias con que los alumnos resuelven los conflictos están codificadas en tres partes:

- 1) Coerción y manipulación.
- 2) Oferta y respuesta y
- 3) Razonamiento.

En más de un 50% de los conflictos, una o todas las partes implicadas usaron la coerción. Casi ninguno de los alumnos de 11 o 12 años usó el razonamiento para resolver el conflicto (Krappmann y Oswald citados en Johnson y Johnson, 1996).

Los programas de mediación escolar y de resolución de conflictos ofrecen una resolución alternativa de conflictos. Su potencial puede ser inmenso para educar a una generación con otras visiones más positivas de la paz y del trato que hay que dar a otros seres que radican en el respeto. Estos conceptos no sólo educarían a ciudadanos más responsables, sino también a futuros políticos más responsables y comprometidos con una visión más humana. Al beneficiarse de lo positivo de la mediación, también la sociedad en general se puede beneficiar de estas ventajas a largo plazo. (Miranzo, 2018, p. 14). Hallazgos sugieren incluso que las prácticas reales en el aula y los programas de mediación escolar pueden beneficiar a las iniciativas de reforma escolar y pueden vincular el diseño de los programas con el rendimiento académico de los estudiantes (Good y Mccaslin, 2008).

El término "convivencia escolar" nos hace pensar en el acoso escolar, el bullying, así como en la violencia en las escuelas, pero abarca mucho más. Los colegios Alcántara y Alicante (2019) en Valparaíso, Chile, definen que la convivencia escolar es la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, lo que implica una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que favorece el desarrollo integral de los alumnos (Alcántara y Alicante, 2019).

Esto sugiere que ver la coexistencia de la comunidad escolar de manera integral, parece beneficiar a sus miembros de diferentes maneras, no sólo en términos de mejores relaciones interpersonales sino también académicas, y quizás también en las relaciones fuera del centro escolar porque se asume que las habilidades aprendidas en los programas de resolución de conflictos en el colegio, pueden ser transportadas a otras áreas de la vida. Además, un entorno más positivo y pacífico podría influir en el bienestar emocional de todos los involucrados a través de una buena convivencia en la escuela, donde alumnos y profesores pasan muchas horas durante el día. Se supone que la coexistencia escolar positiva crea un equilibrio emocional, y este equilibrio se transmite a otras relaciones con otras personas en otros contextos.

Hallazgos de un estudio sobre la intimidación realizado entre 2.273 estudiantes de secundaria de tres escuelas públicas de Kenia sugieren que las situaciones mejoran cuando los maestros se involucran y protegen al estudiante, y que la falta de un clima escolar positivo puede asociarse claramente con la intimidación y la victimización (Mucherah *et al.*, 2017).

Un estudio sobre la intimidación muestra que hay jóvenes que acosan a sus compañeros que son a su vez víctimas de acoso, pero muchos no sufren rechazo por los demás, sino simplemente son agresivos con sus compañeros. En la investigación se

destaca además que algunos intimidadores tratan a los compañeros de una forma bastante amistosa, y quieren ser aceptados, mientras que otros muestran claros déficits sociocognitivos (Rodkin y Hodges, 2003).

A menudo los niños y jóvenes lo encuentran divertido intimidar a un compañero de clase. No están conscientes de las graves consecuencias psicológicas que la víctima puede sufrir durante toda su vida. El informe del Secretario General de la ONU del año 2016 sobre el acoso escolar muestra la declaración de un niño de 11 años que cuenta que la profesora les pidió que cogieran una hoja de papel, la arrugaran y que la pisaran con los pies, y que luego intentaran devolverle su forma original, lo cual era imposible. Les dijo a los alumnos que era lo mismo con el acoso escolar (Naciones Unidas, 2016).

Cuando el daño está hecho, la víctima nunca volverá a ser la misma persona. La seguridad de la persona es un derecho humano básico. Por lo tanto, es un objetivo clave de los proyectos de resolución de conflictos en las escuelas para enseñar a los niños una comprensión holística de una cultura de paz, y para entender las consecuencias de sus acciones y ser responsable de ellas. Los programas de mediación entre pares enseñan a los niños a escuchar al oponente, y a llegar a un acuerdo y a una solución con la que todos los involucrados puedan vivir. Cada conflicto supone también una oportunidad para aprender y crecer. Más y Torrego (2014, p. 21) enfatizan en que *“el conflicto supone un desequilibrio que genera una actividad innovadora”*.

Las conclusiones de un estudio sobre la posición estratégica de los proyectos de mediación de conflictos en el plan de mejora de una escuela indican que los programas de mediación y resolución de conflictos benefician a la coexistencia escolar y a la comunidad escolar en general. Los resultados fueron particularmente positivos en el plano de la calidad de los servicios del centro escolar, en cuanto a la mejora de su imagen general en la comunidad, y en los ámbitos de la inclusión y de la integración.

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles donde juegan un papel importante los sentimientos y las emociones, y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución. Además, todo conflicto se sitúa en un contexto social y normativo que le envuelve y lo condiciona.

(Torrego 2000, p. 37 citado en Mas y Torrego, 2014, p. 23).

Se puede consecuentemente deducir que una comunidad escolar cuyos miembros se hacen más resilientes y más aptos para resolver sus conflictos pacíficamente, y mediante el uso de métodos democráticos que respetan la diferencia en el otro, debería también ser capaz de mejorar paulatinamente la calidad de la convivencia del centro. Muchos conflictos se dejan y siguen sin ser afrontados y solucionados. En uno de los estudios más completos que se llevó a cabo, participaron 8.000 estudiantes y 500 miembros del profesorado de 60 colegios en Nueva York, Filadelfia y San Francisco en entrevistas no estructuradas. Los informantes tenían entre 11 y 18 años de edad. Los estudiantes reportaron que el 90% de los conflictos no fueron resueltos, o se resolvieron de manera destructiva (DeCecco y Richards citado en Crawford y Bodine, 1996).

Estudiar en un ambiente pacífico, y no tener que tener miedo de ir a la escuela, parece traducirse directamente en mejores resultados académicos y también en un mejorado aprendizaje de otras habilidades. Un estudio del año 2013 efectuado en Bogotá entre 87.750 estudiantes por la Secretaria de Educación demuestra la gran importancia que tiene el clima escolar sobre el rendimiento de los alumnos. El estudio también enfatiza que siguen existiendo grandes desigualdades de género que influyen y significan una

desventaja para la mujer en los diferentes niveles de la educación y del currículo, como la igualdad y las posibilidades de acceso. Alarmante es también el alto número de estudiantes que admiten tomar alcohol (un 33%). Algunos toman incluso drogas ilegales (un 3%). Un 38% de los informantes manifiesta que sufre maltrato emocional en el colegio. Un 20 a un 30% de los participantes en el estudio, todos alumnos de colegios públicos, afirma que simples bromas llevan a situaciones de violencia. Entre los colegios privados, con un 3%, esta cifra es bastante inferior (Secretaría de Educación de Bogotá, 2013).

Vélez (2014) enfatiza que hay que aprender mejor a manejar diferencias, desacuerdos y el conflicto cotidiano. Encuentra que tenemos que aprender a analizar, concertar y encontrar alternativas a enfrentar los conflictos, y para ello hay que sembrar en los centros desde una edad temprana una cultura de construcción de paz que se basa en la formación de valores, habilidades y normas que permitan convertir las limitaciones, problemas y los conflictos mismos en procesos creativos, constructivos, reconciliadores y humana y socialmente enriquecedores (Vélez, 2014, p. 5).

Dimensión 2: Resolución de conflicto (estrategias de construcción de paz y satisfacción con el proyecto): Una vez que se hayan identificado los mayores problemas y las diferentes clases de conflicto, se busca una forma adecuada para abordar y resolver el conflicto. En este sentido no sólo nos parecen importantes las estrategias de construcción de la paz en el centro sino también el grado de satisfacción que existe entre la comunidad escolar.

La mediación, así como los programas que toman como eje la misma, parten de la premisa de poder sacar un aspecto constructivo de dos posiciones enfrentadas, como

muestra la Asociación Hebras de Paz Viva (2019) que define a estas “hebras de paz viva” como:

Esos actos, la mayoría de las veces pequeños y casi imperceptibles, pero otras veces desafiantes e incluso heroicos, que, en tiempos o situaciones marcados por el horror, terror, violencia letal o flagrantes injusticias, tienden una mano para ayudar o salvar a personas amenazadas o que sufren abusos y humillaciones por ser consideradas enemigas o ajenas. Estos actos se saltan las reglas y normas del grupo propio que exige obediencia y responden a motivos desinteresados (p. X).

En Colombia, según nuestros hallazgos, los primeros proyectos de mediación escolar entre iguales se realizaron a partir del año 2012/13 por instituciones como el colegio alemán. El proyecto “Hagamos las Paces” del club rotario de Medellín se creó un año después. Hasta la fecha no se han encontrado evaluaciones publicadas de tales programas de mediación que hayan medido su funcionamiento.

Didier Vélez Madrid, presidente de la Fundación Amor por Medellín (2014), organización que implementa el proyecto “Hagamos las Paces” enfatiza que hay que enseñar a manejar mejor las diferencias, los desacuerdos y el conflicto cotidiano. Encuentra que tenemos que aprender a analizar, concertar y encontrar alternativas a enfrentar los conflictos, y para ello hay que sembrar en los centros desde una edad temprana una cultura de construcción de paz que se basa en la formación de valores, habilidades y normas que permitan convertir las limitaciones, problemas y los conflictos mismos en procesos creativos, constructivos, reconciliadores y humana y socialmente enriquecedores (Vélez, 2014, p. 5).

La generación joven es el futuro de cada país, y consecuentemente es importante facilitarle una buena educación tanto académica como en valores. La participación de las

familias en la educación se considera imprescindible. Las familias pasan sus valores a sus hijos que luego forman a la sociedad. Este proceso empieza ya antes de que el niño vaya al colegio donde se realiza también otra fase de influencia en lo que son los principios y valores de una persona. Torrego (2018) destaca que *“el alumnado [es] sujeto activo en la sociedad, capaz de pensar y expresarse libremente y de un modo crítico, de tal modo que pueda contribuir a una transformación positiva de la sociedad”* (Torrego, 2018, p. 22).

Los procesos migratorios actuales conducen a una mayor diversidad en la sociedad y a una variedad más grande en diferencias (étnicas, lingüísticas, religiosas, costumbres, etc.). Las diferencias tienden a crear conflictos, y no se quedan delante de la puerta de los colegios, sino se encuentran tanto en las aulas como en otros ámbitos de la vida cotidiana. Vélez (2014) hace hincapié en que el conflicto es una oportunidad para aprender a comprender las diferencias en valores, opiniones y puntos de vista hacia la vida de otras personas en general. Observa que los programas de mediación son capaces de enseñar a los alumnos a resolver sus conflictos de una forma democrática, pacífica y participativa. Ella encuentra que el conflicto, visto de esta forma, se puede convertir en un gran aprendizaje.

Torrego y Galán (2008) advierten que *“es muy reciente la inserción de estructuras de mediación en el ámbito escolar, pero son mucho más escasas las investigaciones orientadas a conocer el impacto real de estos programas en la mejora de la convivencia en los centros”* (Torrego y Galán, 2008, p. 369). Un trabajo del año 2015 llega a la misma conclusión y señala que existen pocas investigaciones que evalúen la efectividad de programas de mediación y sus efectos concretos (García-Raga *et al.*, 2015). En la realidad portuguesa, Amado y Freire (2002, p. 23), también subrayan que *“sería muy importante para un mejor conocimiento de la realidad portuguesa que estas experiencias*

(programas de mediación), debían ser acompañadas, investigadas y sus resultados divulgados para una mejor difusión de estos procesos” (p. 23).

Una investigación de método mixto en que se investigaron alumnos con edades entre 12 y 14 años en una escuela semiurbana en Portugal confirma la importancia que tienen los programas de mediación y resolución de conflictos en mejorar la convivencia en el colegio. Durante la investigación se interrogó al alumnado en tres fases: 184 alumnos en la fase de diagnóstico, 30 en la fase de formación, y 39 y la fase de funcionamiento del programa de mediación. Se repartieron tres cuestionarios, uno en cada fase.

Los datos cualitativos se consiguieron a través de una entrevista de grupo. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante un análisis estadístico descriptivo, el análisis de los datos cualitativos mediante un análisis de contenido. Son significativas las experiencias de contexto real. Elevan la autoestima, el autocontrol y el compañerismo. La mediación resulta ser un proceso educativo, inclusivo y resolutivo del que surge un nuevo relacionamiento interpersonal que beneficia a una convivencia más pacífica que, al vivirla todos los días, se convierte paulatinamente en la cultura de la escuela (Pinto da Costa, 2017, p. 6).

Davidson (2003) llega también a la conclusión que, entre las evaluaciones de programas de resolución de conflictos, la mayoría de los estudios, que ya se han llevado a cabo, refleja una alta tasa de éxito de entre un 80% y un 95%. En un estudio realizado en colegios de primaria en Nueva Jersey, los resultados enseñaron que la convivencia mejoró en los colegios en general, y que disminuyó el número de casos disciplinarios y de actos violentos. Declinó también el número de ausencias como consecuencia del miedo a ser atacado.

Los alumnos participantes reportaron que cuentan con elevada autoestima, y que también ha incrementado su sentido de responsabilidad y el respeto hacia sí mismos (Davidson, 2003, pp.15,16). Aunque su propio estudio se realizó en colegios de la primaria, indica que, en encuestas realizadas en cinco institutos de Nueva York, el número de expulsiones se pudo reducir como mínimo en un 45% hasta un máximo de un 70% en el primer año de la implementación de un programa de mediación escolar entre iguales (Lam citado en Davidson, 2003, p.15).

Polanin et al. (2012) destacan que los programas que se centran en la resolución del conflicto a través de iguales, y no con adultos y la jerarquía que suele implicar, conducen a resultados más positivos y a una voluntad de intervenir en casos de intimidación.

Hallazgos de un estudio del año 2011 demuestran que los programas de mediación parecen tener un gran factor unificador entre el alumnado. En respuesta a una pregunta abierta del cuestionario sobre el impacto de la mediación escolar, un 50% (n=18) de los alumnos formados como mediadores entre iguales observa que se ha producido un cambio muy positivo a la dinámica de la clase. Anterior a la implementación de la mediación, los alumnos describieron su clase como individualista, y que en gran medida los alumnos estaban ocupados mayoritariamente con los objetivos académicos. La capacitación en mediación (que incluía muchos juegos en común), y el servicio implementado posteriormente parece haberse convertido en un objetivo en común que une a la clase (Sellman, 2011, p.252).

Dimensión 3: Aprendizaje (aprendizaje emocional, moral, cognitivo, académico, habilidades): Al igual que las personas evolucionan mejor en un ambiente vital pacífico donde no tienen que tener miedo, se asume que en un ambiente más pacífico escolar también se aprende y estudia mejor. También hay evidencia que se desarrollan habilidades y capacidades en los mismos proyectos de mediación y de resolución de conflictos.

Una investigación llevada a cabo entre 2.257 estudiantes y 760 miembros del personal de 17 escuelas secundarias sugiere que el clima escolar tiene un efecto en el rendimiento académico de los alumnos. Dado que el aprendizaje efectivo es de interés para los gobiernos y los organismos internacionales, ha surgido un inmenso trabajo sobre el clima escolar, en el que se investigan las características sociales y los efectos en el aprendizaje que tienen los valores y las normas, así como las relaciones entre los estudiantes y los profesores (Maxwell *et al.*, 2017, pp. 3,4).

Wang y Holcombe (2010) encuentran que la percepción de los estudiantes del entorno escolar tiene implicaciones directas en sus resultados académicos. Además, esta percepción influye en la participación del alumno y en su identificación con la escuela (Wang y Holcombe, 2010).

Estudios recientes sugieren que para que las estrategias sean efectivas y los niños aprendan a resolver sus conflictos más pacífica y democráticamente y para fomentar una convivencia y coexistencia positiva, en los colegios *“hay que desarrollar tanto las competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) como las interpersonales (habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar), a través de un trabajo sistemático”* (Agirrezabal y Etxeberria, 2018, p. 34). Agirrezabal y Etxeberria (2018, p. 361) encuentran además que programas de alumnos

ayudantes mediadores en 1º y 2º de la ESO tienen un carácter preventivo, ya que las dificultades que surjan se ponen en común para su abordaje.

Vázquez Gutiérrez (2012) encuentra que los programas de mediación escolar integrados en los programas educativos conducen directamente a un mejor desarrollo de las habilidades sociales como el respeto a los demás, la comunicación asertiva, la cooperación y la tolerancia y una mejor convivencia, siempre que sea voluntaria la participación en el programa. Observa también que la educación en valores, democracia, convivencia, respeto y solidaridad tiene que ser integral para conseguir resultados óptimos.

Los programas de mediación parecen tener repercusiones en diferentes habilidades, no obstante, a veces se benefician más los alumnos mediadores que todos los demás. Esta ventaja podría favorecer el crecimiento de nuevos conflictos por ventajas reales, o también por envidia a potenciales ventajas que los mediadores pueden tener sobre los demás integrantes del alumnado.

Sánchez-Porro y González (2017) sostienen que formar a todo el alumnado en habilidades de comunicación, de resolución de conflictos y emocionales, algo que en la mayoría de los programas de mediación escolar no se hace, evita que sólo unos alumnos seleccionados gocen de los beneficios del programa. Además, se consigue de esta manera que el programa sea más flexible, y consecuentemente pueda abordar mejor las diferentes formas de conflicto que se presentan entre los adolescentes.

Esta flexibilidad proporciona al colegio una gran variedad de posibles formas para organizarse y es óptimo para ajustarse a las necesidades del alumnado. Destacan también que este tipo de propuesta facilita una oportunidad de involucrar a todos los agentes del colegio: alumnado, profesorado, personal directivo y administrativo, padres y madres de alumnos. Enfatizan que involucrar a personas adultas no solamente ayuda al

funcionamiento del programa de mediación, sino que puede también ahorrar recursos (tiempo y dinero) por no ser necesario contratar a personal externo (Sánchez-Porro y González, 2017, p. 77).

Como hemos podido apreciar, los resultados de las evaluaciones que miramos difieren considerablemente. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que se realizaron en épocas, lugares y circunstancias diferentes. Una investigación de las más recientes, no obstante, llega a una conclusión muy importante, sugiriendo que los programas de mediación y de resolución de conflictos no van lo suficiente lejos y que son de pura reparación.

Un estudio en centros educativos de la educación secundaria obligatoria (ESO) y del bachillerato de la Comunidad Valenciana, Castellón y Alicante, en la que investigaron a 1.771 alumnos de 14 colegios, encuentra que la mayoría del alumnado se pronuncia contento con los resultados de la mediación. Afirman que lo que aprendieron a través del programa de mediación sirve para abordar mejor el conflicto y para que un conflicto normal no se convierte en una situación grave y violenta. Dicen que ha mejorado el ámbito de las relaciones interpersonales en el colegio. Reconocen que *“el centro educativo es un escenario ideal para que los jóvenes forjen amistades y relaciones sociales positivas con sus iguales, si bien ello requiere un aprendizaje muy importante. [...] En este sentido, los grandes objetivos del proceso mediador son la reparación de daños y la reconciliación o restablecimiento de vínculos entre las partes”* (García-Raga et al., 2019, p.113).

Sin embargo, aunque los alumnos y las alumnas afirman que la mediación ha fortalecido las relaciones interpersonales entre el alumnado, parece que una de las limitaciones es precisamente que los programas de mediación no van más allá de las

relaciones interpersonales y que se queden excluidas las “*violencias de base estructural*” [o cultural] (Carrasco *et al.*, 2016 citados en García-Raga *et al.*, 2019, p. 115).

Otro punto clave en las evaluaciones de programas de mediación es conocer si y en qué medida tales proyectos influyen en el desarrollo de capacidades y competencias socioafectivas como los aspectos emocionales, morales y también sociocognitivos. Esto se confirma en un meta-análisis de 10 estudios que encuentra que las intervenciones conducen a buenos resultados y a la reducción de las conductas agresivas cuando se dirigen a la adquisición de habilidades y a los procesos sociocognitivos de los estudiantes (Dymnicki *et al.*, 2011).

Ibarrola-García y Iriarte (2014) encuentran que “*el proceso de la mediación escolar [...] puede favorecer el desarrollo emocional, sociocognitivo y moral*”, como asertividad, la autoconciencia y la autorregulación emocional, la empatía, el pensamiento de solución de problemas interpersonales, el respeto, el conocimiento sobre la teoría de los conflictos, la responsabilidad y el razonamiento moral. Enfatizan además la experiencia transformadora que supone la mediación escolar para los alumnos mediadores y que les facilita capacidades y competencias como un liderazgo positivo, mayor control interno y un comportamiento más altruista. Entre los alumnos mediados encuentran una elevada comprensión interna y mutua, y una capacidad incrementada para poder comunicarse y para poder ver el conflicto como algo positivo (Ibarrola-García e Iriarte, 2014, p. 10).

El aprendizaje emocional más importante que nombra el alumnado mismo es la empatía, seguido por la consciencia sobre sus propias emociones y realizar cuánto influyen en el propio comportamiento al igual que en las disonancias entre lo que sienten, piensan y valoran. Entre los aprendizajes morales, los alumnos destacaron la importancia de las relaciones de ayuda, sobre todo saber pedir ayuda cuando se necesite.

En segundo lugar, nombraron la aceptación y el respeto a las diferencias de otras personas, y en tercer lugar la influencia que cada persona ejerce sobre el clima social a través de su propio comportamiento. Entre los principales aprendizajes sociocognitivos, los alumnos subrayaron ante todo el cambio en la capacidad objetiva de analizar un conflicto, sin dejarse llevar por su opinión personal. En segundo lugar, mencionaron el aprendizaje del pensamiento alternativo y consecuencial para solucionar un problema. (Ibarrola-García e Iriarte, 2014, p. 24).

Los alumnos destacan como mejor aprendizaje cognitivo poder comunicarse mejor con los demás. Este aprendizaje está seguido por una mayor capacidad para darse cuenta de las propias emociones negativas y la empatía. Como principal aprendizaje sociocognitivo, los alumnos subrayaron el cambio en la capacidad objetiva de analizar un conflicto, sin dejarse llevar por su opinión personal. En segundo lugar, mencionaron el aprendizaje del pensamiento alternativo y consecuencial para solucionar un problema (Ibarrola-García e Iriarte, 2014, p. 11)

Se supone que los proyectos de mediación podrán también contribuir a mejorar los resultados académicos y las habilidades de aprendizaje. Monge y Torrego (2021, p. 38) enfatizan que el aprendizaje y la convivencia están estrechamente vinculados. Tzurriel y Shamir (2007, p.144) encuentran en un estudio que investiga una muestra de 178 alumnos (grados 1 y 3), que el aprendizaje a través de la mediación es más eficiente, y que las habilidades se desarrollan mejor, si los mediadores tienen las habilidades más desarrolladas que los demás estudiantes.

Según el estudio, el desarrollo cognitivo resulta de la interacción entre el desarrollo natural espontáneo (es decir en un contexto natural sin programa de mediación) y la interacción social de niños con adultos y los compañeros. El aprendizaje tiene lugar

mediante la adaptación social; es decir, a través de una interacción entre los niños y las niñas, y las personas más competentes que ellos, ya sean adultos o compañeros.

Más específicamente, con el fin de ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles cognitivos más altos, los mediadores tienen que tener las habilidades más desarrolladas que los demás estudiantes, ya que están obligados a organizar los conocimientos adquiridos por el estudiante. La posición inherentemente más experimentada de los mediadores es necesaria para determinar lo que los estudiantes sepan en una etapa determinada, y para ayudar a avanzar a los estudiantes a un ritmo adecuado con respecto a sus capacidades (Tzuriel y Shamir, 2007).

Dimensión 4: Éxito del programa (Motivación, convivencia, participación, limitaciones y barreras): Existe evidencia que indica que los proyectos de mediación escolar son un éxito, pero existen muchos factores que determinan este éxito. Identificamos entre ellos la motivación tanto del profesorado como del alumnado, la convivencia en el colegio y si el proyecto de mediación puede contribuir a su mejora, la participación de los diferentes gremios del centro y las limitaciones y barreras que existen dentro del mismo proyecto y las condiciones que lo rodean.

Para garantizar el éxito del programa de mediación y mejorar la convivencia parece crucial involucrar activamente a la comunidad escolar, a otras estructuras escolares, y también a otros proyectos. Torrego y Galán (2008) consideran importante la implicación de los alumnos mediadores en las estructuras centrales de los centros puesto que concluyen que un *“proyecto tan ambicioso como es la incorporación de equipos de mediación en los centros no puede funcionar de un modo aislado y a espaldas de las políticas curriculares del centro”* (Torrego y Galán, 2008, p.26).

Esta forma de proceder proporciona una nueva visión de gestión y de las relaciones interpersonales como dimensión global. Se sugiere también una dimensión

integradora en la que todos los demás proyectos, con las que cuenta la escuela, se deben coordinar, lo que facilita un resultado general más coherente (Pinto da Costa y Barandela, 2012). Además, tener el programa de mediación relacionado con otros programas y proyectos del colegio, “ayuda a que la mediación sea un “proceso educativo, resolutivo y de inclusión” (Torremorell, 2008 citado en Pinto da Costa, 2017, p. 3).

Polanin *et al.* (2012) enfatizan que los programas de mediación que se realizan entre pares en vez de utilizar estructuras jerárquicas son más exitosos en cuanto a resultados como también en su proceso porque los jóvenes se sienten más responsables. Estos resultados se basan en un meta-análisis que investigó hallazgos de 12 programas de resolución de conflictos en colegios de la primaria y de la secundaria de EEUU y de países europeos que implica a 12.874 alumnos.

La investigación se enfoca en el fenómeno del espectador y encuentra que parece un método exitoso enfocarse en comportamientos en grupos de pares para mitigar el acoso escolar individual, y para conseguir que un espectador apoye a sus pares en caso de ser víctima de acoso. Parece que los programas de mediación entre iguales tienen un efecto muy positivo en la capacidad de los alumnos de sentir empatía y en su comportamiento empático hacia otros alumnos, los que influye de manera muy positiva en la convivencia escolar en general.

Se sabe que la relación entre el alumnado y el profesorado juega un papel crucial en el éxito de un programa de mediación, y que los resultados de los estudiantes dependen de esta relación. La motivación de los estudiantes, y si son más o menos activos, y si participan o no activamente en la vida escolar y en la clase, depende en gran medida de la retroalimentación que reciben de sus profesores. Las experiencias negativas en las relaciones con los profesores pueden incluso provocar el abandono de la escuela por parte de los estudiantes y tener implicaciones negativas en su vida futura (Akin, 2015).

Crawford y Bondine (1996, pp. 90,91) recomiendan que antes de iniciar el programa, idealmente se entreviste al profesorado, al alumnado, a los padres y madres de alumnos y a la administración para determinar la naturaleza de los conflictos que ocurren en el colegio, y para saber cómo abordarlos. Concluyen que la selección del programa de resolución de conflictos, y del capacitador adecuado, son esenciales para evitar problemas posteriores.

No obstante, también enfatizan que un programa que es ideal en una escuela puede quizás no funcionar en otro centro escolar. Recomiendan además el uso de un formulario para determinar si un currículo o un programa se ajustan a las necesidades y los recursos del colegio y a las clases de conflictos y los problemas concretos.

Las expectativas que se generan en un centro entre los diferentes participantes y afectados a la hora de implementar mediación escolar y resolución de conflictos, no sólo son otro determinante importante para el éxito del programa, sino pueden llevar a problemas que antes no existían en el centro. Es decir, el mismo programa de resolución de conflictos se puede convertir en la causa de un conflicto. En una investigación entre 70 mediadores escolares en dos colegios de Austria (todos los estudiantes eran chicas) durante el año escolar 2000/01, se creó un conflicto dadas las altas expectativas a la capacitación y formación que tenían los mediadores. Hubo tensión cuando no se cumplieron las expectativas que tenían tanto los profesores como también las mediadoras sin dar tiempo al desarrollo del proyecto. Como consecuencia casi se hubiera cancelado el programa, cuando al final se decidió llevarlo a cabo con excelentes resultados y estudiantes que se mostraron sumamente contentas con las capacidades aprendidas (Eder y Gaisbauer, 2001).

A veces no se puede medir si y cómo se mejora la convivencia del centro, pero hay otros indicadores que puedan afirmar los efectos positivos que tienen los programas

de mediación como los casos de disciplina. Smith *et al.* (2002) condujeron durante cuatro años un estudio en tres colegios intermedios en zonas rurales entre el sexto y el octavo grado. El número de alumnos en los colegios oscilaba entre 780 y 1.140 alumnos.

Se seleccionaron 25 a 30 alumnos de cada curso para ser mediadores entre iguales. Se seleccionó un grupo de control al azar que reflejaba de manera representativa la población del colegio en género, grado, raza, estatus socioeconómico y participación en programas especiales. Ambos grupos, los mediadores, y el grupo de control contaban con 85 alumnos, 33 niños y 52 niñas, ente ellos 14 del sexto grado, 40 del séptimo grado y 31 de octavo grado. Del 12 al 16% de la muestra total eran niños con discapacidad. El método consistió en ampliar la base de datos de conocimiento sobre la resolución de conflictos de cuatro maneras:

Primero se recopilaron datos sobre el clima escolar mediante la mediación de las actitudes tanto del alumnado como del profesorado. Se midieron los casos disciplinarios antes y después de la implementación del programa y a través de los años de la duración del estudio. En segundo lugar, se reunieron datos acerca de los conflictos mediados como género, grado, problema y resolución. En tercer lugar, compararon a los mediadores con el grupo de control para obtener información acerca de la actitud y los cambios que resultan de la formación y de la experiencia como mediadores entre iguales. En cuarto lugar, encuestaron a los mediadores, alumnos involucrados en conflictos, al profesorado y a los padres de alumnos sobre sus puntos de vista y su satisfacción con el programa de mediación (Smith *et al.*, 2002).

Los resultados demostraron que el programa de mediación no produjo ningún cambio significativo en la percepción o la actitud de los alumnos hacia el conflicto o la comunicación, o de las percepciones del profesorado acerca del clima escolar, no obstante, encontraron que el número de casos disciplinarios, así como incidentes

relacionados con conflictos sociales, disminuyeron en cada uno de los tres colegios investigados después de la implementación del programa de mediación entre iguales (Smith *et al.*, 2002). No obstante, hay que tomar en cuenta que, aunque a primera vista un número disminuido de casos disciplinarios parece un éxito, habría que saber el porqué. Si esta disminución se debe a hechos como medidas punitivas sería un dato significativamente más negativo que en casos en que los alumnos saben adaptar una actitud democrática para resolver sus conflictos.

Entre los factores que tienen una influencia positiva en el funcionamiento de los programas de mediación parece estar una amplia participación no sólo de todos los diferentes gremios de los centros educativos, sino también por parte de las familias de alumnos (Álvarez y Torrego, 2008, p.97). Encuentran la participación de los padres esencial como la ven como garantía de *“la coherencia educativa de los dos contextos básicos en los que se desarrolla la formación”* y que consiste en *“contar con un modelo de regulación de la disciplina y de resolución de conflictos [y en] gestionar la convivencia precisa”* (Álvarez y Torrego, 2008, p.97).

La participación, no obstante, parece depender altamente del grado en el que los alumnos consideren interesante el programa de mediación. Como se enseña también en otros estudios, los incentivos que ofrece un programa de resolución de conflictos escolares, influyen claramente en su éxito y en la aceptación por parte del alumnado. Una de las herramientas que pueda favorecer la participación y la comunicación son programas como eTwinning, una plataforma que nació en 2005 entre las plataformas del e-learning en Internet, y que desde 2014 forma parte del programa Erasmus+. Está dirigida a centros educativos de la educación infantil, primaria y secundaria tanto con titularidad pública, concertada y privada. Favorece el aprendizaje del alumno utilizando el entorno virtual que ofrece el proceso de enseñanza-aprendizaje. El programa se

desarrolla a nivel europeo con lo que supera el entorno estrictamente local (Miñarro, 2018, p. 72).

En general parece que los alumnos aceptan bien el programa siempre que incluya una parte interactiva y personalizada. García y Barrio (2017) resaltan como otra herramienta original y diferente la dramatización del conflicto como técnica interesante, y encuentran que se obtienen resultados muy favorables con este método. Los protagonistas intercambian sus roles en esta técnica lo que permite una aproximación a la sensación de otra persona. *“Se consigue así un distanciamiento de las vivencias experimentadas durante el conflicto, aproximándose a una situación lúdica que contribuye a transformar las emociones negativas y las frustraciones en impresiones más asertivas”*. Este proceso ayuda a adquirir el valor de la empatía y potencia la afectividad hacia otro ser, y facilita así una solución al desencuentro (García y Barrio, 2017, p. 81).

Al principio de su investigación, Smith *et al.* (2002, p. 570) tenían el foco de su trabajo en el clima escolar y en medir los resultados, cuando se dieron cuenta de la importancia del mismo proceso de la mediación, y de las personas involucradas en él, es decir la participación. Encontraron que los datos sobre los resultados de los programas de mediación cambiaron considerablemente según el tiempo en el que estaba ya implementado el programa en el colegio porque tarda años en volverse parte de la cultura escolar del centro.

Lacuesta y Traver (2018) realizaron el programa de mediación entre iguales ‘*Yo, contigo*’ que se implementó desde un enfoque cualitativo. Las conclusiones se enfocan hacia la implantación de los programas en los que abunda incoherencia legislativa y es frecuente la versión clínica en vez de la pedagógica, centrado su aplicación en dificultades de aprendizaje y trastornos. Afirman que el programa consigue ser exitoso en cuanto se convierte en “cultura del centro”, implicándose gran número de participantes.

La importancia de la participación se confirma en otra investigación cualitativa que Silva y Torrego (2017) llevaron a cabo en distintas clases de ESO en colegios de España. Los participantes en la evaluación afirman que mejoraron las relaciones entre los alumnos participantes, y que pertenecer al equipo de mediación es una excelente oportunidad para relacionarse de forma distinta con el profesorado dado que el trato con el profesor es diferente al trato que uno tiene con un compañero de clase.

El estudio también demuestra que la participación en el proyecto depende de si el profesor explica y presenta la participación en el programa de mediación como algo atractivo. En casos en los que el profesor no consigue llamar la atención de los alumnos, la participación es claramente inferior. Las alumnas y los alumnos subrayan que la participación en este proyecto les enseña desarrollar habilidades como la empatía y la escucha. Destacan también que con el método del programa aprendieron con juegos y “*sin querer*” (Silva y Torrego, 2017, pp. 224, 225).

Aunque la influencia en las relaciones personales y en la convivencia del centro se considera positiva en términos generales, entre las limitaciones destaca que mientras que el profesorado valora sumamente positivo la formación que se les da a las alumnas y los alumnos, no se muestran contentos con el entrenamiento que ellos mismos han recibido. Afirman verse desbordados ante ciertas situaciones y que no saben cómo actuar ante determinados conflictos (Silva y Torrego, 2017, p. 233).

Las conclusiones de un estudio sobre la posición estratégica de los proyectos de mediación de conflictos en el plan de mejora de una escuela indican que los programas de mediación y resolución de conflictos benefician la coexistencia escolar y la comunidad escolar en general. Los resultados de un estudio del año 2016 fueron particularmente positivos en el plano de la calidad de los servicios de la escuela, en cuanto a la mejora de su imagen general en la comunidad, y en los ámbitos de la inclusión y la integración.

Pinto da Costa *et al.* (2016) deducen que los programas de mediación contribuyen a una mayor internalización de valores, y que los niños que se someten a una formación en mediación son capaces de manejar mejor las emociones y los sentimientos, además de dar a los conflictos una visión más positiva y reconocer la oportunidad que ofrecen. También subrayan que la adquisición de una nueva realidad mediada fortalece a la persona emocionalmente y le permite ser más resistente.

Cuando se implementa un proyecto de resolución de conflictos en un centro, la comunidad escolar a veces tiene altas expectativas que pueden influir de forma negativa en el éxito del proyecto. Eder y Gaisbauer (2001) sugieren que, para poder investigar empíricamente los efectos y el funcionamiento de un proyecto de mediación escolar, sobre todo lo relativo a los efectos detallados y lo que concierne la estructura de las condiciones, tiene que estar implementado unos 10 a 12 años. Por lo tanto, sugieren no tener demasiadas expectativas en el primer año de la iniciación y de la implementación.

Ellos notaron que en uno de los colegios que evaluaron, había tenido lugar una irritación entre el equipo de la escuela y un mediador externo, que se debió a las altas expectativas con respecto a la rapidez con la que se debería implementar el programa de mediación. También en otro centro hubo cierta decepción por percibir el comienzo del proyecto demasiado lento, un sentimiento que fue pronunciado tanto por los profesores como por los alumnos mediadores. No obstante, después de la fase de implementación notaron que la mediación entre iguales facilitó resultados más positivos y satisfactorios que otros programas de resolución de conflictos (Eder y Gaisbauer, 2001).

Otra cuestión que Pinto da Costa (2017) enfatiza como relevante es la formación de los mediadores. Ella encuentra que "*la ausencia de formación en mediación de todos los elementos del equipo puede poner en cuestión una parte del trabajo en el marco del*

proyecto, [y que] además, la ausencia de formación de los alumnos aumenta las dificultades de la actuación de estos mediadores” (Pinto da Costa, 2017, p.97).

Además, es crucial para el funcionamiento de un programa de mediación y de resolución de conflictos averiguar las necesidades reales de un centro que son diferentes de caso en caso. Crawford y Bodine (1996, pp.90, 91) encuentran que hacer una evaluación de las necesidades de la comunidad escolar antes de iniciar un proyecto es fundamental para garantizar que el programa de resolución de conflictos funcione después de su implementación.

Ciertamente, existen barreras y limitaciones que se pueden agrupar en torno a dos tipologías (aquella de carácter más personal y otra de carácter organizacional), aunque pueden relacionarse e interactuar. Debido a la organización jerárquica de los centros educativos, los estamentos que se sitúan en la zona alta (profesorado) poseen más poder que los de la zona baja (alumnado). Esto ocasiona acomodación por parte del primer colectivo, el cual utiliza la estrategia del castigo frente al conflicto, impidiendo así buscar alternativas más dialógicas donde exista una relación horizontal en la resolución del conflicto y sean las partes quienes propongan la solución (Lacuesta y Traver, 2018; Oña y García, 2016).

Pinto da Costa *et al.* (2016, pp. 33, 34) identifican limitaciones culturales, institucionales y de procedimiento. Destacan la existencia de ciertas dificultades a la hora de la organización del equipo de mediación y también encuentran dificultades en que se adhiera un número elevado de personas. Encuentran que el reconocimiento del programa de mediación depende de *“un equipo permanente y cohesionado”*. En su trabajo evaluativo recomiendan *“mejoras en el proceso de ejecución de los proyectos, centradas en la difusión y sensibilización del potencial de la mediación, en el aspecto educativo de*

las actividades de mediación, en la motivación para la adhesión a las estructuras de mediación y en la formación de mediadores” (Pinto da Costa *et al.*, 2016, pp. 33, 34).

Estos hallazgos indican que la cultura, en todos los sentidos, tiene un efecto limitante en los proyectos de mediación y surge la importancia de una buena definición de lo que significa “cultura”. Whatling (2016) encuentra que muy poca atención se ha dado a las implicaciones de la cultura y la diversidad para la práctica de la mediación. “Cultura” es algo que está en constante transición y contiene un amplio rango de actitudes, experiencias y valores existentes dentro de una misma comunidad. Personas criadas en la misma comunidad, pero con diferente educación, entenderá la misma cultura de forma diferente que otros. A menudo, el hecho de pertenecer a la misma comunidad, no implica automáticamente que la persona sepa todos los detalles que define “su” cultura, o se ajuste a todas las normas que están generalmente aceptadas dentro de ella.

En la formación para la mediación se debería hacer hincapié en la conciencia cultural, pero también es esencial para los mediadores tomar en cuenta que cada individuo tiene su propia identidad, e interpreta cultura de forma diferente (Whatling, 2016, p. 48,49). Whatling (2016, p. 48) sugiere que *“si ampliamos nuestra comprensión de la cultura con una "C" mayúscula para incluir una pequeña "c", es decir incorporar una variedad de subculturas, incluidas las diferencias de género, podemos reconocer la necesidad de una mayor conciencia y sensibilidad cultural”*. Parece que resulta fundamental en una sociedad donde la guerra civil ha estado muy presente e impregna las culturas, como es el caso de Colombia.

Cómo ya se ha mencionado anteriormente, el éxito, o la falta de éxito, de un programa de mediación depende también en cierta medida de las expectativas que tienen los participantes al iniciar el proyecto y no solamente las expectativas con respecto al programa mismo sino también relativo al propio aprendizaje y desarrollo. Una

investigación mixta que se llevó a cabo entre 70 mediadores escolares en tres colegios de Austria durante el año escolar 2000/01, demostró que los futuros mediadores tenían altas expectativas a la propia capacitación y formación como mediadores.

En un primer lugar esperaban adquirir de forma rápida competencias sociales, y en segundo lugar destacaron también la orientación prosocial entre ellos y la esperanza de poder aplicar las competencias aprendidas en otros ámbitos de la vida, y sobre todo para el bien de la sociedad. Afirmaron después de haber sido capacitados, que los juegos de rol sirvieron mucho en el aprendizaje, sobre todo para internalizar lo aprendido, y para llevarlo a la práctica, pero al principio estaban decepcionadas porque el proceso de la capacitación les pareció muy lento (Eder y Gaisbauer, 2001).

La motivación y la implicación de los participantes es otro factor crucial para un buen funcionamiento de los programas de mediación. El primer meta-análisis en 30 años que investigó los efectos del apoyo entre iguales, analizó 26 casos de investigación en escuelas de la primaria y de la secundaria, entre los grados uno y doce que abarcaron en total 938 alumnos. Para identificar los proyectos se vieron 1.775 artículos en bases de datos académicos en Internet. El estudio encontró que los programas de ayuda y tutoría entre iguales son beneficiosos independiente de la “dosis” (intensidad, número de sesiones y duración), del grado, área de contenido.

No obstante, se demostraron especialmente beneficiosos en términos académicos (Bowman-Perrot *et al.*, 2013). Un dato que destacó particularmente fue que los resultados fueron incluso más positivos cuando se añadió un sistema de gratificación al programa de resolución de conflictos. Este dato fue especialmente significativo entre los alumnos mayores de la secundaria, y también los alumnos con dificultad académica encontraron este sistema de incentivos particularmente motivador. Además, el meta-análisis encontró

que los programas de ayuda entre iguales tenían un efecto más positivo en estudiantes con discapacidad que en otros, aunque los resultados (76:65) no fueron muy significativos estadísticamente (Bowman-Perrot *et al.*, 2013).

Vázquez Gutiérrez (2012) encuentra que la mediación escolar cuenta con unas características muy particulares que la distinguen de otros programas de convivencia en los colegios, y que la participación se encuentra entre ellas. Afirma que la activa participación del alumnado, profesorado y de los demás miembros de la comunidad escolar pertenece a los factores que garantizan el éxito de un programa de mediación escolar a largo plazo. No obstante, pone énfasis en que la participación debe ser voluntaria por las partes implicadas en la mediación misma (Vázquez, 2012, pp.224, 225).

Lacuesta y Traver (2018) enfatizan la importancia de lograr el compromiso del centro educativo, así como del órgano máximo de representación, del claustro y del equipo directivo, y que consideran el primer paso para garantizar el funcionamiento del proyecto de mediación de acuerdo con lo que establece el Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco (Lacuesta y Traver, 2018, p. 68).

Como vínculo importante con el compromiso hacia un proyecto de mediación se considera tener una metodología eminentemente práctica, la reflexión sobre la convivencia, así como la creación de un equipo que facilita que el grupo esté cohesionado. Gómez (2018) destaca como fórmula del éxito del programa que describe, haber formado al inicio a alumnos seleccionados como futuros mediadores, a los coordinadores y a la dirección del colegio con especialistas de grupo IMECA de la Universidad de Alcalá (Gómez, 2018, p. 48).

Álvarez y Torrego (2008, p.97) destacan la importancia de crear “*cauces de participación para los alumnos y para las madres y los padres de alumnos*”. Consideran a los profesores el “*verdadero motor de la participación en el centro*” y que hace que todos los profesores se consideren responsables de todos los alumnos (Álvarez y Torrego, 2008, p. 97).

Torrego y Galán (2008) recomiendan que los miembros del equipo directivo, y de los orientadores, deban implicarse en la mediación de la mayor manera posible, dado el rol institucional central del proyecto. Consideran imprescindible la existencia de estructuras organizativas en las que participe todo tipo de miembro de la comunidad escolar. Recomiendan además hacer un esfuerzo para aumentar el número de participantes del personal no docente y de familiares de alumnos (Torrego y Galán, 2008, p. 26). En este sentido Monge y Torrego (2021, p. 38) observan que “*un plan de mejora de la convivencia necesita una serie de personas comprometidas con el cambio y un liderazgo reconocido por los miembros de la comunidad educativa*”.

Otro punto importante para un óptimo funcionamiento de un programa parece ser la aceptación y la integración de la mediación a nivel de estructura organizativa y cultura social. Se supone que es de gran interés “*si la mediación avanzó más en la estructura organizativa que en la cultura social. Sin embargo, [parece que] los avances en la segunda son más lentos y más exigentes*” (Pinto da Costa *et al.*, 2015, p. 16).

Una importante barrera hacia la aceptación es en muchos casos la resistencia por parte del profesorado al que le falta a menudo ya el tiempo para cumplir debidamente con el currículo obligatorio, con lo cual los proyectos de mediación y de resolución de conflictos suponen una carga más para ellos. Una evaluación de programas de mediación escolar que se realizó en el año 2011 demuestra que el profesorado percibe la

participación en el proyecto de mediación como un esfuerzo añadido por ocupar un espacio de tiempo que les gustaría utilizar para realizar otras actividades (Moral, 2011, p. 469).

Pinto da Costa (2017), en el marco de la aplicación de un programa de mediación de conflictos entre pares dinamizado, hace un análisis de los factores limitadores, condicionantes y facilitadores, de los cuales subraya que lo poco que son buscados los alumnos mediadores por parte de los tutores, la reducida participación de los alumnos en las mediaciones formales (realizadas en clase), la información insuficiente, la dificultad para aceptar la figura del mediador, así como la dificultad de aceptación de la mediación como medio alternativo de gestión de conflictos por parte de los directores de clase. Sostiene que una dificultad de aceptación de la figura de alumnos mediadores, se debe al hecho de que la mayoría de los directores "*no consideraba a los alumnos como un recurso para ayudar en la resolución de conflictos*" (Pinto da Costa, 2017, p. 66).

Otra dificultad se encontraba en la falta de organización previa, a menudo hubo alumnos buscando la sala de mediación, y los profesores no recurrieron a la mediación. Las limitaciones de horario y la coordinación necesaria con las demás actividades y tareas escolares suponen también un acondicionador. No encontrar, por ejemplo, una sala libre para realizar la mediación, hace disminuir las situaciones de mediación formal en clase que luego se compensan con situaciones de mediación informal (Pinto da Costa, 2017, p. 66).

Gómez (2018) confirma el tiempo como factor limitante, ya que el propio desarrollo de un programa de mediación necesita una inversión de tiempo grande, constante y estable. Encuentra además evidente que un programa de mediación necesita una dedicación permanente que incorpore grandes dosis de ilusión y de optimismo. En cada curso hay que realizar las labores de presentación y de difusión del programa con

los diferentes miembros de la comunidad educativa. En algunos casos, hay que vencer ciertas resistencias, inevitables en cualquier iniciativa innovadora (Gómez, 2018, p. 50).

La sostenibilidad de un proyecto es otro factor crucial para garantizar el éxito de los programas de resolución de conflictos, no sólo en una primera fase, sino a largo plazo para que se convierta en una parte íntegra del centro educativo y para que se beneficien muchas generaciones más en el futuro. Eder y Gaisbauer (2001) encontraron que una buena capacitación e implementación de un proyecto de mediación entre iguales es imprescindible para que el proyecto sea sostenible. Los mediadores que entrevistaron también destacaron la importancia de un buen seguimiento y de los cursos de capacitación y de entrenamiento después de que haya acabado la fase de implementación de la mediación. Subrayan además que los cursos deben acompañar la práctica y basarse en ejemplos reales. Encontraron muy útiles los juegos de rol (Eder y Gaisbauer, 2001).

Otro factor para garantizar el éxito y también la sostenibilidad de los programas de resolución de conflictos es una implementación en las mismas estructuras de los colegios, sus organigramas, planes de convivencia y la planificación en general. Un estudio sobre la posición estratégica de la mediación de conflictos en el plan del mejoramiento escolar reconoce que los programas de mediación benefician a la convivencia, en concreto a la inclusión y la integración, y a nivel de la calidad de los servicios del centro escolar y en cuanto a la mejora de su imagen en la comunidad.

Se puede deducir que los programas de mediación contribuyen a una incrementada interiorización de valores, un mejorado trabajo sobre las emociones y los sentimientos, además de dar una visión más positiva del conflicto y de la oportunidad que ofrece. Ayudan a adquirir una realidad que fortalece a la persona emocionalmente y con eso contribuye a que se haga más resiliente (Pinto da Costa *et al.*, 2019, p. 4, 13).

2.2 Mediación para adultos

La mediación se aplica hoy en día en diferentes contextos y hay proyectos que estudian sus efectos en personas adultas. Se dice que este tipo de programas son capaces de empoderar a las personas y se sugiere que deberían tener efectos positivos incluso en personas ya mayores. Nos interesamos por este tema mientras investigamos si los niños son capaces de transportar las capacidades aprendidas en la mediación escolar a otras áreas de su vida, como a sus familias, y si posiblemente serán capaces de utilizar estas habilidades más adelante en su vida adulta.

Un estudio del año 2013 concluye que el empoderamiento de las personas adultas también es importante a una edad avanzada y que los programas de mediación podrían funcionar bien para ese propósito. Sin embargo, el estudio advierte que a menudo no hay una verdadera oportunidad para que los adultos se deshagan de sus quejas y dolencias, especialmente en el caso de que los hijos adultos sean la contrapartida en la mediación, como ellos a menudo están en una posición más fuerte que sus padres quienes ya tienen una avanzada edad, y a veces incluso dependen de los hijos. No obstante, los hallazgos sugieren que no hay realmente suficientes investigaciones sobre los procesos de mediación entre adultos, aparte de la típica mediación judicial, para tener suficientes datos fiables y comparables.

De acuerdo con los antecedentes descritos, se sugiere llevar a cabo una investigación que aborde a fondo la siguiente pregunta si la mediación entre adultos realmente una presenta una oportunidad para que los participantes aborden las quejas y para que se escuche una persona a otra.

Los resultados de la investigación exploratoria que miramos sugirieron que los programas de mediación para adultos están poco estudiados y que las investigaciones que existen no muestran suficiente evidencia de que los conflictos, especialmente entre familiares, puedan ser reducidos a través de tales programas (Crampton, 2013). Estos hallazgos no se confirman en las investigaciones de programas de mediación para niños y jóvenes dado que se encuentran resultados positivos en los programas de mediación escolar, sobre todo cuando son entre iguales.

Los hallazgos de nuestra propia investigación sugieren que los niños y los jóvenes transportan sus habilidades y capacidades a sus familias. Esto puede significar que cuando los niños enseñan a los padres se puedan quizás obtener mejores resultados que en los proyectos de mediación de adultos para adultos.

Lederach (1995, p. 39) enfatiza las limitaciones culturales que observó durante la formación de adultos en mediación y resolución de conflictos. Describe que vio necesario adaptar sus modelos de resolución de conflictos al contexto cultural, algo que no pudimos encontrar en ningún momento de nuestra propia investigación. Tanto el profesorado como el alumnado, a los que entrevistamos, nos comentaron explícitamente que no existía ninguna limitación cultural en el proyecto “Hagamos las Paces”. No obstante, no podemos decir si la gran discrepancia entre las observaciones de Lederach en adultos y las nuestras entre jóvenes se debe a la edad del participante, y posiblemente a visiones del mundo y los demás, que se formaron con el tiempo. Encontrar una respuesta del porqué de estos hallazgos tan diferentes haría necesaria otra investigación.

Lederach (1995) sin embargo alega que el conflicto se construye socialmente, es decir, no pasa simplemente, sino es creado, y menciona como posible razón de estas limitaciones culturales la falta del *“conocimiento social y cultural acumulado, que a menudo se da por sentado, [y] sobre cómo y en qué circunstancias se transmite el*

significado previsto” (Lederach, 1995, p. 40) y cómo lo interpretamos. Encuentra que se puede reprogramar si una persona da un significado positivo o negativo a un evento, al cambiar la narrativa. La persona entonces da otro significado a un suceso o evento, aunque los hechos objetivos no fueron cambiados. Subraya que lo que crea el significado es precisamente el acto de localizar una cosa, es decir algo, con otra cosa o cosas, al proveer otro marco de referencia, a lo que llama proceso interpretativo (Lederach, 1995, pp. 43, 44).

2.3 Influencia de la cultura en sus diferentes sentidos

Bush (1992) identifica que muchos mediadores escolares se sienten sin apoyo. Un alto porcentaje, que no se concreta, afirma que los procesos les desborda y les crea dilemas éticos porque quieren afrontar su tarea como mediador y proporcionar una solución para todas las partes implicadas, pero les faltan tanto la formación adecuada como también las herramientas necesarias para poder afrontar los conflictos de diferente índole.

En algunos programas hay medidas estructurales para ayudar a los mediadores a afrontar los problemas que se presenten en los procesos de resolución de conflictos, sin embargo, estas medidas plantean problemas administrativos y económicos porque requieren servicios adicionales que también crean costes adicionales. Recomienda que se formulen políticas y directrices claras que se puedan seguir no solamente por parte de los alumnos mediadores sino también por parte de los demás gremios de un centro educativo. Bush (1992) enfatiza que *“ha llegado el momento de que los encargados de la formulación de políticas proporcionen la asistencia y la orientación que necesitan los mediadores”* (Bush, 1992, p. 4).

Otro factor importante que se tiene que tomar en cuenta al definir los criterios éticos y las medidas que se debe aplicar como consecuencia es la cultura. La cultura se define como valores, los significados que damos a cosas y acontecimientos, la vista del mundo, los conocimientos y las diferencias (Encyclopaedia Britannica, 2016) y es un criterio que juega un gran rol en las diferentes clases de conflicto y en su desarrollo y también en cómo se lleva a cabo su resolución. En este sentido Whatling (2016) subraya la gran importancia de cultura en todos los sentidos y los malentendidos que pueden producirse entre personas con vistas, costumbres, educación y fondos sociales diferentes (Whatling, 2016, p. 48,49).

El conflicto bélico colombiano ha llevado a cambios no intencionados que limitaron también el desarrollo del país en muchos sentidos, no solamente en términos económicos sino también sociales. Es importante entender también el papel tradicional de la mujer en Colombia, y ciertas relaciones de desigualdad de poder y de género. La educación y el acceso a la información son fundamentales para afrontar estos problemas. Son fundamentales para poder tomar decisiones informadas y así que también para establecer relaciones equitativas del país.

Se considera que las desigualdades horizontales (aquellas desigualdades que se presentan entre grupos culturalmente contruidos) y las diferencias culturales son la causa fundamental de la mayoría de los conflictos actuales. Se supone que la violencia, las diferencias culturales y la demografía desempeñan un papel importante en una intervención para el desarrollo, como en el sector de la educación, y que los contextos y las situaciones deben compararse a nivel micro-, meso- y macro para obtener resultados útiles (Stewart, 2001, Whatling, 2016).

Los antecedentes históricos de Colombia deben ser leídos y analizados en consecuencia para llegar a las conclusiones correctas sobre los efectos del proyecto para

la resolución del conflicto (Pinder, 2015). En un principio se puede decir que lo más elemental que tiene que garantizar un proyecto de mediación escolar es pasar desde un modelo sancionador a un modelo integrado cuyos pilares según (Torrego, J.C., 2008) son:

1. La elaboración democrática de las normas con participación del alumnado.
2. La creación de estructuras de mejora de la convivencia como los equipos de mediación.
3. La utilización de procedimientos no violentos en la resolución de los conflictos que son el juicio, el arbitraje, la conciliación, la negociación y la mediación

Dentro de este contexto es también importante dirigirse a los jóvenes en un lenguaje que entiendan durante la mediación. Lederach (1995) enfatiza la importancia hasta de los gestos y de la mímica de las diferentes culturas y su importancia para que un programa de mediación sea bien aceptado. Cuenta un caso que tuvo lugar durante un juego de roles en un taller que él mismo impartió en Guatemala y cuando a una persona participante en el taller se le identificó como “gringo”, aunque la persona habló un español nativo, pero había vivido en Estados Unidos y según la percepción de los demás participantes tenía gestos de un estadounidense (Lederach, 1995).

Nos recordó una situación que nos pasó durante la visita al I.E Antonio José Bernal Londoño en 2016, cuando la fundadora del proyecto “Hagamos las Paces” tradujo nuestras frases a un español colombiano para que los estudiantes entendieran mejor. Entendimos en aquel momento que no solamente el idioma en sí era importante sino también ser culturalmente aceptado. Entendimos que la profesora y la fundadora del proyecto eran claves para poder realizar las entrevistas y tener la confianza del alumnado.

2.4 Los derechos humanos y del niño en el contexto de la educación y la mediación escolar

Los derechos humanos y del niño juegan un importante rol en el contexto de la educación y la mediación escolar de acuerdo con nuestros hallazgos en otros estudios que llevamos a cabo en este ámbito. El largo conflicto armado de Colombia ha marcado a la sociedad y consecuentemente a los niños y jóvenes en particular medida porque son la parte más vulnerable de una sociedad.

Aunque en muchos casos no haya una violación activa de los derechos de los niños, la mera presencia de agravios por las injusticias ocurridas, y la agresividad y el comportamiento conflictivo generalizados que son resultado de lo ocurrido durante cinco décadas de conflicto armado, pueden tener impactos negativos en las familias y en sus hijos. La mayor parte de los colombianos ha conocido la guerra en su país, y Colombia aún tiene que enfrentar altos niveles de violencia que penetra en todos los niveles de la sociedad, y deja a los niños particularmente vulnerables.

Ante el aumento de la violencia en todos los sectores de la sociedad colombiana, la Fundación Amor por Medellín ha puesto en marcha el proyecto de mediación escolar "Hagamos las Paces", que enseña a los niños pequeños a abordar los conflictos de forma democrática y no violenta, y a utilizar las nuevas capacidades en otras situaciones de la vida, con lo que se espera trasladar estas habilidades a la sociedad en general a largo plazo. Estos enfoques se basan en el concepto de paz en todos sus significados y en el profundo respeto por otras visiones del mundo y opiniones.

Los Estados miembros de las Naciones Unidas coinciden en que los derechos humanos y del niño son el derecho de todos a la vida, a la libertad y a la seguridad de la

persona. Las familias, y los niños en particular, tienen un derecho especial a ser cuidados y ser asistidos.

Los cambios sociales, causados por la migración forzada, los conflictos armados, la crisis económica, la globalización y las nuevas tecnologías, afectan a las familias, y pueden tener consecuencias negativas en el bienestar de los niños. En este mundo cambiante, han cobrado importancia los requisitos en materia de habilidades blandas, como la forma de resolver los conflictos de manera democrática y pacífica.

Los derechos humanos están garantizados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Los derechos influenciados de los niños están especialmente protegidos por la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989 por la Asamblea General de la ONU. Sin embargo, la realidad es diferente. Los conflictos armados, y la consiguiente migración, representan un enorme problema. También está documentado que los niños atrapados en situaciones de emergencia suelen ser objeto de abusos y explotación.

El conflicto armado de Colombia de 52 años también ha dejado marcados a los niños y jóvenes colombianos. Los desplazamientos forzados en Colombia, cuyo número supera todavía en 2021, (años después del conflicto armado), según la Agencia de las Naciones Unidas para Refugiados, con 7.716.000 personas el total de habitantes de Costa Rica, han tenido una fuerte repercusión en toda la población (Morales-Manzur y Morales-García, 2016), y especialmente en los niños que se ven particularmente afectados en su desarrollo cuando tienen que vivir situaciones de violencia y la inseguridad al perder su hogar.

El mundo en el que vivimos está cambiando rápidamente. Internet, y más concretamente las redes sociales, ofrecen un tipo de comunicación en el que la interacción

de las personas se ha vuelto menos personal, pero al mismo tiempo este mundo virtual ha abierto las puertas a lo abstracto y al anonimato, donde la agresión y la violencia pueden vivirse sin las consecuencias que se aplicarían en el mundo real. Los niños juegan a videojuegos, a veces muy agresivos, que carecen de realidad, y en los que no tienen que responsabilizarse de sus propios actos, y además sin tener que comunicarse con otros niños como ocurría hace poco más de dos décadas, cuando era habitual que un niño recogiera a otro para montar en bicicleta, o para ir a patinar.

En Colombia, y en otras partes del planeta, este mundo cambiante da mucho potencial de conflicto debido a las nuevas y más rápidas tecnologías, y a otros cambios rápidos de los patrones de vida, pero también debido a situaciones a las que nuestra sociedad no está acostumbrada, como la coexistencia de muchas culturas diferentes en un espacio limitado y con recursos limitados, situación que se agravó recientemente con la pandemia. Se trata de situaciones en las que personas de diferentes partes del mundo, o de diferentes partes de un mismo país, personas con diferentes realidades en sus vidas, diferentes mentalidades y antecedentes sociales, y los correspondientes puntos de vista socialmente construidos. Se ven obligados a convivir sin haberlo elegido, algo que muchas veces se produce por la migración forzada como en el caso de Colombia.

La Asamblea General de las Naciones Unidas encontró en 2015 que el acoso escolar ha alcanzado niveles de preocupación mundial. El Secretario General de la ONU abordó este problema grave metas definidas en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 cuyo objetivo es poner fin a la violencia contra los niños, incluyendo todo tipo de explotación y abuso (Naciones Unidas, 2016).

Crecer en un entorno libre de violencia no sólo es un derecho humano, sino necesario para poder desarrollar un comportamiento más pacífico que influirá en las relaciones con otros humanos en el futuro. Una niñez en la que se experimenta violencia

afecta al bienestar emocional, al trabajo académico e incluso a la salud física y condiciona a las personas para su vida adulta, e influye en el sentido del compromiso con los demás y el grado de compromiso que una persona tiene con otros seres (Vélez, 2014).

La construcción de la paz es una tarea compleja y nada fácil. Un factor importante parece ser obtener una mentalidad más pacífica en toda la sociedad, pero sobre todo entre los jóvenes porque son el futuro de cada país. Hay fuertes indicadores que los programas de mediación entre iguales y de resolución de conflictos en centros escolares contribuyen activamente a estos procesos de construir una actitud con así a una convivencia más pacífica, que se convierte con el tiempo en la cultura de colegio (Pinto da Costa, 2017).

Se puede decir que los conflictos armados y todas sus implicaciones tienen muchos efectos negativos en la población y especialmente en los niños. La guerra provoca violaciones de los derechos humanos y de los niños en todos los sentidos posibles. No sólo pone en peligro la seguridad de las personas, sino que también influye en el flujo de la vida como tal.

La falta de seguridad no sólo puede alejar a los niños de la escuela. Influye en la nutrición porque la provisión de alimentos en las tiendas puede no estar garantizada, puede llevar al trabajo infantil ya que el padre está en combate y no puede mantener a la familia, y estas son sólo algunas de todas las consecuencias negativas que existen para los niños en situaciones de guerra (Spann *et al.*, 2021b, p. 149). Según datos oficiales, aproximadamente el 9% de los niños colombianos nacen con signos de desnutrición, un claro indicador de pobreza (Ministerio de Salud de Colombia, 2013).

Los problemas sociales, por ejemplo, el desempleo, la pobreza, el hambre, la desnutrición, las tensiones sociales y la delincuencia han sido reconocidos como temas que desafían la construcción de la paz. La seguridad humana, en particular la protección de individuos y grupos sociales como los niños, ha cobrado especial importancia en la

construcción de la paz internacional. Hay que recalibrar los enfoques descendentes y conceder la propiedad de los proyectos, concebidos como enfoques ascendentes, a los grupos locales que conocen mejor sus necesidades. El principio de la Responsabilidad de Proteger de las Naciones Unidas de 2001 destaca conceptos como "*participación local*", "*apropiación local*", "*empoderamiento local*" y "*liderazgo local*" (Lee et al., 2016).

3. Normativa sobre la mediación escolar

La Asamblea General de las Naciones Unidas encontró que la intimidación en las escuelas, y el estrés relacionado con ella, han alcanzado niveles de preocupación mundial que afectan al bienestar emocional, al trabajo académico e incluso a la salud física, y por lo tanto tienen un alto costo para la sociedad. En septiembre de 2015, el Secretario General abordó compromisos y metas concretos en el programa para los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2030 con el fin de crear un entorno sin violencia para todos, y subraya la importancia del conocimiento de los derechos humanos relacionados con los niños y la promoción de la paz y la no violencia, así como de una educación justa, sensible a las cuestiones de género e inclusiva, destinada a abordar y poner fin a la violencia contra los niños y a todo tipo de explotación y abuso (Naciones Unidas, 2016).

La realidad de Colombia es que muchos estudiantes sufren violencia familiar y que también hay violencia en las calles. Reaccionando a estas tristes realidades, se promulgó en noviembre de 2006 la Ley 1098 con el Código de la Infancia y de la Adolescencia que dio pie a un cambio de las estructuras escolares para crear un ambiente más pacífico y hacia una reestructuración de los manuales escolares de la convivencia, su evaluación continua, y la integración de toda la comunidad escolar bajo la coordinación del Comité de la Convivencia de cada institución educativa (Congreso de Colombia, 2006).

Consecuentemente se establecen obligaciones especiales para las instituciones educativas:

1. Deben facilitar el acceso de los niños y niñas a los colegios y ayudar que los alumnos permanezcan y no dejen la escuela
2. Deben establecer normas para evitar la agresión verbal y física, las burlas, la humillación, el desprecio de los alumnos entre sí y facilitar herramientas de carácter correctivo y reeducativo

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013)

En 2013 el Gobierno de Colombia decide la Ley 1620 bajo el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación y que está vinculado con los Derechos Humanos y la prevención y mitigación de la violencia en los centros educativos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

El Sistema Nacional de la Convivencia Escolar y la formación para los Derechos Humanos bajo la Ley 1620 de 2013 establece además normas para la educación sobre la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar que quedan descritas en “el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar” y en “la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos de atención” de la misma Ley (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

El conflicto colombiano también persistió después de que acabara el discurso de la guerrilla. Perpetuó la lucha armada con el respaldo de los narcotraficantes y la disputa ideológica se pudo observar en muchas partes de la sociedad como violencia generalizada. Se cuentan millones de víctimas y se queda a menudo sin identificar la verdadera causa de la violencia y de las violaciones de los Derechos Humanos. En 2015 el Ministerio de Educación Nacional toma riendas en el asunto y expide el Decreto Reglamentario 1083,

estableciendo que la cátedra de la paz “*pueda contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible*” (Congreso de Colombia, 2015, p. 1).

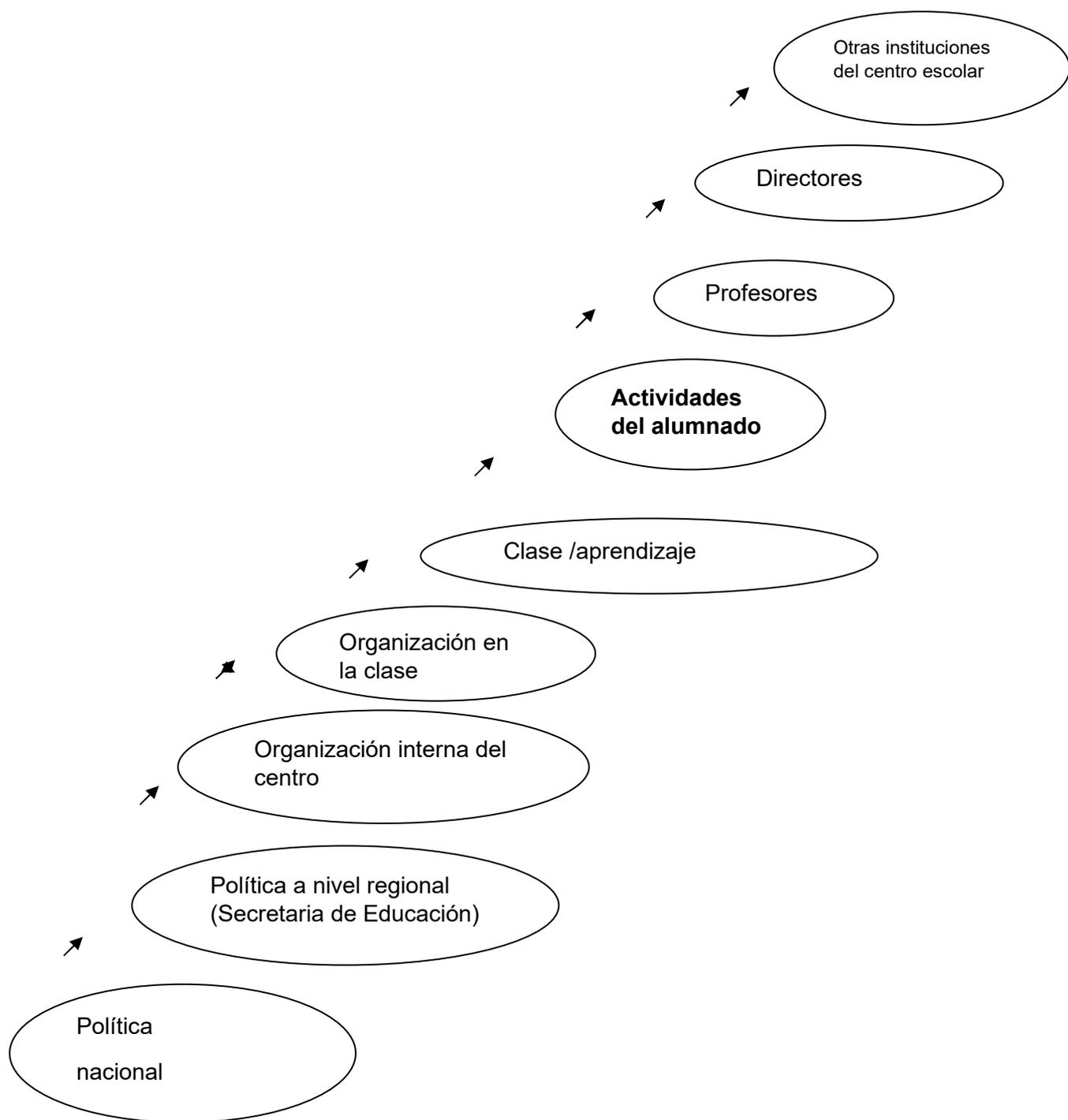
En 2015 el Congreso de Colombia reacciona una vez más ante la violencia escolar y radica un Proyecto de Ley que busca la construcción de la paz en los colegios y que decreta que dentro de las asignaturas de la cátedra de la paz se impartan clases de mediación escolar (Congreso de Colombia, 2015, p. 1). establece:

La Mediación Escolar busca fomentar espacios de paz y convivencia en la comunidad educativa para generar un ambiente abierto a la solución positiva de los conflictos, evitar los focos de violencia y armonizar las relaciones, a través de la figura del mediador, quien actuará como tercero imparcial buscando un acercamiento efectivo entre las partes en disputa.

Congreso de Colombia. Proyecto de Ley 168 de 2015 Cámara, p. 1

Nuestros hallazgos indican que todas las normas establecidas por el Congreso y el Ministerio de Educación de Colombia están bien implementados en la Institución Educativa Antonio José Bernal. Observamos que el proyecto de mediación forma parte de la cátedra de la paz y de las clases de ética donde encuentra una óptima puesta en práctica aparte de la teoría bien definida.

En el siguiente cuadro explicamos de una forma ilustrativa la estructura que se da desde la política nacional hasta las normativas internas de un centro educativo basándonos en Cole (1996) citado en Sellman (2003, p. 92):

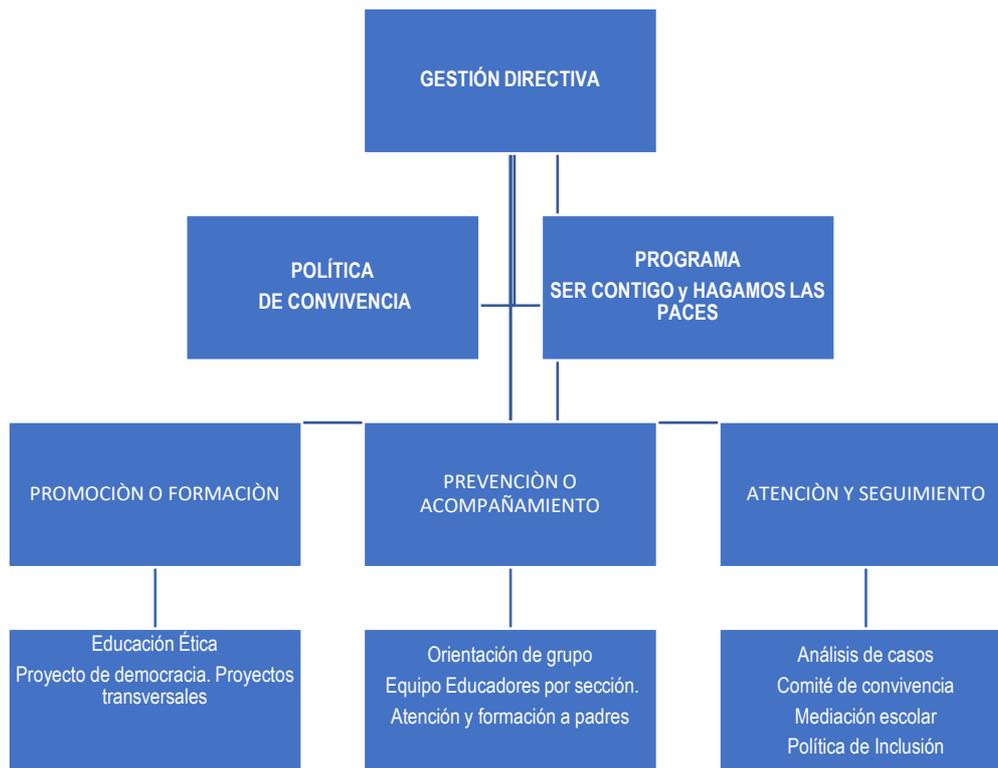


Cuadro 4: Estructura de políticas desde lo nacional hasta las estructuras internas de un centro (elaboración propia, 2021)

Normativa de la I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín que se aplica desde el año 2014:

Estrategias de la política de convivencia	Rutas de Atención Integral ley 1620
<p>Formación y prevención se incorpora a los 4 programas obligatorios de la Institución SERES, Ser Contigo, Eco Bernal y Educando en la diversidad. Estos programas buscan fortalecer de manera transversal las competencias del ser en los educadores estudiantes.</p>	<p>Promoción: Fomentar el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos</p>
<p>Acompañamiento: Se entiende como la coordinación de un conjunto de acciones con una persona o grupo de personas, destinadas a, motivar, clarificar, guiar, precisar, corregir, justificar, enseñar y asesorar para hacer posible el logro de determinados propósitos</p>	<p>Prevención: Intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar</p>
<p>Correctivos: Son un conjunto de acciones que en correspondencia con el modelo pedagógico y el manual de convivencia se realizan una vez se presente el comportamiento inadecuado.</p>	<p>Atención: Asistir oportunamente a los miembros de la comunidad educativa frente a situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos</p> <p>Seguimiento: Seguimiento y evaluación de las estrategias y acciones de la promoción, prevención y atención desarrolladas por los actores e instancias del sistema nacional de convivencia escolar.</p>

Cuadro 5: Normativa de centro (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017)



Cuadro 6: Organigrama del centro (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017)

CAPÍTULO 3. Marco metodológico

1. Enfoque metodológico de la investigación

La investigación cualitativa se refiere a la utilización de una serie de metodologías relacionadas, aunque diferentes, que se encuentran bajo el mismo paraguas. La investigación cuantitativa se refiere a la investigación en la que los resultados y las conclusiones son cuantificables y mensurables (Schneider y Whitehead, 2013). La investigación cualitativa suele ser más bien una exploración, un viaje que aporta campos desconocidos, tomando en cuenta las percepciones de las personas participantes e implicadas en un proyecto (Chambers, 2014).

Vistos los antecedentes descritos, y ante el hecho de la alta implicación personal que suele tener un proyecto de mediación escolar y resolución de conflictos, en las personas participantes, sobre todo en el contexto de un país como Colombia, post guerra civil, en que la mayoría de la población se vio alta y personalmente afectada, nos pareció adecuado decidimos por un enfoque cualitativo que se centre en lo que sientan las personas afectadas, a las que debe beneficiar el proyecto. Preguntar a las personas implicadas sus opiniones y experiencias, nos pareció lo más importante. Sin embargo, decidimos añadir un cuestionario estructurado con escala Likert para tener resultados que pudiéramos medir, aunque también de metodología cualitativa.

1.1 Metodología de la Investigación

En cualquier investigación es un momento crucial establecer la teoría y la metodología. Cuando pensamos en qué método sería el mejor para encontrar toda la información para evaluar este caso, también nos vimos confrontados con el hecho de tratarse de un colegio en un país que ha vivido uno de los conflictos armados más largos y violentos de la historia moderna de este planeta, algo que nuestra generación aquí en Europa occidental

nunca ha tenido que experimentar. Tomar en cuenta las experiencias personales y las emociones de las personas concernidas, en este caso la comunidad escolar y sus familiares. Hoy día sabemos qué proyectos funcionan mejor y son más sostenibles cuando son participativos, y cuando se da “propiedad” (ownership) a sus integrantes (Zikusooka, 2011).

Flyvbjerg (2006) afirma que el conocimiento depende del contexto, y que la experiencia está al corazón de cada actividad experta. Además, subraya que es común en los expertos que operan basándose en un conocimiento profundo que se generó a base de miles de casos concretos del área de su especialidad (Flyvbjerg, 2006).

Flick (2015, p. 40) sugiere “*centrarse en las vivencias personales de individuos que han tenido ciertas experiencias en su vida. Esta perspectiva biográfica puede partir desde un acontecimiento específico, y analizar ejemplos específicos de vivir con las consecuencias de estos acontecimientos*” (p. 40). Este conocimiento específico, biográfico, que se considera importante en esta investigación ante las experiencias personales de los participantes con el conflicto armado colombiano, y la (posible) influencia de estas experiencias en el comportamiento de ellos, que se busca a través de entrevistas, cuestionarios y conversaciones con personas que participan en el proyecto de “Hagamos las Paces” en la I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín.

Según Schellenberg *et al.* (2007) existen estudios que afirman que los proyectos de mediación escolar deben estar implementados cómo mínimo 2 a 5 años, dado que el alumnado y el profesorado necesitan al menos 2 años para aceptar el proyecto como proceso legítimo de resolución de conflictos, y hasta que se demuestren resultados. La Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño es el colegio en el que se implementó “Hagamos las Paces” como proyecto piloto en 2015, y que por lo tanto ya cuenta con

suficientemente experiencia con la mediación escolar entre iguales y para poder evaluar sus resultados.

El proyecto de mediación escolar entre iguales “Hagamos las Paces” es un proyecto inclusivo, participativo y experimental. Además, la posibilidad de transportar las capacidades, aprendidas en un proyecto de mediación escolar a la sociedad en general, lo que pueda a largo plazo contribuir a una sociedad más pacífica, como lo describen Sampieri, Fernández y Baptista (1991). Según Schroeder (2004, p. 95) *“la escuela es un lugar privilegiado para recrear la sociedad de manera anticipada en el presente.”*

Proyectos con una noción inclusiva, y también los procesos de investigación inclusivos, crean un sentimiento de propiedad (ownership) y apoderamiento (empowerment) entre los participantes. Se sienten más apoderados y reconocidos, y este sentimiento de pertenencia y de propiedad, y el hecho de valorar su conocimiento y su experiencia, contribuyen a sentir una mayor responsabilidad hacia el proyecto, y consecuentemente también garantizan su sostenibilidad. Harding (citado en Mertens, 1999) afirma además que una evaluación inclusiva, que incluye a las personas investigadas, suele producir hallazgos más fiables y objetivos.

Coincidimos con Mertens (1999) en este sentimiento que sentirse reconocido hace que las personas sean más responsables. Este comportamiento responsable, y la voluntad de cambiar positivamente a la propia vida, y a la de los demás, que se pudo observar claramente en las entrevistas abiertas tanto del año 2016 como el 2020, y que se confirma también en lo que encuentran Torrego y Moreno (2003, p. 5) que *“la educación, [...], es una de las mayores expresiones de la socialización necesaria para integrar al individuo en una sociedad”* (p.5).

Creemos que la educación en todos sus sentidos es más exitosa, y da mejores resultados, si la persona a la que se educa está abierta a aprender, y que el alumno acepta

mejor los aprendizajes cuando se sienta escuchado. *“La educación, considerada en un sentido amplio, es una de las mayores expresiones de la socialización necesaria para integrar al individuo en una sociedad y enseñarle a vivir como un miembro activo y constructivo en la misma”* (Torrego y Moreno, 2003, p.5).

Se parte de que, al escuchar a los integrantes de un programa de mediación, se obtiene información más profunda con un diseño cualitativo y permite posteriormente también a modificar el programa hacia un óptimo funcionamiento en caso de ser necesario. Chambers (2014) afirma en su libro *“Into the Unknown”* (Hacia lo Desconocido), que aprendemos más cuando vemos las cosas a través de las emociones que por análisis, y que todo un concepto que uno tiene, puede cambiar en un solo día. Chambers hace énfasis en lo importante que son la conversación y la observación, poniendo como ejemplo una experiencia que él hizo en la India, cuando participantes de un proyecto le enseñaron sus propias medidas de conservación de agua en las que él, aunque era experto en el tema, nunca había pensado antes (Chambers, 2014, p.76).

Recomienda que el investigador se *“desempodere”* a sí mismo y que aprenda a escuchar para permanecer abierto a cualquier hallazgo inesperado. Incluso sugiere planificar tiempo adicional para el caso de que surjan experiencias inesperadas que necesitan ser investigadas con más detalle, y recomienda moverse físicamente por el entorno en que se desarrolla el proyecto para ganar mejores impresiones de lo que es en su totalidad (Chambers, 2014, pp. 79-81).

Según Sampieri, Fernández y Baptista (1991, p.19) cada investigación nace de una idea, y desde la pregunta si y de qué sirve realmente un concepto o un proyecto, pero *“la mayoría de las ideas iniciales son vagas y requieren analizarse cuidadosamente para que sean transformadas en planteamientos más precisos y estructurados”* (p.19).

Yin (2002) reconoce que los procedimientos de recopilación de datos no son rutinarios en una metodología cualitativa (Yin, 2002, p. 58). Stake (2010) subraya que, aunque hay pocas generalizaciones posibles en las metodologías cualitativas, pero que ocurren con regularidad, es en esto en lo que hay que centrarse (Stake, 2010, p. 20).

Chambers (2014) describe la investigación como una exploración donde cada día surgen cosas nuevas para conocer mejor la investigación del caso en cuestión. Destaca como punto importante este aprendizaje continuo durante la investigación, sobre todo porque a menudo la investigación cualitativa, y los estudios de caso, no se consideran investigaciones serias. Cuando oímos hablar por primera vez del proyecto "Hagamos las Paces" y decidimos investigar el tema, pronto decidimos que iba a efectuarse como estudio de caso único.

Stake (1995) sugiere el uso de la observación, la entrevista y la revisión de documentos en la investigación cualitativa de los estudios de casos. A diferencia de Yin (2002), niega el uso de fuentes de datos cuantitativos, ya que su versión de estudio de caso es exclusivamente cualitativa (Stake, 1995).

Durante tiempo los estudios de caso y la investigación cualitativa en general fueron menos respetados que la investigación cuantitativa, a la que se calificaba más medible. Yin (2002 citado en Yazan, 2015) defiende un diseño cualitativo y también métodos de estudio de caso, y enfatiza que los estudios de caso en las ciencias sociales son una metodología legítima de las investigaciones con una proposición teórica.

Para aprender más sobre cómo estructurarlo, leímos publicaciones de R.E. Stake (1995, 2010) y vimos que está muy en línea con Chambers (2014) ya que Stake (1995) al igual que Chambers (2014), subraya y sugiere el uso de la entrevista, la revisión de documentos y la observación (Stake, 1995, p. 99), metodología que finalmente hemos usado y llevado a cabo durante nuestro proceso de investigación.

Stake (1995) defiende la investigación cualitativa sin parte cuantitativa. Aunque no apoyamos necesariamente la noción de que la investigación cuantitativa es más fiable sólo por ser medible, añadimos un cuestionario estructurado con escala Likert que facilita datos más medibles, aunque también con una noción cualitativa.

Adelantamos que uno de los hallazgos que más tarde haríamos fue que la escala Likert de 1 a 5 invita a los participantes a optar por la opción más neutral. Es decir, los parámetros de una investigación cuantitativa tienen que ser bien definidos y pensados para no tener resultados que no reflejan la realidad, sino las respuestas de personas que no saben interpretar o transmitir sus propias emociones, y por lo tanto se quedan ni en un extremo ni en el otro con su respuesta.

Al realizar nuestro diseño metodológico, decidimos que las experiencias de las personas y cómo se sienten con el proyecto son los datos más importantes dado que un programa de mediación apunta a mejorar las vidas de las personas. Si las personas no sienten ninguna mejora, el proyecto ha fracasado, o al revés, si las personas implicadas sienten una mejora, el proyecto es un éxito. Sin embargo, la fiabilidad puede en nuestra opinión incluso ser más débil que en la investigación cualitativa llevada a cabo con observación y entrevistas abiertas por la siguiente razón:

No sabemos si la persona que rellena un cuestionario dice la verdad, pero si la tenemos delante cuando la entrevistamos, quizás podemos oír si la voz es fuerte y nos dice la verdad, o si hay esa pequeña inseguridad en la voz que pueda significar que la persona no está segura de querer contarlo todo.

En este caso podemos hacer una segunda pregunta para apoyar la respuesta o para descubrir que la persona en realidad se siente incómoda al responder. Una encuesta por escrito siempre queda anónima, y no se pueden evaluar más allá de un sí o no las respuestas que se facilitan. Nunca sabremos por qué el encuestado ha contestado tal y

como lo ha hecho. El lenguaje no verbal es muy importante en la comunicación humana (Lederach, 1995), y por lo tanto lo presencial es capaz de transmitir mensajes que lo no presencial no puede comunicar.

1.2 El estudio de caso “Hagamos las Paces”

Copestake y Williams (2014) consideran los procesos de investigación como un proceso de descubrimiento e interacción. Potter y Subrahmanian (2007) sugieren un cambio general desde las metodologías que utilizan la examinación de datos cuantitativos, estadísticos, hacia datos más cualitativos, holísticos, y con ello hacia una realidad más dinámica.

Estos hallazgos, en conjunto con la relativa novedad de proyectos de mediación escolar entre iguales en Colombia, y la escasez de datos de investigación y de estadísticas, que resulta de esta novedad en el contexto singular de tratarse además de un país post guerra civil, como descrito anteriormente, sugiere una metodología cualitativa con un enfoque alternativo.

Se eligió un estudio de caso único con un enfoque cualitativo que quiere conocer las opiniones de los participantes del proyecto. Torrego (2019, p. 45) considera importante dar voz al alumnado, y en esta línea cita el trabajo de Andrés y Gaymard (2014) que, durante un programa de alumnos ayudantes, se basan en las percepciones de los alumnos sobre el clima escolar, y afirman que son precisamente “*las opiniones y subjetividades [que] juegan un rol en trascendente en los problemas de la convivencia*” (Torrego, 2019, p. 45).

Después de evaluar toda la teoría sobre las diferentes metodologías decidimos que un estudio de caso con una metodología cualitativa sería lo más acertado para investigar y conocer el proyecto “Hagamos las Paces”. La investigación se basaba en un

estudio de caso holístico que se dedicaba a conocer en profundidad las experiencias y las opiniones de las personas directamente implicadas y afectadas, participantes en el proyecto de mediación escolar entre iguales “Hagamos las Paces”.

Se consideraba imprescindible un enfoque que reconociera que los sentimientos y la percepción subjetiva de los participantes desempeñan un papel importante. Es decir, la investigación cualitativa, con todas sus deficiencias, faltas y limitaciones de fiabilidad, en nuestra opinión nos pareció más adecuado que sólo contar los números de un cuestionario cuantitativo anónimo.

Adelantamos que hemos podido observar en la parte del cuestionario estructurado que hacia el final del cuestionario con escala Likert cada vez contestaron menos personas, quizás por haber sido demasiadas preguntas. Este hecho parece que podía servir como indicador de que métodos meramente cuantitativos no son inherentemente más fiables porque conllevan otro tipo de limitaciones que en los métodos cualitativos. Detrás de los números, detrás de lo que se puede contar, existe una razón psicológica que siempre es interesante explorar, y que una simple cifra, o un sí o un no, no son capaces de transmitir.

Al final y después de evaluar todos los pros y los contras decidimos enfocar en **un diseño de caso único holístico, tipo 1** según la clasificación de Yin (2009, p. 46)

Justificamos nuestra decisión de la siguiente manera: Una de las razones para elegir un caso único en lugar de un caso múltiple es que el caso único puede representar la prueba crítica de la teoría de los significados, i.e. la teoría que explica por qué las palabras de un lenguaje significan lo que significan en lo que es comúnmente aceptado (Yin, 2009, p. 48).

Es un diseño de estudio de caso único holístico porque el caso es al mismo tiempo la unidad (única) del estudio (Yin, 2009, p. 46). Aparte coincidimos con lo que sostiene

Stake (1995) que *"una proporción considerable de todos los datos es impresionista, recogidas de manera informal a medida que el investigador se familiariza por primera vez con el caso"* (Stake, 1995, p. 49). Vimos el caso de la I.E. Antonio José Bernal Londoño como representativo para establecer la teoría significativa sobre cómo la mediación escolar entre iguales afecta a los estudiantes en la Colombia de la posguerra civil.

La situación que trajo consigo la aparición del Coronavirus SARS-COV-2 lo hizo imposible viajar y llevar a cabo las entrevistas de forma personal. Por consecuencia tuvimos que entrevistar a los informantes por teleconferencia en 2020.

El centro escolar está situado en una zona muy afectada por el conflicto y la violencia, y el programa de mediación escolar y de resolución de conflictos se desarrolla y aplica ya un tiempo suficiente para poder ser evaluado en este centro, para poder recibir información sobre su funcionamiento, y para saber si se puede considerar un éxito.

Consideramos el diseño de la investigación constructivista porque la metodología que seguimos para las preguntas de investigación se basa en las vivencias de las personas, y en que la teoría de que un programa de resolución de conflictos debería ser útil en el contexto de una sociedad especialmente afectada por la violencia y el conflicto, y esta teoría y las dimensiones que apoyan las preguntas de la investigación fueron construidas y apoyadas mediante los hallazgos de investigaciones ya existentes, procedentes de otros países.

Seguimos la recomendación que Stake (2010) da en su libro "Investigación con estudio de caso" donde investiga un caso en la Escuela Harper en los Estados Unidos con las siguientes pautas:

- Anticipación

- Primera vista
- Otros preparativos para la observación
- Otras actividades y conceptualizaciones
- Recoger datos, validar datos

(Stake, 1995, p. 51)

El estudio de caso en la I.E. Antonio José Bernal Londoño se efectuó en diferentes fases, y hay datos procedentes de diferentes métodos de recogida: Una parte de recogida de datos de este estudio de caso se generó mediante entrevistas abiertas tanto en el mismo colegio en el año 2016, como por teleconferencia en el año 2020, y por cuestionarios semiestructurados con preguntas abiertas, que permitieron respuestas sin límite de palabras. Una parte más medible se generó mediante cuestionarios estructurados a los que se aplicó una escala Likert 1-5. Los resultados de todos estos métodos se triangularon entre sí, y se triangularon además con hallazgos de la documentación del proyecto de mediación, generada en el mismo colegio I.E. Antonio José Bernal Londoño.

En 2016 realizamos entrevistas en presencia y con preguntas abiertas sobre el tema de proyectos de mediación escolar en Medellín entre los alumnos y las alumnas involucrados en este proyecto, y se despertó el interés de querer conocer más profundamente el impacto que tienen tales proyectos en el contexto de la Colombia posguerra civil, y en conocer la posibilidad de replicar estos proyectos en otros lugares y con contextos similares.

Primero hacía falta identificar lo que funcionaba, o no funcionaba, en este proyecto. Se suponía que solamente las personas implicadas en el proyecto y conocedoras del contexto “desde dentro” podrían dar esta información y respuesta. Se preguntaban las experiencias y opiniones de las personas implicadas dado que únicamente ellos podrán

decir si el proyecto, en su estado actual, les ayuda, y si el programa sirve por lo tanto su propósito.

Durante las entrevistas mencionadas del año 2016, se entrevistaron a una parte del alumnado involucrado en el proyecto como mediadores, a la directora del proyecto de mediación, así como a dos madres de alumnos de la I.E. Antonio José Bernal Londoño, centro que nos pareció ideal para nuestro estudio de caso único por las siguientes razones:

- Fue el colegio piloto de “Hagamos las Paces” con lo cual la I.E. Antonio José Bernal Londoño es la institución educativa que mayor experiencia tiene con el proyecto
- Alumnado y profesorado están muy implicados e interesados en el proyecto
- El colegio cuenta con una población que estuvo muy afectada por la guerra civil

La mediación escolar se entiende como proceso participativo que facilita las normas de interacción y mediante la repetición frecuente de esas pautas, los procesos se institucionalizan y las acciones pueden dar lugar a normas sociales dentro del centro y fuera, puede crear lealtad entre los participantes y compromiso con el proyecto, pueden contribuir a la legitimidad de los programas de desarrollo, ya que son inclusivos y hacen que los jóvenes no se sientan excluidos (Hewitt, 2000).

Los procesos participativos dan una voz a las personas, y despiertan consciencia en ellas sobre las opciones que tienen a su disposición en la vida ("poder interno"), crean capacidades, conocimientos y recursos, y dan "*poder para*" controlar la propia vida, y construyen redes que puedan llevar al "*poder con*" otros (Mayoux y Johnson, 2007, p. 182). Consecuentemente se concluyó que la investigación era ideal para un estudio de caso y que la opinión de las personas involucradas era de gran importancia. De acuerdo

con esta noción, "Hagamos las Paces" tiene un enfoque participativo, que involucra a los niños y les da voz en el proceso de la resolución de sus propios conflictos (Vélez, 2014).

Sin embargo, a menudo no se investigan suficientemente los efectos que tienen tales programas a largo plazo en el cambio social sostenible mediante sus enfoques participativos, aunque en el discurso del desarrollo se ha promovido la participación como una panacea para lograr la democratización, el empoderamiento y la estrategia para el progreso social. Las escasas pruebas, y más bien esporádicas, sugieren que la solidaridad dentro de las comunidades tiene que ver con intereses comunes. El hecho de que haya intereses comunes también parece facilitar la cooperación dentro de los proyectos, lo que los hace más eficaces, y tal vez esta eficacia del programa pueda contribuir lentamente a la potenciación, y a un mayor fomento de la capacidad y de la comunidad (Cleaver, 2001).

Intentamos contribuir con esta investigación a que existan datos que demuestren mejor el funcionamiento de un proyecto de mediación escolar, incluso y sobre todo en un ámbito muy conflictivo. Tomando las entrevistas del año 2016 como punto de partida, decidimos sobre las demás técnicas de recogida de datos para tener una recopilación de diferentes fuentes y formas de poder expresarse, que describiremos a continuación.

2. Técnicas de recogida y análisis de la información

El éxito de un proyecto depende altamente de la percepción de las personas que son los beneficiarios, es decir las personas a las que se dirige un proyecto. Si la mayoría de las personas que se deberían beneficiar, no notan un cambio beneficioso, producido por el proyecto, éste no se puede considerar un éxito, por muy bien que esté implementado en teoría.

La investigación cualitativa podrá presentar debilidades referentes a su posibilidad de ser generalizada. Stake (2010) encontró que *“es posible que no se*

consideren generalizaciones las [observaciones] que se hacen sobre un caso o unos pocos casos, y sea necesario denominar las generalizaciones menores, pero son generalizaciones que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos” (Stake, 2010, p.17). También considera que la hipótesis y los objetivos a veces debilitan el enfoque (Stake, 2010) lo que sugiere explorar el caso con curiosidad porque nunca se sabe qué se puede descubrir, según lo que recomienda Chambers (2014).

Smith (2018) subraya que las generalizaciones estadísticas que informan a la investigación cuantitativa no aplican para ser usadas en la investigación cualitativa y para juzgar su valor. Existen, no obstante, formas de generalizar como la generalización naturalista en la que se reconocen similitudes o diferencias con experiencias o resultados conocidos, o la transferibilidad, que examina si y cómo los resultados pueden ser transferidos a otro problema o contexto (Smith, 2018).

Para crear las entrevistas y los cuestionarios, identificamos las siguientes dimensiones y subdimensiones, descritos anteriormente en el apartado “Dimensiones en cuadro” a través de las preguntas de la investigación y según los hallazgos que encontramos en la revisión de las investigaciones que se encuentran detalladas en nuestro marco teórico.

Después de la presentación, la comparación y el debate de los resultados procedentes de las diferentes fuentes y técnicas de recogida según dimensiones, se vincularon y se presentaron los resultados con las preguntas y los objetivos específicos de nuestra investigación.

Dimensiones y subdimensiones	Relación con los objetivos específicos (según numeración a continuación)
1 El conflicto en la escuela	1,5
1.1 Problemas	1,5
1.2 Clases de conflicto	1
2 Resolución del conflicto	1,2,5
2.1 Estrategias de construcción de la paz	1,5
2.2 Satisfacción con el proyecto de mediación y la resolución de los conflictos	2
3 Aprendizaje y diseño pedagógico	3,4,5
3.1 Aprendizaje emocional y moral	3,4,5
3.2 Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico	3,4
4 Éxito del programa	2,5
4.1 Motivación	2
4.2 Convivencia	2,5
4.3 Participación	2
4.4 Limitaciones y barreras	2,5

Cuadro 7: Dimensiones y su relación con objetivos específicos (elaboración propia, 2019)

Después de identificar y elaborar las dimensiones y subdimensiones a través de los hallazgos del marco teórico, se pusieron en relación con los objetivos específicos y de acuerdo con ellas se elaboraron las entrevistas y los cuestionarios.

A continuación, y después de evaluar los resultados de los diferentes métodos de recogida de datos, se compararon los hallazgos. Este método de estudio de un caso único sirvió para llegar a una observación independiente que se centró en el diagnóstico de un mismo constructo, pero desde diferentes puntos de observación (Stake, 2010, p.99).

La triangulación y la discusión de los hallazgos se presentarán en el capítulo correspondiente después de la presentación de todos los resultados obtenidos. Los cuestionarios estructurados, aunque también con connotación cualitativa, aportaron a la investigación hallazgos más medibles y con ello más generalizables, que aquellos

provenientes de las entrevistas abiertas y de los cuestionarios semiestructurados que permitieron respuestas libres, y que aportaban el criterio personal y emocional de los informantes.

Es muy importante conocer las emociones de los participantes de un proyecto que trabaja precisamente sobre las emociones de las personas involucradas, y sus observaciones, porque sólo la persona entrevistada o encuestada sabe cómo ella misma se siente, pero son por el otro lado precisamente las emociones que siempre suponen una limitación tanto por su subjetividad, tanto en lo que se siente como también en las mismas observaciones, además del hecho de que no en realidad se pueden medir los sentimientos y las emociones.

A esta limitación, relativa a obtener datos comparables y generalizables, también se añade la probabilidad de que no todos los informantes sean totalmente sinceros por razones diversas como querer sentirse importante, sentir vergüenza, o no saber cómo expresarse, y no querer decir que se experimenta esta dificultad. Este último punto a veces pasa incluso de forma inconsciente, o porque el informante no quiere permitir al investigador, una persona a la que no conoce, tener una vista hacia su interior y sus emociones y pensamientos más íntimos.

Los programas de mediación parecen funcionar mejor cuando los participantes en el proyecto sienten “ownership”, es decir sienten que son ellos los dueños del proyecto. Esto sugiere que es esencial conocer los sentimientos y las emociones de aquellos que están directamente afectados. Por esta razón la investigación se realizó con una metodología cualitativa con instrumentos de recogida de datos cualitativos. Por el otro lado, sabemos que las emociones y las opiniones de las diferentes personas con diferentes fondos, valores y experiencias son difíciles de medir, y consecuentemente se decidió usar datos y

hallazgos de diferentes fuentes, en que se utilizaron los siguientes instrumentos de recogida de datos:

**1. Entrevistas abiertas realizadas en el año 2016 al alumnado, profesorado
madres de alumnos:**

1º Criterio de selección: Chambers (2014) recomienda que el investigador se desempodere y escuche abiertamente a las personas involucradas en un proyecto. En el año 2016 habíamos ya realizado una visita con entrevistas abiertas que formaban parte de una investigación no representativa, exploratoria y experimental. Tuvimos en cuenta las recomendaciones de la tutora del último semestre de MSc, en el que iniciamos la investigación "Hagamos las Paces" y realizamos entrevistas grupales abiertas. Las entrevistas se llevaron a cabo en el centro I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín, Colombia, aportando una experiencia completamente nueva. No habíamos estado antes en el centro, y desconocíamos incluso la difícil situación social y económica en la que se encontraba la mayoría de las familias del colegio. Por lo tanto, fue un evento que determinó y orientó la decisión sobre los demás y futuros instrumentos de recogida. Proporcionó información útil en el sentido de que los participantes se mostraron abiertos en las entrevistas, y compartieron sus experiencias con mucha franqueza. Dado que el proyecto se desarrolla en el contexto de un país con una larga guerra civil, nos proporcionó información sobre circunstancias hasta entonces desconocidas, pero importantes para comprender los efectos que el proyecto de mediación puede tener en sus participantes. La profesora principal de la mediación, Patricia Álvarez, había escogido a los participantes de esta entrevista:

2 Chicas de 17 años

10 Chicas 8 - 9 años

- 1 Chico de 18 años (presidente de los alumnos mediadores)
- 2 Chicos de 8 – 9 años
- 2 Madres de alumnos

La profesora principal de la mediación

2º Elementos recogidos: Se recogió información sobre la opinión y dedicación de los participantes con el proyecto, se recogieron datos sobre historias y experiencias personales que los participantes quisieron compartir, se unieron datos sobre los cambios que se observaron después de la implementación del proyecto de mediación. Los datos recogidos no son datos estructurados, ya que no son homogéneos, ni siguen un patrón determinado. Las conversaciones fueron grabadas y transcritas. Tras este paso, la fundadora del proyecto, Didier Vélez, que nos acompañó en las entrevistas, nos pidió que redactáramos un cuestionario con una serie de preguntas relacionadas con las entrevistas realizadas anteriormente para una posible evaluación futura del proyecto. Redactamos un cuestionario ad hoc que en 2020 nos ayudaría a crear el cuestionario ad hoc estructurado.

3º: Procedimiento de análisis de datos: Los datos se transcribieron y se describieron en los apartados correspondientes, y se compararon con el resto de datos recogidos con otros instrumentos de recogida de datos, utilizados en las siguientes fases del proceso de esta investigación, basada en un estudio de caso holístico que se dedicaba a conocer en profundidad las experiencias y las opiniones de las personas directamente implicadas y afectadas, participantes en el proyecto de mediación escolar entre iguales “Hagamos las Paces”. A continuación, se realizaron el debate y la triangulación de los resultados de las diferentes partes de esta investigación y se presentaron las conclusiones de los resultados obtenidos en el capítulo correspondiente. A continuación, se analizaron los datos de forma comparativa que pareció adecuado ante un muestreo no probabilístico, que se había llevado a cabo al azar y sin criterio representativo (Ávila, 2006) y de acuerdo con Stake

(1995) que recomienda no confinar ni la recogida de datos ni el análisis. En el apartado correspondiente (véase capítulo 4), se triangularon los hallazgos cualitativos de las entrevistas abiertas, de los cuestionarios semiestructurados, del cuestionario estructurado y del análisis de los documentos del mismo colegio a través de varios años, que hace que la investigación con estudio de caso en su conjunto sea más significativa, completa, útil y valiosa, y da al investigador una perspectiva adicional, y un punto de vista más allá del alcance de una técnica simple.

2. Revisión de la documentación del centro I.E. Antonio José Bernal Londoño

1º Criterio de selección: Colaboramos estrechamente con Patricia Álvarez Zapata en el proceso de la evaluación del proyecto “Hagamos las Paces” y ella nos facilitó los datos documentados en el centro escolar desde la implementación del programa de mediación y de resolución de conflictos, de acuerdo con las normas y las leyes de Colombia. Estos documentos facilitaron una importante base de información sobre los principios del proyecto y su evolución. Además, la documentación recoge bien las recomendaciones de Torrego y Galán (2008) que enfatizan la importancia de institucionalizar los proyectos de mediación e incluirlos en el currículo del centro, puesto que proyectos tan ambiciosos como los de resolución de conflictos no pueden funcionar aislados sino tienen que ser vinculados con los demás programas del colegio (p. 26).

2º Elementos recogidos: El centro escolar I.E. Antonio José Bernal Londoño, Medellín, Colombia, había implementado el programa de mediación en el marco de la cátedra de la paz de acuerdo con lo establecido en las normas y leyes de Colombia, pero en 2014 surgió, ante la introducción de la nueva Ley 1620, la necesidad de conocer las necesidades reales del colegio, de adaptar el programa de mediación y de resolución de conflictos a esta ley, y de poner atención integral en estas necesidades. Se identificaron la promoción del proyecto para mejorar la convivencia, la prevención del conflicto a través de una activa

intervención en los comportamientos de la comunidad escolar en caso de ser necesario, la atención a través de una asistencia especial ante dificultades de la comunidad escolar con los conflictos, y un seguimiento y la evaluación del proyecto de acuerdo con las pautas establecidas por instancias del sistema nacional de la convivencia escolar.

3º: Procedimiento de análisis de datos: Se revisaron los datos facilitados en el informe del centro, y se sintetizaron y organizaron de acuerdo con las dimensiones, que identificamos como importantes entre las evaluaciones de proyectos de mediación a través de la revisión de la literatura especializada en publicaciones académicas sobre el tema, que se presentan en el marco teórico. Estos datos se compararon a posteriori con los datos recogidos a través de los demás instrumentos de recogida de datos de esta investigación. Los datos procedentes de esta revisión de los documentos internos se compararon después con los demás datos, hallados a través los demás instrumentos de recogida. En el apartado correspondiente (véase capítulo 4), se triangularon los hallazgos cualitativos de las entrevistas abiertas, de los cuestionarios semiestructurados, del cuestionario estructurado y del análisis de los documentos del mismo colegio.

3. Entrevistas abiertas realizadas en el año 2020 al alumnado y profesorado:

1º Criterio de selección: Flick (2015, p. 40) recomienda “*centrarse en las vivencias personales de individuos que han tenido ciertas experiencias en su vida*” y Stake (1995, p. 49) sostiene que “*una proporción considerable de todos los datos es impresionista, recogidas de manera informal a medida que el investigador se familiariza por primera vez con el caso*”. En esta misma línea, y de acuerdo con el plan de investigación, se había previsto un 3er viaje a Medellín para emprender entrevistas abiertas y conversaciones en el centro I.E. Antonio José Bernal Londoño con el alumnado y el profesorado, pero la pandemia del SARS-COV-2 impidió estos planes, y obligó a realizar las entrevistas abiertas por teleconferencia. Consideramos que las entrevistas abiertas eran una buena

manera de hacer el proceso de esta investigación más participativa, dando una voz a sus integrantes. Se escogió este formato de acuerdo con Zikusooka (2011) que subraya que un proyecto se desarrolla para y por las personas que participan, y son estas mismas personas que deben consecuentemente beneficiarse y saber decir si el proyecto funciona.

2° Elementos recogidos: En el año 2020 se volvieron a realizar entrevistas abiertas entre el profesorado y el alumnado. Ante la situación de la pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2 no nos fue posible entrevistar a padres de alumnos. En las entrevistas abiertas de 2020, se recogió información sobre la opinión de los participantes del proyecto relativo a la evolución del proyecto y de los participantes mismos. De los 8 estudiantes de 12 a 13 años de edad, 6 ya habían participado en las entrevistas abiertas del año 2016, así como también el chico de 22 años, que entonces fue el presidente de los alumnos mediadores, y Patricia Álvarez, que fue la profesora principal de la mediación en 2016. Los demás participantes en las entrevistas abiertas de 2020 se eligieron, como ya en 2016, por Patricia Álvarez. La muestra fue la siguiente:

3 Chicas de 12 – 13 años

5 Chicos de 12 – 13 años

1 Chico de 22 años (expresidente de los alumnos mediadores)

1 Profesora

1 Profesor

La exprofesora principal de la mediación

3°: Procedimiento de análisis de datos: Los datos de las entrevistas, que se habían grabado, fueron transcritos, se ordenaron por grupos, según las dimensiones y subdimensiones que habíamos identificado, se describieron en los apartados correspondientes, y se compararon con el resto de datos recogidos con otros instrumentos de recogida de datos utilizados en esta, o en otras fases del proceso de investigación de

este estudio de caso. A posteriori, se describieron, se analizaron y se compararon los datos de forma comparativa. En el apartado correspondiente (véase capítulo 4), se triangularon los hallazgos cualitativos de las entrevistas abiertas, de los cuestionarios semiestructurados, del cuestionario estructurado y del análisis de los documentos del mismo colegio a través de varios años.

4. Cuestionarios semiestructurados al profesorado

1º Criterio de selección: Se realizaron los cuestionarios semiestructurados exploratorios por escrito con 13 preguntas (véase anexos), siguiendo las pautas de las sugerencias de nuestro director de tesis, el Dr. Juan Carlos Torrego (Torrego y Galán, 2008), que había recomendado cuestionarios semiestructurados como una buena técnica de recogida de datos para complementar los cuestionarios estructurados y las entrevistas abiertas. Se enfatizó la ventaja de los cuestionarios semiestructurados que, con diferencia de las entrevistas abiertas, (que se realizaron de forma oral, recibiendo respuestas de forma espontánea), ofrecen al entrevistado la posibilidad de pensar y preparar cuidadosamente su respuesta para no olvidarse de ningún dato crucial, una posibilidad que las respuestas espontáneas orales no facilitan. Se decidió aplicar cuestionarios semiestructurados al profesorado. Se repartieron entre 10 miembros del claustro, sin embargo, solamente 4 profesoras lo devolvieron.

2º Elementos recogidos: Las preguntas del cuestionario semiestructurado estaban abiertas. Se solicitó al profesorado contestar a las preguntas dando su opinión, y facilitando datos sobre sus experiencias, sin límite de palabras para poder conocer lo mejor posible las experiencias de los informantes con el proyecto de mediación “Hagamos las Paces”. Los cuestionarios semiestructurados se validaron por expertos, y la I.E. Antonio José Bernal Londoño los repartió entre el profesorado. Se presentó

también una carta al director del centro para pedir permiso para poder realizar cuestionarios y entrevistas en el colegio.

3º: Procedimiento de análisis de datos: Los datos se transcribieron, se ordenaron por dimensiones, se describieron en los apartados correspondientes de este trabajo y se compararon con el resto de datos recogidos a través de otros instrumentos de recogida de datos utilizados en esta, o en otras fases del proceso de investigación de este estudio de caso. A continuación, se analizaron los datos de forma comparativa que pareció adecuado ante un muestreo no probabilístico, que se había llevado a cabo al azar y sin criterio representativo (Ávila, 2006). En el apartado correspondiente (véase capítulo 4), se triangularon los hallazgos cualitativos de las entrevistas abiertas y de los cuestionarios semiestructurados, del cuestionario estructurado y del análisis de los documentos del mismo centro escolar I.E. Antonio José Bernal Londoño.

5. Cuestionarios estructurados aplicados al alumnado

1º Criterio de selección: Torrego (2019) encuentra importante dar voz al alumnado, y Copestake y Williams (2014) sugieren en este mismo sentido los procesos de investigación como un proceso de descubrimiento e interacción. De acuerdo con estas recomendaciones se había decidido la utilización de técnicas de recogida cualitativas. No obstante, consideramos importante conocer la opinión de una muestra mayor, y más representativa, que la de las entrevistas abiertas. Además, nos pareció importante contar con una técnica de recogida que facilitaría datos más medibles, y más comparables, dado que en entrevistas abiertas se consiguen informaciones útiles, pero a veces la noción y el contexto no son idénticos con otras respuestas, lo que dificulta su comparación.

2º Elementos recogidos: Se creó un cuestionario estructurado ad hoc 107 ítems que se redactaron de acuerdo con las siguientes 4 dimensiones y 10 subdimensiones:

5. El conflicto en la escuela

- 5.1 Problemas
- 5.2 Clases de conflicto
- 6. Resolución de conflicto
 - 6.1 Estrategias de construcción de la paz
 - 6.2 Satisfacción con el proyecto de mediación y la resolución de conflictos
- 7. Aprendizaje y diseño pedagógico
 - 7.1 Aprendizaje emocional y moral
 - 7.2 Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico
- 8. Éxito del programa
 - 8.1 Motivación
 - 8.2 Convivencia
 - 8.3 Participación
 - 8.4 Limitaciones y barreras

La población de la I.E. Antonio José Bernal Londoño es de 1.964 estudiantes en total, de los que 1.037 entre las clases 6 y 11 reciben clases de mediación. El cuestionario estructurado con escala Likert se aplicó a 64 alumnos y alumnas de entre 10 y 18 años de edad con 107 variables/ítems repartidos en 4 dimensiones y 10 subdimensiones. La tutora escogió un alumno mediador de cada clase del centro y este alumno pudo escoger libremente a un compañero o una compañera. Los cuestionarios estructurados se validaron por expertos, y la tutora los repartió entre el alumnado. Se presentó también una carta al director del centro para pedir permiso a realizar cuestionarios y entrevistas en el colegio, así como otra carta a los alumnos y las alumnas, los profesores y los padres y las madres de alumnos que antes estaba visto por una comisión ética del centro escolar

I.E. Antonio José Bernal Londoño, y que explicó el propósito de la investigación, la protección de los datos y de la privacidad, y que los participantes podían salir de los cuestionarios y de las entrevistas en cualquier momento, y retirar sus respuestas sin que se contaran entre los resultados de investigación. Los cuestionarios estructurados se contestaron de forma anónima. No obstante, durante este proceso, la tutora estuvo presente para posibles preguntas y también para el caso de que un estudiante deseara terminar su participación. Las preguntas del cuestionario ad hoc (véase anexos) se definieron a través de las dimensiones y las preguntas que surgieron en las entrevistas abiertas del año 2016, así como en las revisiones de las publicaciones académicas y de la documentación del propio centro I.E. Antonio José Bernal Londoño.

3º: Procedimiento de análisis de datos: Después de la aplicación de los cuestionarios estructurados, que se enviaron en línea, se procedió al vaciado de los cuestionarios, y a su análisis, para crear una base de datos que sirvió para triangular los datos cualitativos. Se analizó la información que proporcionaron los cuestionarios estructurados con el sistema de análisis estadístico SPSS Statistics Grad Pack 25,0. El nivel de confianza es de un 95% con un margen de error de un 5%. Las cuatro columnas del cuadro de resultados de este sistema de análisis son “frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y porcentaje acumulado”. Los datos de las columnas “porcentaje” y “porcentaje válido” son idénticos en los resultados, pero fue la configuración por defecto del programa SPSS Statistics Grad Pack 25,0.

Los datos hallados se analizaron y se presentaron en los apartados correspondientes de este trabajo. Se compararon con el resto de los datos recogidos a través de otros instrumentos de recogida de datos, utilizados en las diferentes fases de esta investigación. Los datos, procedentes del cuestionario estructurado y de todos los demás instrumentos de recogida de datos, se describieron, se analizaron y se compararon

de forma comparativa que pareció adecuado ante un muestreo no probabilístico, que se había llevado a cabo al azar y sin criterio representativo (Ávila, 2006) como ya descrito arriba. En el apartado correspondiente (véase capítulo 4), se triangularon los hallazgos cualitativos de las entrevistas abiertas y de los cuestionarios semiestructurados, del cuestionario estructurado y del análisis de los documentos del mismo centro I.E. Antonio José Bernal Londoño.

3. Participantes

El caso de estudio de nuestra investigación se realiza en el I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín como colegio piloto del proyecto “Hagamos las Paces”. El estudio se lleva a cabo entre la comunidad escolar del centro escolar.

La población total de la I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín es de 1.964 alumnos. Estos estudiantes están repartidos en 62 grupos de preescolar a grado 11. Entre las clases 6 y 11, un total de 1.037 alumnos se forman y ejercen de medidores.

El estudio investiga a los siguientes grupos de la comunidad escolar de la I.E. Antonio José Bernal Londoño, Medellín

1. Alumnado
2. Profesorado
3. Madres de alumnos (solamente en 2016)

En 2016, cuando fuimos la primera vez a Medellín a conocer el centro y a realizar entrevistas abiertas, éstas se aplicaron al siguiente grupo de personas. La profesora de la mediación había escogido la muestra a su criterio que incluyó a un grupo de niños y niñas que pertenecían a los participantes en el proyecto piloto y a los

representantes de los alumnos mediadores. Mencionó que incluyó un alto porcentaje de alumnos y alumnas de 8 a 9 años porque formaban parte de un proyecto piloto con estudiantes muy jóvenes y porque estos estudiantes estaban especialmente dedicados al proyecto:

1. 2 chicas de 17 años
2. 10 chicas de 8 – 9 años
3. 2 chicos de 8 – 9 años
4. 1 chico de 18 años, presidente de los alumnos mediadores
5. Profesora principal de la mediación
6. 2 madres de alumnos

En 2020, las entrevistas abiertas se efectuaron por teleconferencia con el siguiente grupo de personas:

1. 3 chicas de 12 – 13 años
2. 5 chicos de 12 – 13 años
3. 1 chico de 22 años, expresidente de los alumnos mediadores
4. Exprofesora principal de la mediación
5. 1 profesora
6. 1 profesor

La pandemia y el confinamiento supusieron un obstáculo en 2020 cuando se realizaron la mayoría de las entrevistas y se aplicaron los cuestionarios. Teníamos previsto entrevistar también en 2020 a padres y madres de alumnos, pero resultó imposible en las circunstancias.

En 2020, el cuestionario estructurado con escala Likert de 1 a 5, se aplicó a 64 alumnos voluntarios entre 10 y 18 años de edad. De cada clase el tutor o la tutora eligió a un alumno para participar en el cuestionario estructurado y este alumno a su vez invitó a otro compañero a participar. Llama la atención que, con creciente edad, son más alumnas que alumnos que participaron. Todos los estudiantes rellenaron y devolvieron el cuestionario estructurado. Los 32 de estos alumnos que se eligieron por el tutor fueron aquellos que ya están en el programa de Hagamos las Paces desde hace cuatro años y

simultáneamente en el semillero de paz. Los demás 32 informantes del cuestionario estructurado se eligieron por estos niños y jóvenes mediadores.

Participantes en el cuestionario estructurado.			
Edad	Femenino	Masculino	Total
10	5	4	9
11	2	2	4
12	3	4	7
13	5	4	9
14	9	8	17
15	7	1	8
16	3	0	3
17	1	2	3
18	2	2	4
			64

Cuadro 8: Participantes en el cuestionario estructurado (elaboración propia, 2020)

En 2020, se mandaron también cuestionarios semiestructurados con preguntas abiertas a 10 profesores y profesoras, no obstante, sólo cuatro profesoras devolvieron el cuestionario.

4. Código deontológico. Cuestiones éticas

No en vano, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas protege el derecho a la libertad de pensamiento, y de conciencia y que todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión. Las emociones y los sentimientos de otras personas se reconocen como algo muy sensible y a lo que hay que tratar con tolerancia y respeto (Naciones Unidas, 1948, art. 17 y 19, p.5).

Lo expuesto en el capítulo anterior que los participantes a veces sienten apuro, o no quieren facilitar al investigador una vista total hacia lo que sienten, demuestra que los investigadores tienen una responsabilidad moral grande ya que las medidas y acciones de su intervención pueden tener consecuencias en las vidas de las personas con las que tratan.

La investigación debe llevarse a cabo como una investigación de principios bien pensados y definidos (Quarles van Ufford y Giri, 2003).

El investigador tiene que:

- ser autocrítico,
- ser consciente de que sus acciones tienen consecuencias
- cuestionar su propio comportamiento (ético)

(Chambers, 2014).

En el año 2016 cuando se realizaron las primeras entrevistas en el colegio, se nos advirtieron antes de empezar a entrevistar que estábamos en un centro con algunas poblaciones muy marginalizadas. Nos pidieron tomarlo en cuenta antes de empezar a preguntar. La profesora principal de la mediación Patricia Álvarez Zapata nos explicó que alrededor de 50 padres o madres de alumnos se encontraban en la cárcel en aquel momento. Algunos profesores se ocupaban de algunos alumnos especialmente desfavorecidos con mucho cariño y como si fueran sus propios hijos para dar apoyo emocional, y para evitar que estos jóvenes cayeran en problemas, o hasta en la criminalidad ante la falta de una visión de un futuro digno.

Esta experiencia marcó mucho nuestra forma de trabajar más tarde tanto a la hora de crear las demás entrevistas y los cuestionarios como también en los momentos de entrevistar. En cualquier momento intentamos mostrar respeto por sus historias de vida y sus experiencias, y nuestra observación fue que este respeto fue sumamente percibido y recíproco. Al tratarse de un colegio en Colombia, país con un largo conflicto armado, nos pareció particularmente importante transmitir este respeto. Nos dimos cuenta de que era algo esencial, sobre todo cuando el investigador venía del extranjero, y concretamente de

un país que en un pasado inmediato no ha experimentado ninguna guerra, y por lo tanto carecía de la experiencia penosa y traumatizante que muchas personas de la comunidad escolar del centro han vivido (Chambers, 2014).

La identidad de los participantes en los cuestionarios y en las entrevistas fue protegida a no ser que hayan dado expresamente su permiso de publicar su nombre, o incluso nombre y apellidos. Antes de empezar a entrevistar y a realizar los cuestionarios se mandó una carta al director del centro pidiendo permiso y se solicitó que cada participante firmara un consentimiento en el que se expuso la finalidad de la investigación, explicando que en cualquier momento se respetaría la protección de datos y la privacidad de los entrevistados y de los informantes en los cuestionarios (véanse anexos). El texto del consentimiento fue aprobado por una comisión de ética del centro anteriormente. También tenían la posibilidad de expresar su deseo de salir de la entrevista o del cuestionario en cualquier momento o exigir que no se utilizaran sus datos, aunque fuera de modo anónimo.

5. Diseño y fases de la investigación

Recordamos como durante nuestros estudios de la Maestría, nuestra tutora solía mencionar que en el proceso de la investigación puede resultar inevitable cambiar pautas establecidas en un principio de la investigación, sea por hallazgos inesperados o por las circunstancias de la vida misma. Debido a circunstancias ajenas a nosotros, en concreto por la aparición de la pandemia, se tuvieron que cambiar los planes de viaje y de la recogida de datos.

En el año 2016 se realizaron las primeras entrevistas en el centro educativo entre alumnado, profesorado y madres de alumnos y alumnas. Todas las entrevistas fueron entrevistas abiertas, basadas en una metodología cualitativa. Regresamos en el año 2017

a Medellín para asistir a un taller que el Dr. Juan Carlos Torrego Seijo dio a 32 profesores mediadores de diferentes instituciones educativas de las cuales todas utilizaron y/o utilizan los métodos del proyecto “Hagamos las Paces”. Pudimos hacer observaciones de la gran ilusión que los profesores y las profesoras participantes tenían con el proyecto, y del optimismo que creó el hecho de contar con un programa tangible, y con el apoyo de las personas que lo habían diseñado, ante todo de Didier Vélez Madrid.

En 2018 se concretó el plan de investigación con una metodología cualitativa con datos recogidos en forma de entrevistas que se levantarían en la I.E. Antonio José Bernal Londoño y que se complementarían por datos reunidos con cuestionarios estructurados y semiestructurados.

Teníamos previsto viajar a Medellín para realizar entrevistas abiertas y hacer observaciones en la primavera de 2020 pero la aparición del Coronavirus SARS-COV-2 impidió esos planes con lo cual las entrevistas del año 2020 se tuvieron que realizar por teleconferencia.

Las cuatro fases del proceso de investigación y evaluación se han seguido según lo describe Mateo (citado en Moral, 2011, pp. 350,351):

-La planificación, la fase en la que se decide sobre los objetivos, la población, fuentes de información, la finalidad de la investigación, y las decisiones importantes de cómo, dónde y cuándo llevar a cabo la investigación. **Fase 1.**

-El desarrollo, la fase de la recogida, registro, y análisis de datos. **Fase 2.**

-La contrastación, la fase en la que se realiza el análisis de los resultados, la evaluación de ellos, la formulación de juicios, la toma de decisiones, la divulgación de los resultados, la negociación con las audiencias y el seguimiento de todo el proceso. **Fase 3.**

-La metaevaluación, la fase en que se hace una evaluación de la evaluación que ya se ha realizado. **Fase 4**

(Moral, 2011, pp. 350,351).

2016 (Fase 1): Primeras entrevistas en la I.E. Antonio José Bernal Londoño; lectura de materiales relacionados con la mediación escolar.

2017 (Fase 1): Taller con el Dr. Juan Carlos Torrego Seijo para 32 profesores mediadores de diferentes colegios en Medellín. Observaciones. Planificación de la investigación.

2018 (Fase 1): Elaboración del plan de investigación. Lectura de materiales relacionados con la mediación escolar y elaboración del marco teórico. Elaboración de dimensiones que ayudaron a la construcción de las entrevistas que se aplicaron en 2020 y los cuestionarios.

2019 (Fase 1): Lectura de materiales relacionados con la mediación escolar en profundidad. Revisión de materiales de documentación del mismo centro y una encuesta del año 2018, llevada a cabo entre el alumnado de la I.E. Antonio José Bernal Londoño. Elaboración del marco teórico.

2019 (Fase 2): Elaboración de las entrevistas y los cuestionarios en estrecha colaboración con nuestro director de tesis y el profesorado de la I.E. Antonio José Bernal Londoño.

2020 (Fases 2): Realización de los cuestionarios semiestructurados, de las entrevistas abiertas de 2020 y de los cuestionarios estructurados.

2020-2022 (Fase 3 y 4): Comparación y análisis de datos. Conclusiones.

CAPÍTULO 4. Presentación de los resultados

En este apartado se presentarán los datos procedentes y resultados tanto de la documentación del proyecto de mediación entre iguales y de los proyectos adyacentes, los resultados del cuestionario estructurado con escala Likert, de los cuestionarios semiestructurados y de las entrevistas abiertas.

1. Análisis documental

A partir del año 2008 surgió en el centro escolar I.E. Antonio José Bernal la necesidad de revisar el manual de la convivencia y su aplicación que se vio demasiado extenso y poco atractivo. Parecía autoritario y sin que el estudiante tuviera derecho a un defensor en procesos de disciplina. Tampoco facilitaba ninguna estrategia para poder transformar comportamientos conflictivos e inadecuados. No existía ningún comité de convivencia para medir los conflictos o para realizar otras actividades formadoras para abordar el conflicto de una forma más pacífica.

Después de llevar a cabo una evaluación del programa, se decidió identificar las necesidades reales del centro escolar y durante 6 años se trabajaba constantemente en elaborar una política de convivencia. Entre los problemas que se identificaron, se encontraban el poco fomento de valores en general, y la falta de competencias ciudadanas de manera transversal que integraran acciones de la comunidad escolar para controlar las agresiones verbales y físicas, la falta de respeto, la intolerancia, la falta de compromiso y el desconocimiento de las normas. Se encontró también que los problemas nombrados eran las mayores causantes de una falta de sentido de pertenencia en las personas, y de la carencia de definición de un sentido de vida (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2015). Durante 6 años se puso énfasis particular y especial en los siguientes puntos:

- 2008: se construyen acuerdos de manera colectiva.
 - 2009: se consolida la estrategia de sábados pedagógicos semanalmente y del comité de convivencia.
 - 2010: se formula una política de convivencia a las directrices y lineamientos de la Educación Ética como estrategia de formación.
 - 2011: se expone la experiencia en simposio nacional e internacional y se consigue el premio al Mérito Educativo por propuestas en convivencia.
 - 2012: se fortalecen las competencias ciudadanas a través de convivencias grupales.
 - 2013: se modifica y fortalece la estructura de sábados pedagógicos a través del acompañamiento de los padres de familia como tutores.
 - 2014: se ajusta la política de convivencia de acuerdo con la nueva Ley de convivencia escolar y con el programa de mediación a través del proyecto “Hagamos las Paces”.
 - 2015: se proyecta fortalecer el equipo de mediadores y el liderazgo estudiantil y de los padres y las madres de familia
- (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2015, p. 3)

A partir del año 2015 se implementa el proyecto de mediación entre iguales “Hagamos las Paces”. En talleres se entrenaba a los alumnos y a las alumnas según los valores en que se basa el proyecto. Los procesos de mediación respetan las siguientes normas:

1. Estar en los procesos de mediación voluntariamente.
2. Respetar que todo lo que se habla, será confidencial.

3. Respetar su turno para hablar, escucharse el uno al otro y no interrumpirse.
4. Hablar sin agredir u ofender a la otra persona,
5. Esforzarse en resolver el problema, siendo lo más honesto y sincero posible.
6. Disponer de iguales espacios de tiempo para hablar de su problema

(Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017, p. 1)

En el informe del año 2017, y después de haber tomado las medidas descritas, se perciben ya claras mejoras con respecto al clima escolar y a la convivencia en el centro. Se enfatiza que antes hubo falta de compromiso, y se podía percibir apatía, sin embargo, todo indica que el trabajo a través del proyecto ha ayudado a crear entornos empáticos en los que se respeta la diversidad. Se menciona una situación en que un alumno dijo a la profesora: “¡Profe, huele a paz!” y se afirma que los aprendizajes ayudan a contrarrestar incidencias negativas sociales en los alumnos y las alumnas e incluso en sus familias. El proyecto parece ayudar a darse cuenta de las posibilidades que cada uno tiene para su crecimiento personal. Se define nuevamente el perfil del estudiante del centro escolar como persona:

- Dispuesto a desarrollar sus habilidades de pensamiento
- Que crece en liderazgo y en autonomía, lo cual le ayudará a tomar decisiones en la vida
- Capaz de expresar sus necesidades
- Fortalecido en su formación ciudadana y capaz de proponer la organización socio-política en su entorno, sea local, regional o nacional en un mundo globalizado y globalizante
- Capaz de asumir las responsabilidades de su vida y de desarrollar una vida saludable

- Interesado en su formación como persona y formado en valores, honestidad, solidaridad, convivencia y liderazgo
- Capaz de respetar las creencias de los demás
- Con “*alta sensibilidad para entender los procesos de violencia vividos en Colombia y capaz de ponerse en el lugar de las víctimas y prometerse un compromiso de no repetición al reestablecer los pilares de la paz*”

(Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017, p. 3)

Los programas de la convivencia del centro escolar tienen un enfoque comunicativo según Habermas, quien, apoyado en los estudios de Kohlberg, define “*que la sociedad moderna ha desarrollado una ética comunicativa*”. Esta visión dice, a diferencia de Kant, que los objetivos racionales son sujetos de la comunicación y concluye consecuentemente que “lo expresado puede ser válido [o no] según los argumentos empleados”. Los mejores argumentos le dan validez a lo comunicado. Desde el enfoque comunicativo Habermas se plantea “*incorporar y fomentar la racionalidad comunicativa en nuestras prácticas sociales cotidianas en la búsqueda de una convivencia solidaria*” (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017, p. 17).

El informe del año 2018 describe que el proceso de mediación y de resolución de conflictos se ha involucrado plenamente en los currículos del colegio y en las asignaturas como la cátedra de la paz y de ética. Se vinculan hacia una formación integral que comprende a la persona en todas sus dimensiones: personal, cognitiva, social, corporal, moral y emocional-afectiva. Se sitúa el desarrollo integral de la personalidad dentro de la formación de una resolución pacífica de conflictos, en el que adquieren competencias como un pensamiento ético, comunicativo y axiológico, es decir en lo que se definen los

valores de la sociedad: disciplina, perseverancia, elegancia, orden, honestidad y valores tradicionales de la cultura.

Entre estas competencias se encuentran además el respeto inherente por la vida y la diversidad, así como la expresión y manifestación de sentimientos y emociones, y poder cualificarlos dentro de las relaciones con los demás. El informe subraya también que *“existen otros proyectos institucionales que co-ayudan al logro de los propósitos en la formación”* como el programa de convivencia SER CONTIGO, el cual incluye tres estrategias (acompañamiento, prevención y proceso disciplinario). Además, se ha creado el proyecto SERES, *“como una propuesta integradora de todos los proyectos que se promueven a nivel institucional para potenciar el SER HUMANO como centro de la propuesta educativa, dirigido a estudiantes, maestros y padres de familia”* (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2018, p. 4).

El informe del año 2018 contiene también los resultados de una primera encuesta de caracterización que se llevó a cabo a nivel institucional con los siguientes porcentajes y rangos de edades: Un 13% tiene entre 5 y 7 años; un 26,1% tiene entre 8 y 11 años; un 41,6% entre 12 y 15 años; y un 19,3% tiene entre 16 y 20 años de edad. Los hallazgos demuestran que los códigos éticos que se enseñan se internalizan y se traducen en comportamientos en la vida cotidiana de los estudiantes.

No obstante, se observa también que existen interacciones que se caracterizan por una falta de valores y por comportamientos violentos, tanto verbal como físicamente que crean tensiones a nivel institucional y que afectan al tejido social vulnerable de la comunidad educativa. Esta evidencia subraya la necesidad de los programas de mediación y de convivencia en el colegio.

La evaluación abordó las siguientes dimensiones:

- 1) convivencia y paz
- 2) participación y responsabilidad democrática
- 3) pluralidad, identidad y valoración de la diferencia
- 4) dimensiones personales
- 5) dimensiones interpersonales

Los hallazgos de la evaluación indican en los resultados de las dimensiones mencionadas que los alumnos y las alumnas han podido adquirir una serie de competencias que abarcan:

- la toma de decisiones,
- la capacidad para reconocer los propios sentimientos,
- la capacidad para escuchar,
- identificar las principales características personales,
- hacer buen uso del tiempo,
- actuar de forma autónoma en una situación dada,
- identificar objetivos y coordinarse con otros,
- expresarse con diferentes propósitos y
- usar diversas formas de comunicación estaban entre aquellas competencias que se observaron entre todos los grados, es decir desde los 5 hasta los 20 años de edad.

El desarrollo de las capacidades que incluyen:

- cómo ver una situación desde el ángulo del otro
- la reflexión y el análisis
- la empatía

- las capacidades para comprender los argumentos de los demás y
- para expresar de manera abierta y argumentada los propios puntos de vista y
- para manejar conflictos de una forma pacífica y constructiva, sin embargo, sólo se pudieron observar entre los grados 9º, 10º y 11º

(Institución Educativa Antonio José Bernal, 2018, pp. 26,27,28).

Entre los grados superiores se pudo también observar que se ven particularmente motivados por las temáticas a ser pensadas y trabajadas de manera reflexiva y vivencial, mientras que los grados inferiores de 0º a 5º se ha integrado a las áreas específicas a través de proyectos de nivel donde se aprecian buenos resultados.

A los estudiantes del 11º grado se les anima pensar en su proyecto de vida, canalizar intereses y potencialidades hacia una elección de la formación superior y para adquirir competencias laborales. No obstante, se siguen observando situaciones de discriminación y de burla en el centro educativo, a pesar del proyecto de mediación y de resolución de conflictos y del trabajo que ya se realizó, lo que se interpreta que hay que trabajar con más énfasis aún en fortalecer las competencias ciudadanas que crean entornos más empáticos y menos excluyentes (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2018, p. 11).

A continuación, resumimos las fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas que vemos en el proyecto en un cuadro con Análisis FODA que realizamos después de analizar los documentos del centro. Durante nuestros estudios de la maestría (MSc) hemos aprendido a apreciar este tipo de análisis porque puede servir como una herramienta que resume las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de las que aporta una idea clara y concisa.

Aparte de ser útil en el momento de la misma investigación, el análisis FODA se puede volver a consultar en momentos posteriores y para hacer un seguimiento a la

evaluación del proyecto en el centro escolar con regularidad. Puede servir de lista de comprobación útil de importantes factores del proyecto y puede ser conveniente en futuras decisiones de adaptación o modificación del programa de mediación:

<p>Fuerzas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa es participativo y voluntario 2. El alumnado se capacita y empodera mediante una mejor comunicación y otras habilidades 3. El clima escolar mejora y los profesores tienen más tiempo para concentrarse en otras cosas 4. El Ministerio de Educación apoya el proyecto implementándolo normas de convivencia en los currículos 5. Podría ayudar al desarrollo de una sociedad más pacífica 	<p>Debilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El proyecto depende del énfasis y la dedicación individuales que le den las personas implicadas 2. Alumnos sin una fuerte red social benefician menos 2. El proyecto ocupa mucho tiempo del profesorado
<p>Oportunidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa podría repetirse en otros lugares si tiene éxito 2. Los niños llevan sus nuevas capacidades a sus familias; buen desarrollo de la comunidad 3. Contribuye a la construcción de la paz en la sociedad posterior a la guerra civil 4. Contribuye a la buena gobernanza en las escuelas; posiblemente a largo plazo a nivel comunitario y estatal. 5. Se benefician la joven generación que es el futuro del país. 	<p>Amenazas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado, el profesorado y otras partes interesadas podrían rechazar el proyecto. 2. Los datos de las evaluaciones pueden no ser fiables. Algunos estudiantes no dicen la verdad; se avergüenzan o quieren impresionar. 3. El proyecto crea nuevas estructuras de poder entre las diferentes partes interesadas 4. Algunos estudiantes abusan su posición como mediadores para coaccionar.

Cuadro 9: Análisis FODA (elaboración propia, 2021)

2. Resultados de los cuestionarios semiestructurados

Se repartieron cuestionarios semiestructurados entre los profesores para investigar cuál es la postura del profesorado implicado en “Hagamos las Paces” y, en caso de encontrar hallazgos similares a los de García-Raga *et al.* (2016) identificar cómo mejorar el proyecto para que los profesores puedan aceptarlo mejor, y consecuentemente también beneficiarse más de él. Schroeder (2004, p. 96) sugiere hacer “*futuras reformas [ni] por los profesores, ni para los profesores, sino con los profesores*”.

Los cuestionarios semiestructurados contaban con 13 preguntas a las que se pudo contestar libremente, y sin límites de palabras. De los diez miembros del profesorado que recibieron el cuestionario semiestructurado, cuatro profesoras, todas implicadas activamente en los procesos de la mediación, lo devolvieron.

Cuestionarios semiestructurados para el profesorado:

Preguntas	Relación con Dimensiones
1. ¿En su opinión qué ha cambiado en el comportamiento del alumnado a partir del programa de Hagamos las Paces?	Conflicto (1) Aprendizaje (3)
2. ¿Le gusta el programa de mediación y la ayuda también a Ud. para abordar mejor el conflicto?	Resolución de Conflicto (2)
3. ¿Qué características especiales debe, en su opinión, tener un mediador?	Motivación y Convivencia (4)
4. ¿Ha tenido aprendizajes del programa de mediación?	Conflicto (1) Aprendizaje (3)
5. ¿Qué cree es necesario en un centro educativo para que funcione bien un programa de mediación?	Convivencia (4)
6. ¿En su opinión, es más fácil para los alumnos llegar a un acuerdo a	Resolución de Conflictos (2) Aprendizaje (3)

	través del diálogo, después de los aprendizajes de la mediación?	
7.	¿Sabe Ud. abordar el conflicto de forma diferente con los aprendizajes de Hagamos las Paces?	Conflicto (1) Aprendizaje (3)
8.	¿En su opinión, ha encontrado el programa de mediación apoyo entre las madres y los padres de alumnos, y la nueva forma de abordar el conflicto a través del diálogo?	Aprendizaje (3) Éxito del programa (4)
9.	¿En su opinión, los alumnos saben aplicar los métodos aprendidos en Hagamos las Paces en otros ámbitos de su vida? ¿En la familia? ¿Con amigos? ¿En la calle?	Resolución de conflictos (2) Aprendizaje (3)
10.	¿Qué se debería cambiar o mejorar en su opinión en el programa de mediación para que funcione mejor?	Resolución de conflicto y estrategias (2) Aprendizaje (3)
11.	¿Con el programa de mediación, han los alumnos/las alumnas podido mejorar también en el rendimiento académico (las notas)?	Aprendizaje (3)
12.	¿Diría Ud. que el proyecto tiene efectos diferentes en alumnos que son de familias que fueron muy afectados por el conflicto armado? En caso de que sea así, podría por favor explicar.	Limitaciones y Fortalezas (4)
13.	¿Percibe Ud. diferencias o barreras culturales en el funcionamiento de Hagamos las Paces? En caso afirmativo, ¿cuáles son?	Limitaciones y Fortalezas (4)

Cuadro 10: Cuestionarios semiestructurados (elaboración propia, 2020)

Las 13 preguntas se han numerado de 1 a 13.

Las 4 profesoras que han contestado, se presentan de A á D.

Pregunta 1:

En cuanto al cambio del comportamiento del alumnado las observaciones fueron que el cambio fue sustancial y notorio (A). Los alumnos habían cobrado mayor consciencia referente al efecto que causa la falta de control y compromiso a los demás (A). Se nota una cultura de cuidado entre los alumnos y mayor compromiso y responsabilidad frente al cuidado del otro y de sí mismo (C).

Se observa además que los enfrentamientos y las agresiones físicas han disminuido y que se solucionan los conflictos a través del diálogo (B, D). Además, el programa parece facilitar una elevada conciencia en el efecto que causa la falta de control en los demás y enseña resolver el conflicto (B).

Pregunta 2:

En cuanto a la pregunta si gusta el programa como está diseñado y si lo encuentran útil, el programa se ve como adecuado, parece facilitar un buen ambiente para afrontar el conflicto y que también que el programa tiene mucha aplicabilidad en la vida cotidiana. Profesora A contesta que el programa de es una gran estrategia de empoderamiento para los alumnos y ayuda a los maestros a estar más pendiente. Además, da herramientas para enfrentar las situaciones de conflicto mal manejadas.

Profesora B enfatiza que el programa facilita un ambiente escolar adecuado. Profesora C subraya que siempre fue una defensora del buen vivir y que guarda una fuerte correspondencia con el tema como profesora de ética. Relata que incluso alumnos no directamente involucrados en el proyecto de mediación la llamaron de vez en cuando para invitarla a alguna mediación. Vio como los alumnos estaban madurando, y a veces superaban al maestro. Profesora D destacó que el programa tiene muchos elementos que tienen aplicabilidad en la vida diaria.

Pregunta 3:

A la pregunta de las características debe tener un mediador, contesta profesora A que debe tener empatía y respeto hacia los demás aparte de saber los procesos de la mediación. Profesora B sostiene los mismo que expone A, pero añade también que hace falta capacidad de liderazgo y un alto sentido de pertenencia. Profesora C enfatiza la imparcialidad y la capacidad de escucha, además que el respeto a la confidencialidad. Profesora D subraya también la imparcialidad.

Pregunta 4:

Profesora A contesta a la pregunta si ha tenido aprendizajes del programa de mediación que le ha permitido conocer mejor a los chicos y las chicas y a comprenderlos. Añade que desde que se implementó el programa, los jóvenes se entienden mejor entre iguales y encuentran una solución sin que se involucre un adulto. Profesora B afirma que cada día se presentan conflictos y el programa brinda las herramientas para afrontarlos.

La profesora C dice que ha tenido muchos aprendizajes. Referente a los aprendizajes que tienen los profesores desde el programa, ella destaca el hecho de ser una estrategia viva que crea la paz y que el recorrido a través de los diferentes programas Ser Contigo (programa de convivencia), semillero de la paz, Hagamos las Paces y la formación de mediadores con la participación de la Universidad de Antioquia y sus procesos que se han vinculado al colegio y han dejado una experiencia y aprendizajes valiosos que han sido motivación para ejercicios investigativos. Profesora D afirma haber aprendido ejercer correctamente una mediación tanto entre alumnos como incluso entre educadores.

Pregunta 5:

La pregunta era qué se cree necesario para que funcione adecuadamente la mediación en un centro escolar. Profesora A parece no haber entendido la pregunta y contesta que no hace falta un colegio, sino que se puede llevar a cabo desde cualquier lugar, añadiendo que la mediación es una herramienta fundamental para transformar un conflicto en una oportunidad de fortalecimiento personal o grupal.

La profesora B dice que el conflicto es inherente al ser humano y que hay que utilizar programas que faciliten un manejo adecuado. Profesora C considera importante la formación constante del profesorado, y dice que mientras que el programa fue bajo su gestión, el éxito se debió a tenerlo vinculado a la clase de ética. Dice que hay que integrar bien los programas del colegio porque si no, son una “rueda suelta” que pierden dinámica. Una profesora (D) ve necesario contar con un psicólogo a jornada completa.

Pregunta 6:

Referente a la pregunta si los alumnos llegan más fácilmente a un acuerdo a través del diálogo después de los aprendizajes de la mediación hay una clara respuesta afirmativa por parte de todas las docentes que contestaron los cuestionarios semiestructurados.

La profesora C enfatiza que el programa funciona máxime para chicos y chicas quienes por venir de contextos vulnerables crean que la única salida es la violencia. Recuerda el caso de un joven problemático que luego se convirtió en mediador estrella y que entendió en las conversaciones que se dieron en las clases de ética y con otros docentes eran una vía para poner fin a sus conflictos.

Pregunta 7:

En cuanto a si el profesorado mismo sabe abordar mejor el conflicto a través de los aprendizajes de la mediación dice profesora C que lo hace cada vez que lo vea necesario, y que para eso sirve mucho el ejercicio de la escritura con evidencia de lo sucedido porque logra mitigar el malestar para darle tiempo al conflicto porque con la distancia se ven y aprenden mejor las cosas. Relata que a menudo los alumnos acuden a ella para mediar una situación crítica y consigue que no se “eche más leña al fuego”. Subraya que culpar a los demás, no ayuda mucho.

Una profesora (A) afirma que el programa la cambió y que a través de él pasó de la sanción a la justicia restaurativa frente a los conflictos ocurridos en la institución educativa. Profesora D dijo que encuentra el programa muy útil y afirma ponerlo en práctica siempre que haga falta. Profesora B no contestó. Parece que se le descuadró la página sin darse cuenta.

Pregunta 8:

Referente a la pregunta si el programa y las nuevas formas de abordar el conflicto encontraron el apoyo de las madres y de los padres, todas las profesoras dan importancia a la participación de las madres y de los padres. Profesora C afirma que, gracias al compromiso de Madeline, la persona responsable, siempre mantuvo un grupo de padres comprometido con el proyecto dado que en esta comunidad es necesario el compromiso de los padres.

Profesora A cuenta que se logró hacer mediación entre los padres y los hijos. Es un gran aprendizaje como están expuestos permanentemente a situaciones de conflicto y los aprendizajes generan en uno una postura ante la vida. También cuenta que se formaron algunos padres en mediación que afirman que sus hijos han tenido cambios positivos desde que pertenecen al grupo.

La profesora B relata que los líderes mediadores apoyan el programa y lideran procesos que fomentan la sana convivencia y que proyectándose dichas acciones en sus familias y en la comunidad.

Pregunta 9:

Con respecto a la pregunta si los alumnos parecen saber aplicar las capacidades aprendidas en la mediación en otros ámbitos de la vida, es decir con amigos o en familia, la respuesta es afirmativa por parte de las profesoras A, B y C. Solamente profesora D contesta con: “No siempre.”

Profesora C subraya la madurez alcanzada y el cambio. Añade que a algunos estudiantes el carácter impulsivo les juega una mala pasada, pero con el tiempo ellos mismos se saben regular e incluso confiesan luego a los profesores que saben que eran problemáticos. Profesora A afirma que los alumnos saben aplicar los aprendizajes en los diferentes ámbitos. Profesora B subraya que los alumnos no sólo saben aplicar las capacidades aprendidas en diferentes ámbitos y espacios, sino que les fortalece para los proyectos de su vida.

Pregunta 10:

Con respecto a la pregunta de qué se debería cambiar para hacer que el programa funcione mejor, la profesora A lamenta que debería haber mayor aceptación del programa tanto por parte del profesorado como por parte de los padres. Profesora B dice que habría que transversalizar el proyecto con otros proyectos programas institucionales.

Profesora C dice que se les da una buena capacitación a los alumnos que les permite abordar conflictos en diferentes espacios y momentos. Referente a los elementos que se deberían cambiar en el programa de mediación para que funcione mejor, afirma

que existen buenos recursos no sólo bibliográficos sino también juegos y cartas que podrían volver el programa y el aprendizaje más experiencial, y que podrían vincularlo también a otros proyectos de liderazgo, al apoyo de otros profesionales y a espacios fuera del colegio para mirar otras condiciones las situaciones críticas. Además, cuenta que hay vídeo foros que son muy educativos. Cita el tiempo como una de las dificultades principales tanto para el profesorado como para el alumnado que tienen que atender académicamente y por eso a veces se cierra la mediación de prisa. Sugiere que conviene buscar estudiantes voluntarios ya egresados del centro educativo y padres y madres que estén disponibles para hacer mediaciones.

Profesora D indica que habría que facilitar mayor capacitación y con más frecuencia, sobre todo dado el fluctuante de la población.

Pregunta 11:

Las respuestas a la pregunta de si con el programa de mediación los alumnos han podido mejorar académicamente, las respuestas son mixtas. Profesora A indica claramente que ella observa que como los alumnos se vuelven más responsables y más comprometidos, esto se refleja claramente en sus resultados académicos.

Profesora B afirma que al fomentar en los estudiantes sus habilidades para la vida, favorece también positivamente en sus resultados académicos. Una respuesta de la profesora C apunta a que, aunque se ha hecho una lectura más desde el punto de la convivencia se nota que cuando se mejora el ambiente de clase se mejoran también las condiciones de aprendizaje, aunque no se ha medido directamente. Sin embargo, dice que en los informes de la Secretaria de Educación se percibe que el ambiente escolar ha mejorado notablemente. Solamente profesora D indica que no lo puede decir cómo no puede trazar los resultados.

Pregunta 12:

Otra profesora (A), sin embargo, lamenta la poca participación de los padres.

En cuanto a la pregunta si el proyecto tiene efectos diferentes en familias particularmente afectadas por la larga guerra civil la respuesta de todos es que no directamente se percibe ninguna diferencia.

Una profesora (A) relata que los alumnos víctimas del conflicto armado tienden a ser más agresivos y encismados, y al entrar en el programa ven las cosas de una manera y se apersonan en ayudar a los demás y hacen un seguimiento más exhaustivo de los casos que los demás niños y niñas. Una cuarta opinión (B) subraya que los estudiantes que han sido víctima de diferentes violencias ven en el programa un apoyo que hace que se sientan parte de un entorno.

No obstante, la exprofesora principal de la mediación afirma que el programa del semillero de la paz (C) ilustra que niños y niñas especialmente afectadas por la guerra civil a menudo muestran una actitud pacífica que no quiere que se vuelva a repetir la historia, o hay casos contrarios que son resentidos y se sienten amenazados. Otra profesora (D) dice que no lo puede afirmar.

Pregunta 13:

En cuanto a barreras y limitaciones culturales, profesora A afirma que no existen, al igual que profesora B. Profesora C está de acuerdo con las dos profesoras anteriores, pero añade que parece que muchos alumnos vienen con la idea de que a nadie le importa que les está pasando, pero con el paso del tiempo se sensibilizan poco a poco con la mediación y entienden su intención y el apoyo que presta.

Profesora D también contesta con un no rotundo que no hay barreras culturales en el proyecto. Las cuatro profesoras que contestaron a los cuestionarios semiestructurados negaron que haya limitaciones o barreras culturales, lo que da una buena indicación que el proyecto sea replicable en otros lugares y contextos culturales.

3. Resultados de los cuestionarios estructurados

Se aplicaron cuestionarios estructurados ad hoc con 107 variables con escala Likert (1-5) repartidos por 4 dimensiones y 10 subdimensiones a 64 estudiantes entre los 10 y 18 años de edad. 37 de los estudiantes eran mujeres/niñas y 27 hombres/niñas. El detalle con los números exactos se presenta en un cuadro a continuación.

Las preguntas del cuestionario estructurado se presentaron a la profesora principal de la mediación que lo enseñó y puso a debate de los demás profesores involucrado en el proyecto “Hagamos las Paces” para asegurar que los alumnos participantes entendieran todas las preguntas y el significado de conceptos como “coerción” o “conflictos de género”. Después de recibir el visto bueno por parte del colegio, los alumnos que se mostraron dispuestos a contestar a las preguntas del cuestionario estructurado, fueron informados que podían preguntar en caso de no entender una pregunta, un concepto o una palabra para asegurar resultados fiables.

El cuestionario estructurado con escala Likert (1-5), se aplicó a 64 alumnos voluntarios entre 10 y 18 años de edad. De cada clase se eligió a un o una estudiante y este estudiante a su vez eligió a otro estudiante. Los 32 de estos alumnos que se eligieron por el tutor fueron aquellos que ya están en el programa de Hagamos las Paces desde hace cuatro años y simultáneamente en el semillero de paz. Los demás 32 fueron elegidos por los jóvenes mediadores.

A continuación, se presentarán información demográfica y el análisis de los datos se presenta a través de las dimensiones anteriormente descritos. Detrás de la presentación de los respectivos resultados de las diferentes dimensiones y subdimensiones, se muestran las tablas de frecuencias y los gráficos correspondientes mostrando los porcentajes, seguido por la tabla de frecuencias. Se hace una diferenciación entre porcentaje válido y porcentaje acumulado y se presentan los resultados en cuatro columnas (frecuencia, porcentaje, porcentaje válido, porcentaje acumulado), según se me recomendó por la profesora que aplicó los cuestionarios estructurados a los alumnos, dado que yo misma carecía de experiencia tanto con cuestionarios estructurados como también con los programas que calculan los resultados.

.

Análisis de datos del cuestionario estructurado con escala LIKERT 1-5

CONTENIDO:

- Información demográfica
- Tabla de frecuencias
- Gráficos de barras.

En la Tabla de Frecuencias, las preguntas marcadas con 0 (cero) corresponden a las nulas o no marcadas por los estudiantes en el momento de responder al cuestionario estructurado. La matriz para el análisis de datos y los estadísticos descriptivos se encuentran entre los adjuntos.

Se presentan a continuación tanto las tablas de frecuencias como los gráficos porque la experiencia con la lectura de este tipo de datos ha enseñado que es más

fácil conseguir una primera idea de los resultados al mirar los gráficos, y luego poder profundizar mirando en detalle los porcentajes de cada ítem, y el gran tamaño de datos, facilitado en las tablas de frecuencias.

Se aplicaron 64 instrumentos a estudiantes entre los 10 y 18 años de edad:

Datos demográficos: Cuestionario estructurado			
Edad	Femenino	Masculino	Total
10	5	4	9
11	2	2	4
12	3	4	7
13	5	4	9
14	9	8	17
15	7	1	8
16	3	0	3
17	1	2	3
18	2	2	4
			64

Cuadro 11: Datos demográficos: Cuestionario estructurado (elaboración propia, 2020)

Dimensión 1: El Conflicto en la Escuela

Es esencial identificar por qué existen los conflictos y cuáles son los diferentes problemas en un centro. Si no hemos identificado dónde radica un problema, no podemos afrontarlo y no podemos encontrar ninguna solución si no sabemos qué queremos solucionar. Consecuentemente la primera dimensión se dedicaba a investigar esta cuestión clave que se refleja también en el punto 1 de nuestras preguntas específicas.

1.1 Problemas

Analizando las causas de problemas, la mitad (53,2%) de los estudiantes afirma que hay armonía en su clase, un 18,7% no ve armonía, y un 23,4% no sabe decir si en su clase hay

armonía. Sin embargo, un 29,1% afirma que el conflicto es ignorado, mientras que un 36% no lo percibe así. Un 37,5% afirma haber sufrido acoso.

Un 34,4% reconoce que entre los estudiantes hay problemas relacionados al consumo de alcohol y drogas, un 17,2% no sabe decir, y un 12,5% no se pronuncia al respecto. Un 40,2% dice que existe violencia física en el colegio. Un 20,3% incluso observa que hay alumnos que portan armas, mientras que un alto porcentaje de un 49,4% no hace tales observaciones.

Los problemas se parecen dar más entre el mismo sexo que entre los diferentes sexos según las afirmaciones de un 48,5%, mientras que los problemas no parecen darse entre los compañeros de la misma clase. Un porcentaje de casi dos tercios (65,6%) afirma tener una persona a la que puede acudir en caso de conflictos: mediador, profesor u otra persona de confianza.

La mayoría de los alumnos, un 68,7% dice que sabe aceptar la opinión divergente de otra persona. No obstante, un 43,8% afirma que a menudo sale un conflicto por opiniones divergentes entre dos compañeros o compañeras y un 26,6% dice que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. En los siguientes gráficos se muestran los resultados exactos de la subdimensión de los problemas que existen en el centro.

Existe mayoritariamente armonía entre los compañeros de clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	4,7	4,7	4,7
	muy desacuerdo	2	3,1	3,1	7,8
	algo desacuerdo	10	15,6	15,6	23,4
	ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	46,9
	algo de acuerdo	28	43,8	43,8	90,6
	muy de acuerdo	6	9,4	9,4	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 1

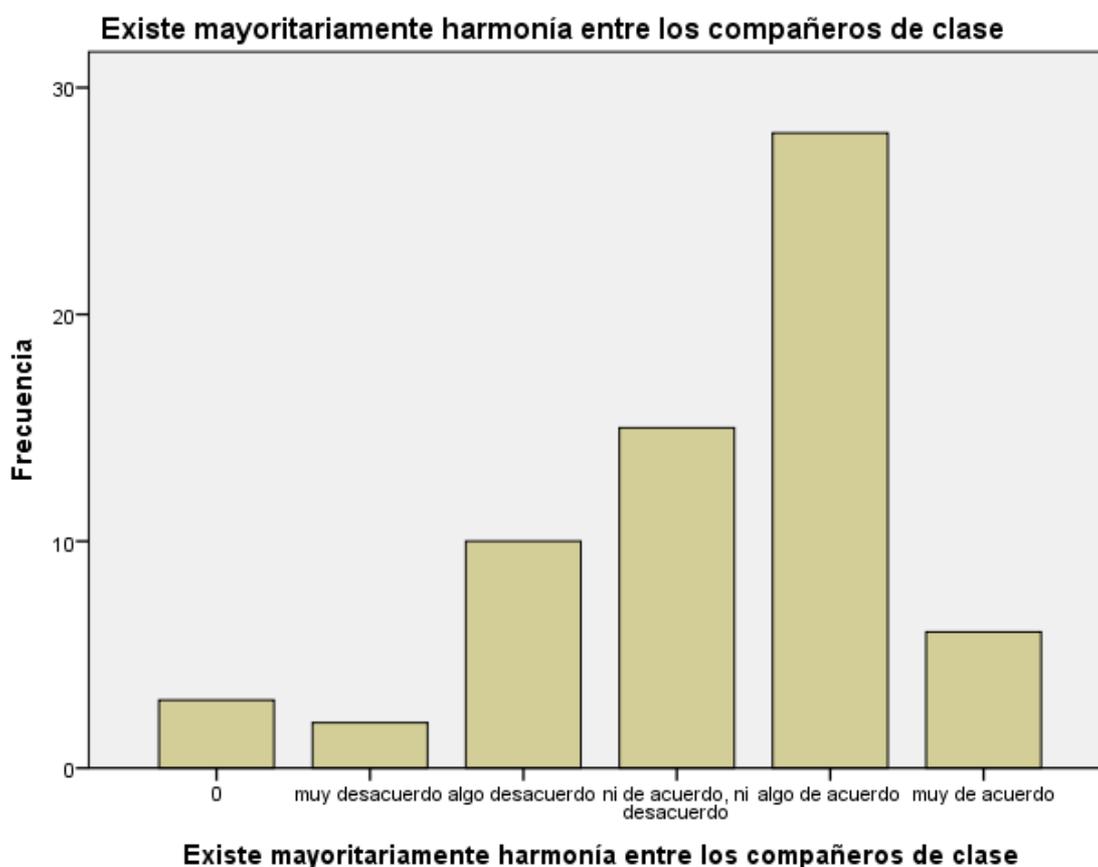


Gráfico de barras 1

Analizando las causas de problemas, más de la mitad (53,2%) de los estudiantes afirma que hay armonía en su clase, sin embargo, un 18,7% no ve armonía.

En tu colegio el conflicto es ignorado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	6,3	6,3	6,3
	muy desacuerdo	12	18,8	18,8	25,0
	algo desacuerdo	11	17,2	17,2	42,2
	ni de acuerdo, ni desacuerdo	19	29,7	29,7	71,9
	algo de acuerdo	8	12,5	12,5	84,4
	muy de acuerdo	10	15,6	15,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 2



Gráfico de barras 2

Sin embargo, un 29,1% afirma que el conflicto es ignorado, mientras que un 36% no lo percibe así. Un 15,6% está muy desacuerdo. Un 29,7% no está ni de acuerdo ni desacuerdo.

Has experimentado acoso verbal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	7,8	7,8	7,8
	muy desacuerdo	17	26,6	26,6	34,4
	algo desacuerdo	8	12,5	12,5	46,9
	ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	62,5
	algo de acuerdo	11	17,2	17,2	79,7
	muy de acuerdo	13	20,3	20,3	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 3

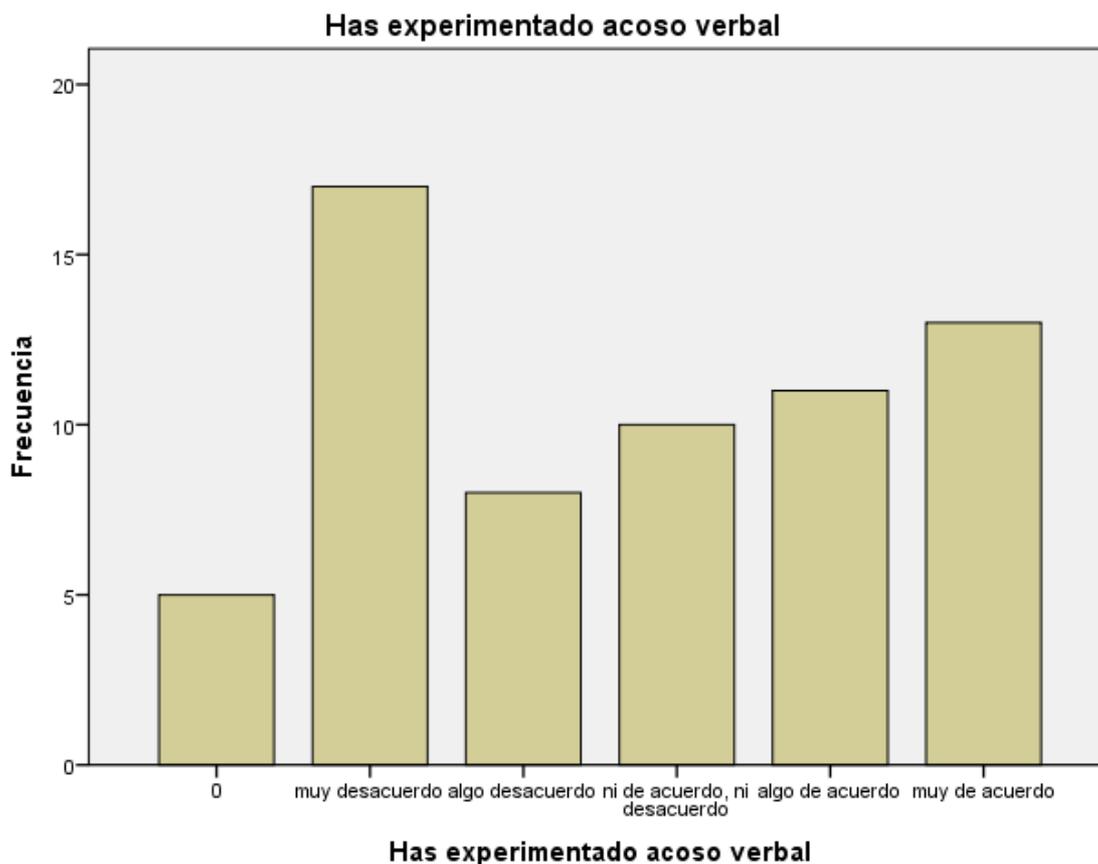


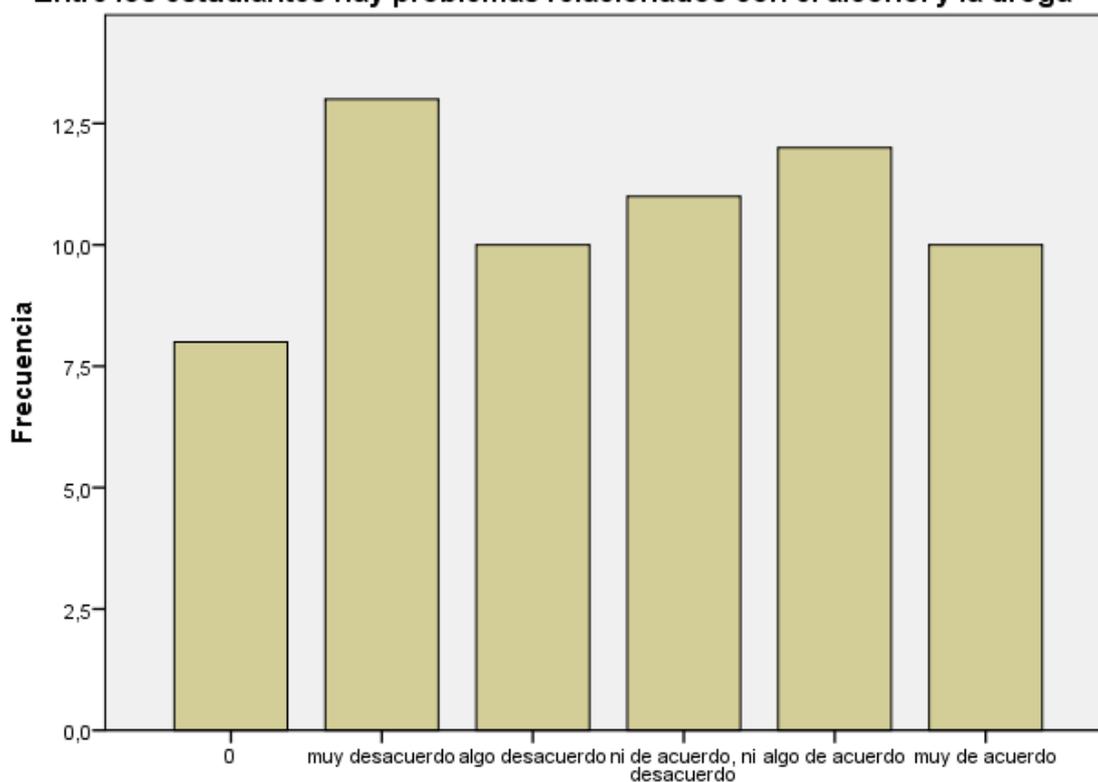
Gráfico de barras 3

Un 37,5% afirma haber sufrido acoso verbal, no obstante, un 39,1% dice que no ha experimentado acoso.

Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	8	12,5	12,5	12,5
	muy desacuerdo	13	20,3	20,3	32,8
	algo desacuerdo	10	15,6	15,6	48,4
	ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	65,6
	algo de acuerdo	12	18,8	18,8	84,4
	muy de acuerdo	10	15,6	15,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 4

Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga



Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga

Gráfico de barras 4

Un 34,4% reconoce que entre los estudiantes hay problemas relacionados al consumo de alcohol y drogas, un 17,2% no sabe decir, y un 12,5% no se pronuncia al respecto.

Existen problemas de violencia física en tu colegio.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	7,8	7,8	7,8
	muy desacuerdo	11	17,2	17,2	25,0
	algo desacuerdo	7	10,9	10,9	35,9
	ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	59,4
	algo de acuerdo	15	23,4	23,4	82,8
	muy de acuerdo	11	17,2	17,2	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 5

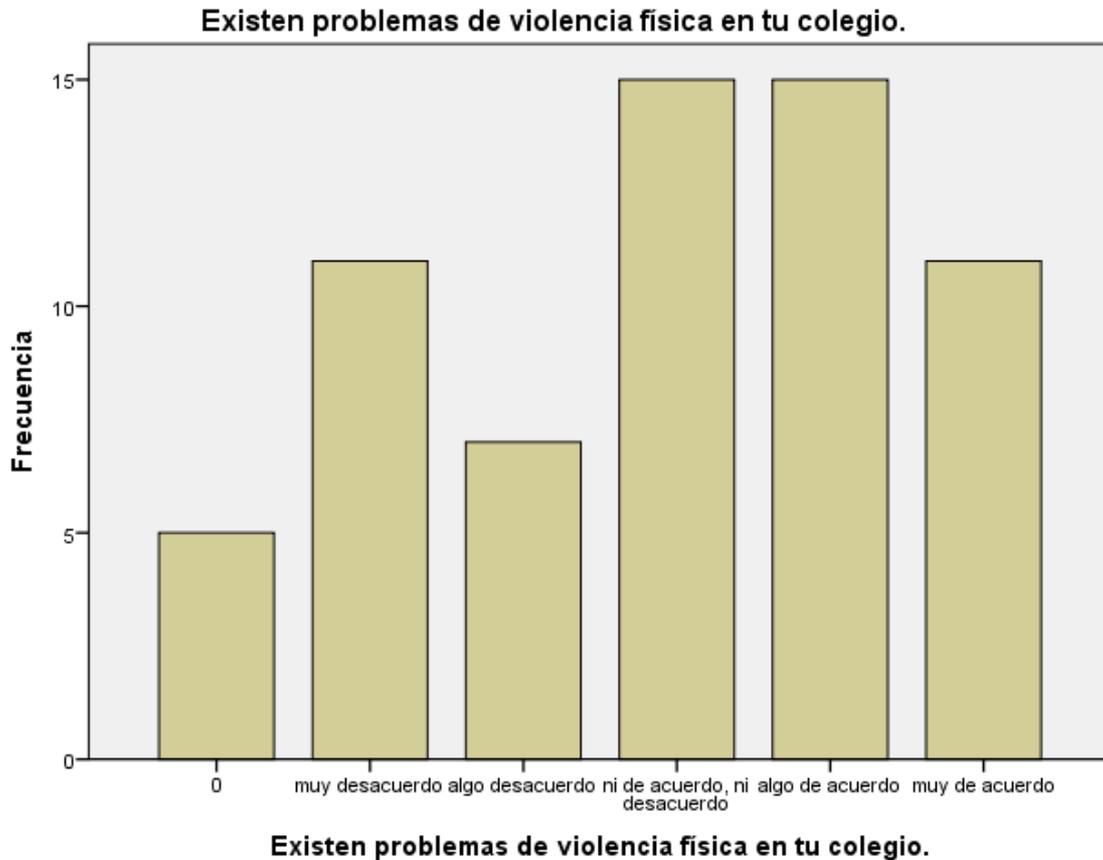


Gráfico de barras 5

Un 40,2% dice que existe violencia física en el colegio, mientras que un 28,1% lo ve de forma contraria. Un 40,2% es un número muy elevado.

Hay alumnos que portan armas en tu colegio.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	4,7	4,7	4,7
	muy desacuerdo	29	45,3	45,3	50,0
	algo desacuerdo	9	14,1	14,1	64,1
	ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	79,7
	algo de acuerdo	5	7,8	7,8	87,5
	muy de acuerdo	8	12,5	12,5	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 6

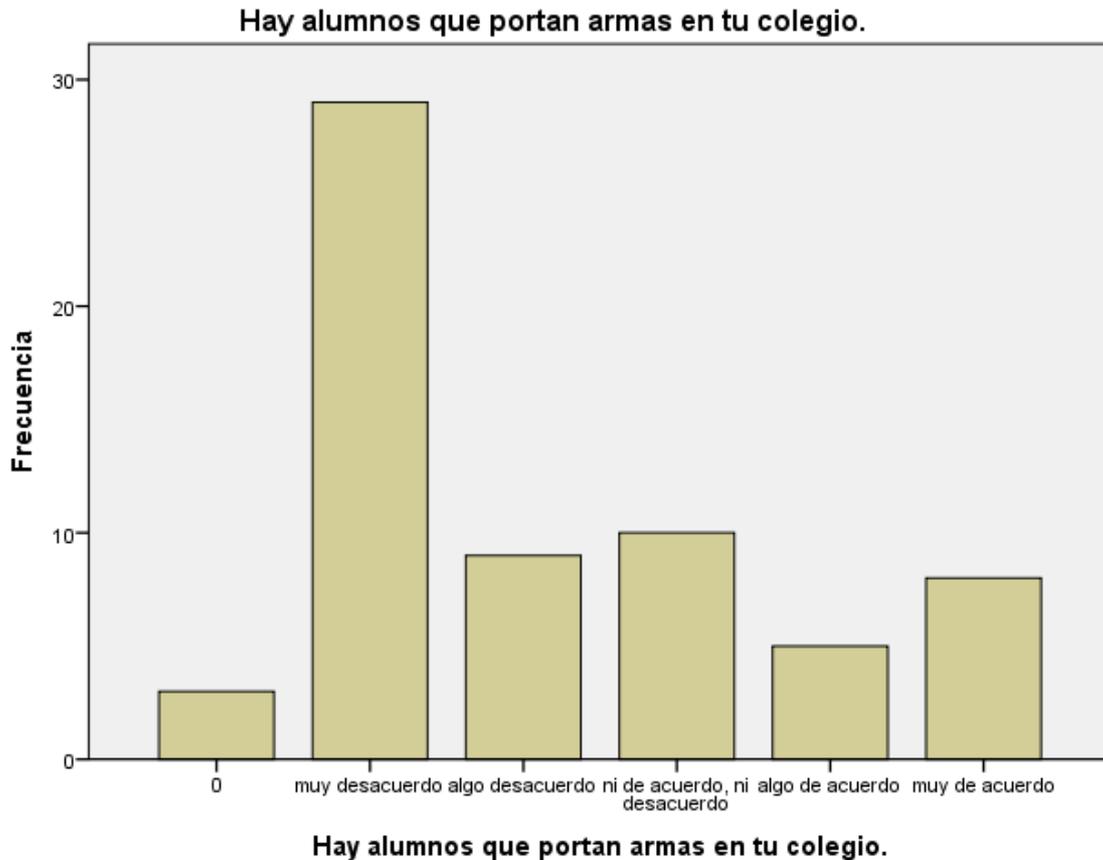


Gráfico de barras 6

Un 20,3% incluso observa que hay alumnos que portan armas, mientras que un alto porcentaje de un 49,4% no hace tales observaciones.

Los problemas se dan más entre el mismo sexo (chica-chica o chico-chico)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	21,9
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	51,6
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	78,1
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 7

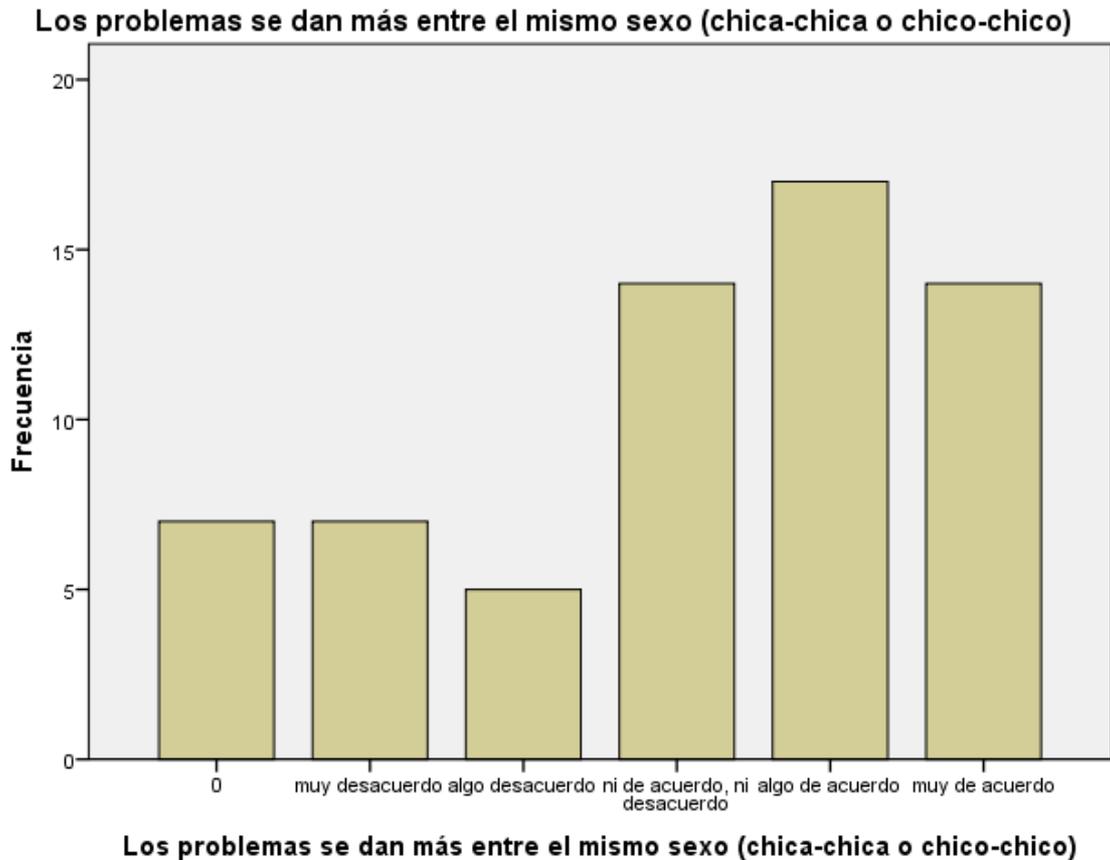


Gráfico de barras 7

Los problemas se parecen dar más entre el mismo sexo que entre los diferentes sexos según las afirmaciones de un 48,5%, mientras que los problemas no parecen darse entre los compañeros de la misma clase.

Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	3	4,7	4,7	4,7
muy desacuerdo	11	17,2	17,2	21,9
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	39,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	21	32,8	32,8	71,9
algo de acuerdo	5	7,8	7,8	79,7
muy de acuerdo	13	20,3	20,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 8



Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase

Gráfico de barras 8

Un 34,4% afirma que la mayoría de los conflictos se producen entre los compañeros de clase, un dato al que un 28,1% discrepa.

Los problemas se dan más entre sexos (chica-chico)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	15	23,4	23,4	32,8
algo desacuerdo	17	26,6	26,6	59,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	78,1
algo de acuerdo	7	10,9	10,9	89,1
muy de acuerdo	7	10,9	10,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 9

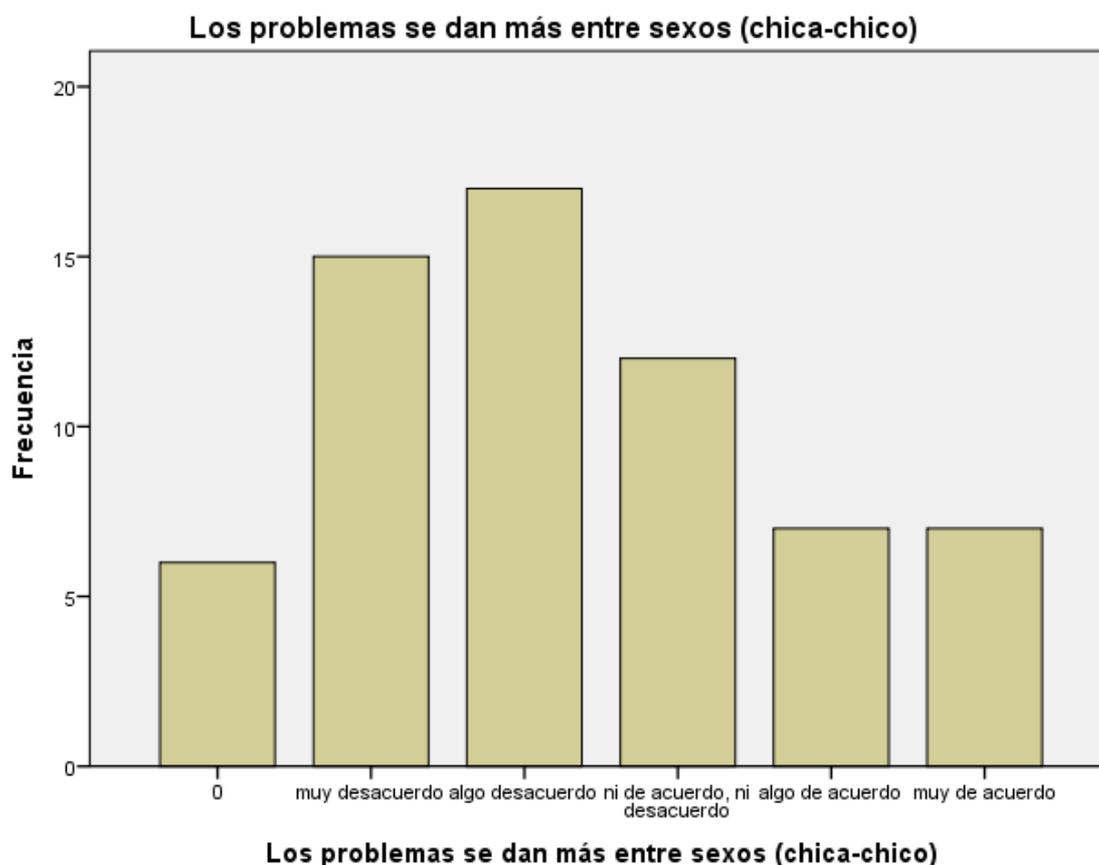


Gráfico de barras 9

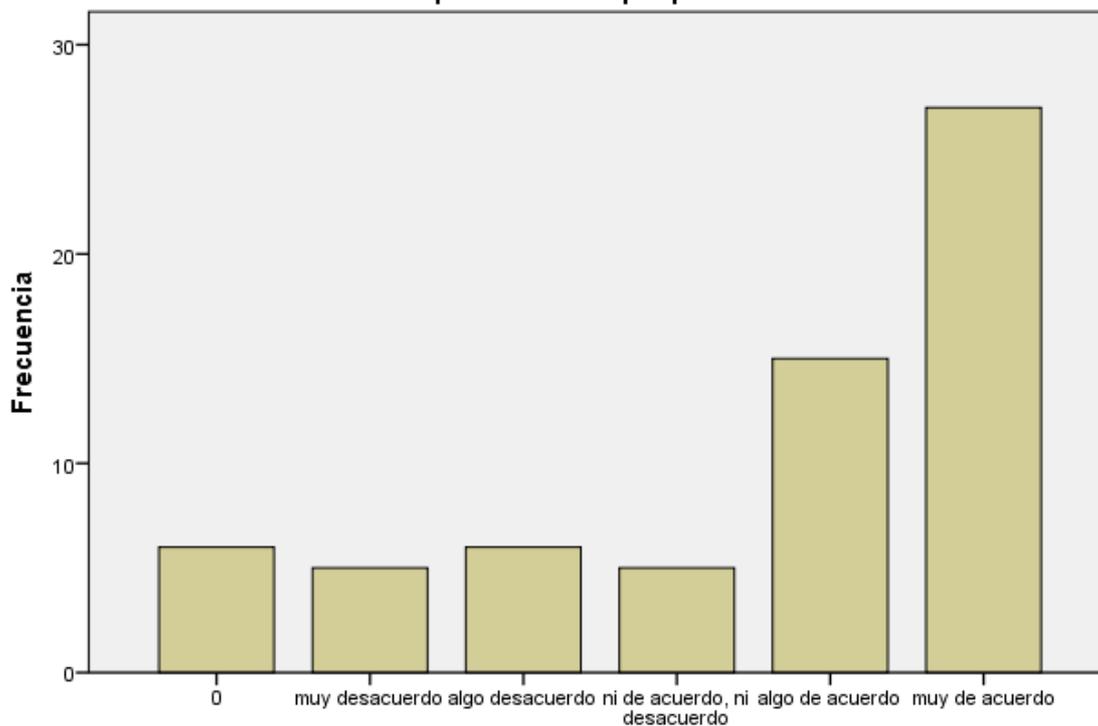
Un 21,8% dice que los problemas se dan más entre sexos (chico-chica), sin embargo, un 30% no está de acuerdo. Estos resultados apuntan a que los conflictos existen tanto entre sexos como con el mismo sexo.

Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	17,2
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	5	7,8	7,8	34,4
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	57,8
muy de acuerdo	27	42,2	42,2	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 10

Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir



Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir

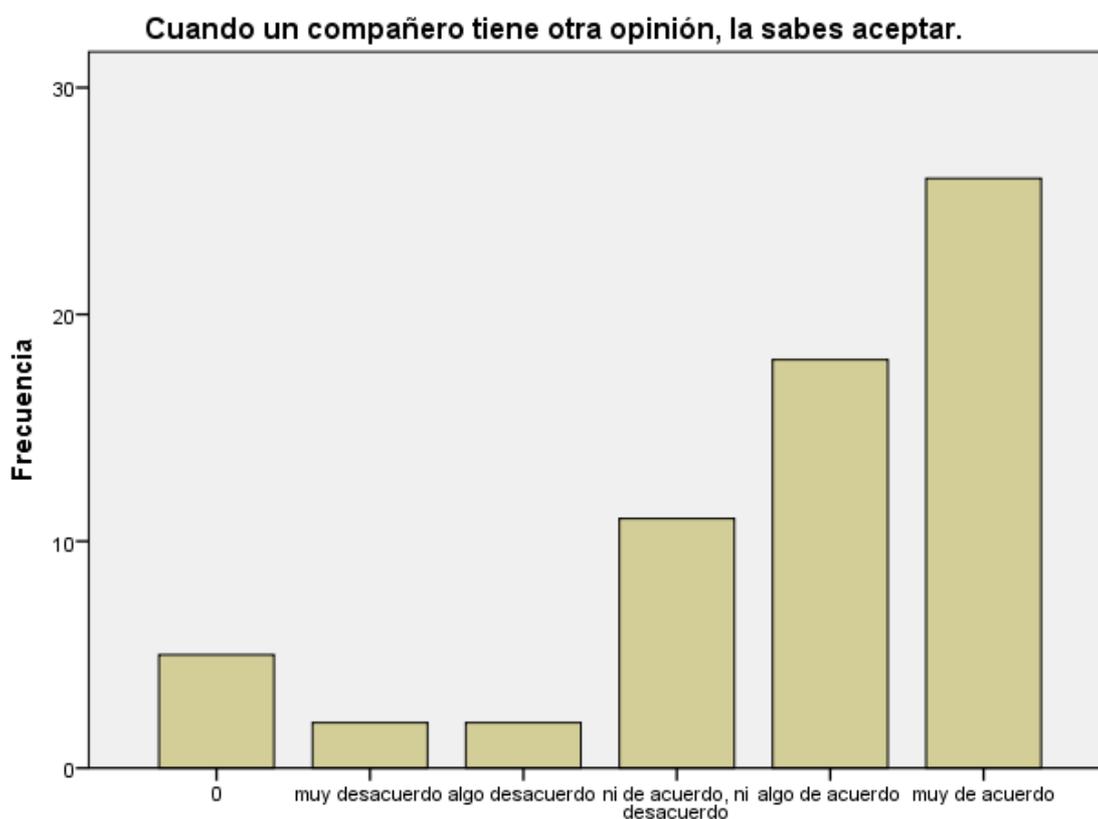
Gráfico de barras 10

Un porcentaje de casi dos tercios (65,6%) afirma tener una persona a la que puede acudir en caso de conflictos: mediador, profesor u otra persona de confianza, mientras que un 28,1% dice que no es así.

Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	10,9
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	14,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	31,3
algo de acuerdo	18	28,1	28,1	59,4
muy de acuerdo	26	40,6	40,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 11



Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar.

Gráfico de barras 11

La mayoría de los alumnos, un 68,7% dice que sabe aceptar la opinión divergente de otra persona, y solamente un 6,12% afirma que no sabe aceptar cuando un compañero tiene otra opinión.

A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	12,5
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	17	26,6	26,6	56,3
algo de acuerdo	22	34,4	34,4	90,6
muy de acuerdo	6	9,4	9,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 12

A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.

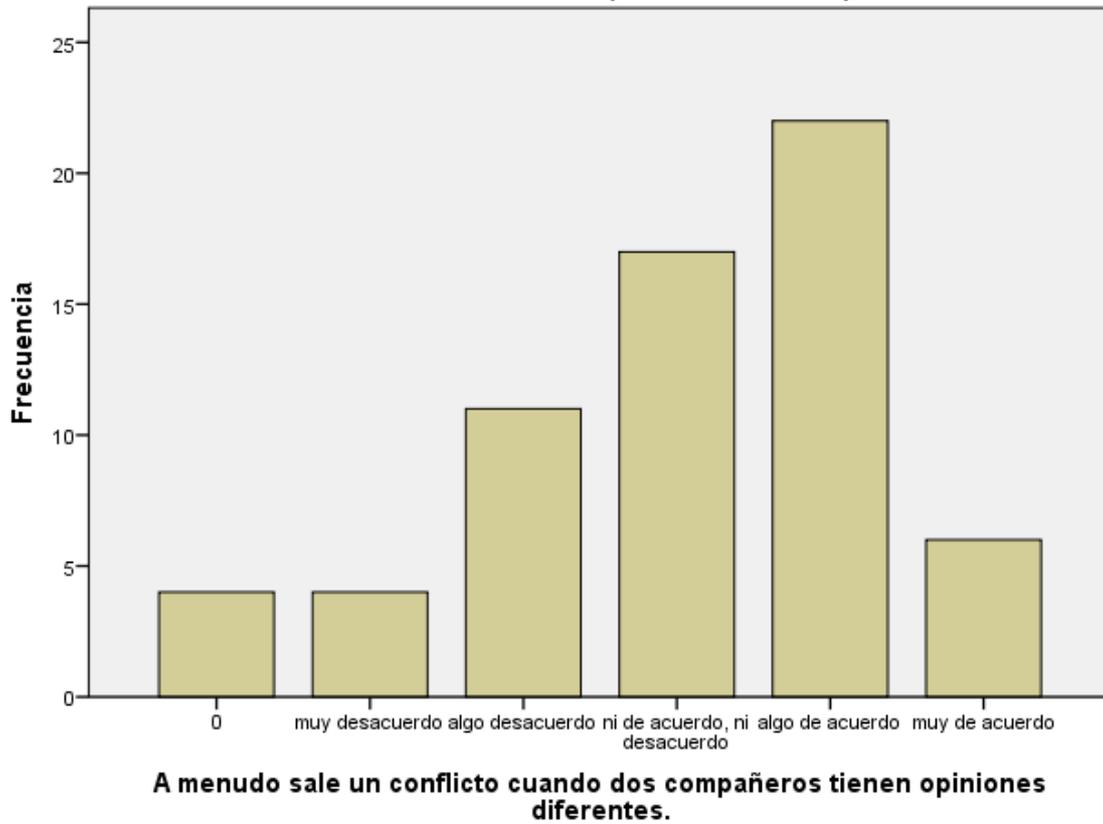


Gráfico de barras 12

Un 43,8% afirma que a menudo sale un conflicto por opiniones diferentes entre dos compañeros o compañeras y un 26,6% dice que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Dimensión 1: El Conflicto en la Escuela

1.1 Clases de Conflictos

Torrego (2019) enfatiza en que los centros escolares son escenarios intersubjetivos de construcción de ciudadanía en el que no solamente se transmiten conocimientos. Como cualquier sistema social con una intensa actividad, también existen conflictos, resistencias y también diferentes ideologías que se oponen. Estamos a continuación mirando resultados relativos a las diferentes clases de conflicto que se dan en el centro escolar.

En el análisis de las diferentes clases de conflicto que surgen entre los alumnos, un 31,3% afirma que muchos conflictos se basan en no hablarse. Un porcentaje similar observa lo contrario (un 32,8%). Un 25% dice que no sabe si no hablarse es una causa para muchos conflictos y un 10% de los informantes no contesta a la pregunta. Un 26,6% dice haber experimentado acoso escolar personalmente. Un 26,5% afirma haber observado acoso escolar y un 42,2% ha observado violencia en su entorno. Un 53,2% afirma habiendo sido víctima de burlas. Un 48,4% dice que se cuentan chismes entre los compañeros. Un 45,3% observa hurtos en el colegio, un relativamente alto porcentaje de un 9,4% no se quiere pronunciar al respecto. Un 57,8% observa humillaciones entre los compañeros, y un 27,5% disputas sobre recursos. Un 34,4% reconoce haber hablado mal de otro en una o varias ocasiones, y un 29,7% haber acosado una o varias veces a un compañero.

Un 50% afirma que hay muchas burlas entre los compañeros y también un 50% constata que el aspecto físico hace que los compañeros se burlen de otro. Un 29,7% observa que hay conflictos de género. En los gráficos expuestos a continuación se pueden apreciar los resultados exactos. Llama la atención que los estudiantes observan actos negativos en otros en una medida mucho mayor que en sí mismos. Nos parece sin embargo preocupante que la mitad o incluso más de la mitad observe que se les humilla a los a los compañeros o se burla de ellos. También nos llama la atención que muchos conflictos surgen cuando las personas no se hablan, o no se solucionan por la falta de hablar.

Muchos conflictos se basan en simplemente no hablarse.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	14	21,9	21,9	32,8

algo desacuerdo	7	10,9	10,9	43,8
ni de acuerdo, ni desacuerdo	16	25,0	25,0	68,8
algo de acuerdo	8	12,5	12,5	81,3
muy de acuerdo	12	18,8	18,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 13



Gráfico de barras 13

En el análisis de las diferentes clases de conflicto que surgen entre los alumnos, un 31,3% afirma que muchos conflictos se basan en no hablarse, no obstante, un porcentaje similar (32,8%) dice lo contrario.

Has vivido acoso escolar personalmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	3	4,7	4,7	4,7

muy desacuerdo	27	42,2	42,2	46,9
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	64,1
ni de acuerdo, ni desacuerdo	6	9,4	9,4	73,4
algo de acuerdo	6	9,4	9,4	82,8
muy de acuerdo	11	17,2	17,2	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 14

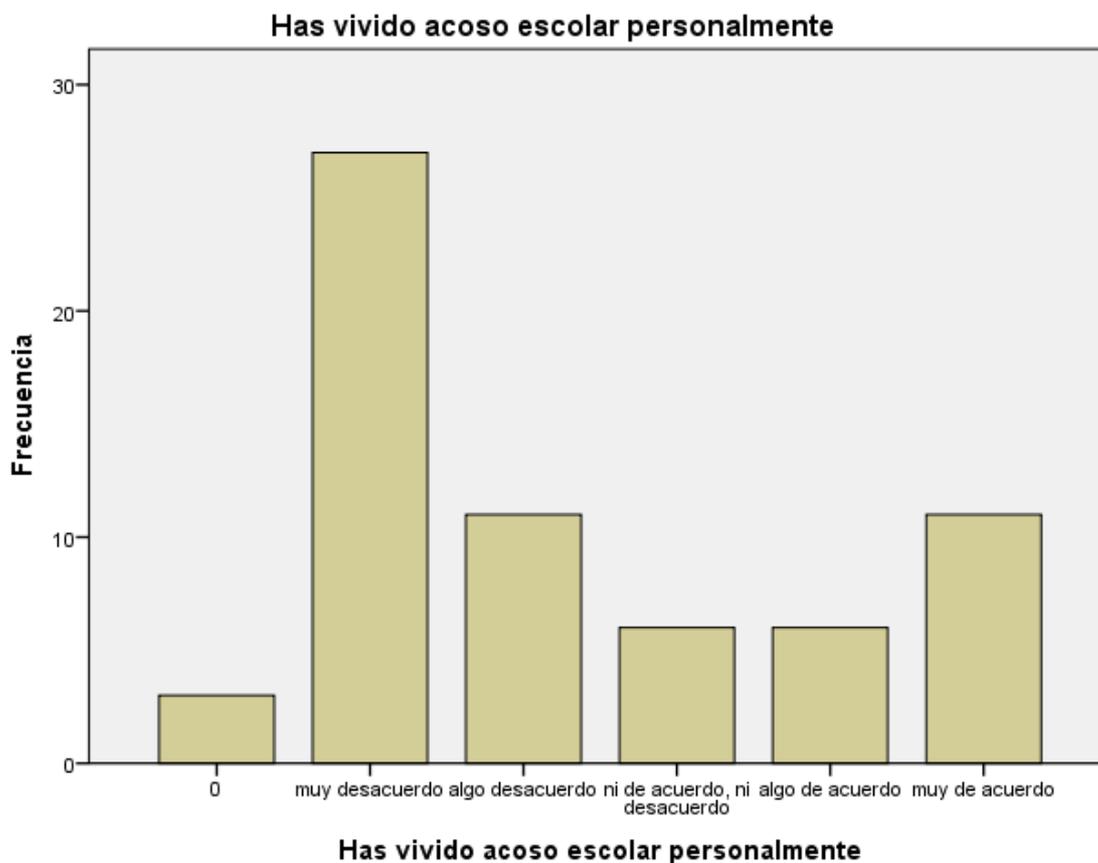


Gráfico de barras 14

Un 26,6% dice que ha vivido personalmente acoso escolar, mientras que un alto porcentaje de un 49,4% dice que no lo ven la mayor causa. Un 9,4% de los participantes no contesta a la pregunta.

Has observado acoso escolar en tu entorno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	4	6,3	6,3	6,3

muy desacuerdo	17	26,6	26,6	32,8
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	50,0
ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	73,4
algo de acuerdo	7	10,9	10,9	84,4
muy de acuerdo	10	15,6	15,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 15

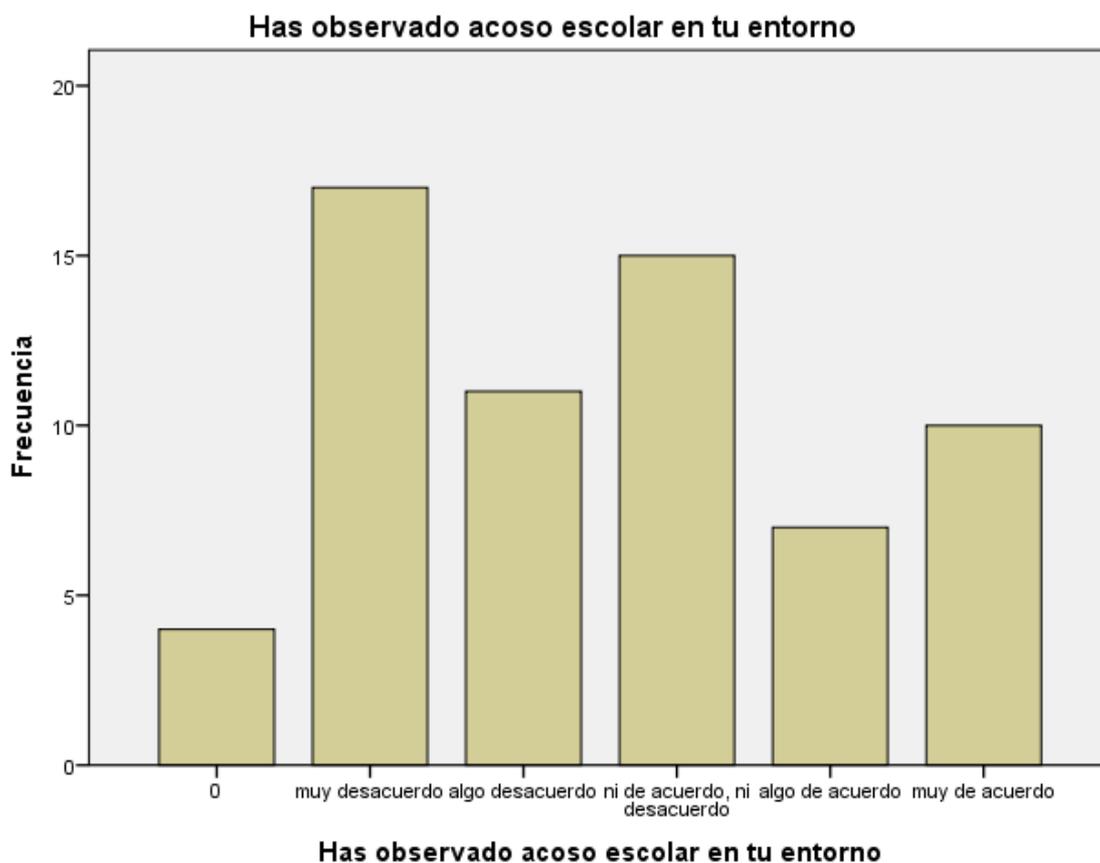


Gráfico de barras 15

Un 29,7% dice haber acosado una o varias veces a un compañero, un 48,4% dice no haberlo hecho nunca.

Has vivido violencia en tu colegio personalmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
Válidos muy desacuerdo	20	31,3	31,3	40,6
algo desacuerdo	14	21,9	21,9	62,5

ni de acuerdo, ni desacuerdo	7	10,9	10,9	73,4
algo de acuerdo	7	10,9	10,9	84,4
muy de acuerdo	10	15,6	15,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 16

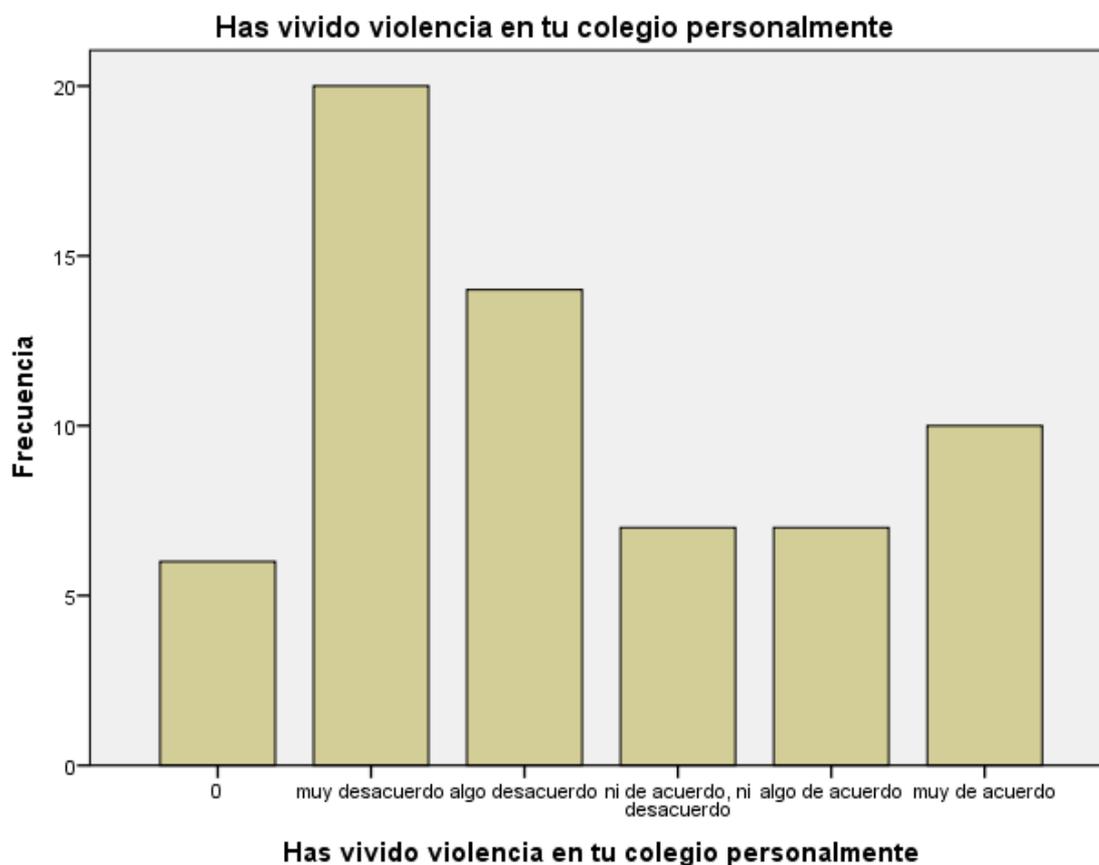


Gráfico de barras 16

Un 26,5% afirma haber sido víctima de violencia en el colegio, mientras que un 52,3% dice no haber vivido violencia.

Has observado situaciones de violencia en tu entorno en el colegio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
Válidos muy desacuerdo	9	14,1	14,1	20,3
algo desacuerdo	12	18,8	18,8	39,1
ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	57,8

algo de acuerdo	10	15,6	15,6	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 17



Gráfico de barras 17

Un 32,2% afirma haber observado situaciones de violencia en el colegio, sin embargo, un 22,9% dice que no ha observado violencia en el centro.

Se han burlado de ti.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	3	4,7	4,7	4,7
Válidos muy desacuerdo	16	25,0	25,0	29,7
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	40,6
ni de acuerdo, ni desacuerdo	4	6,3	6,3	46,9

algo de acuerdo	12	18,8	18,8	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 18

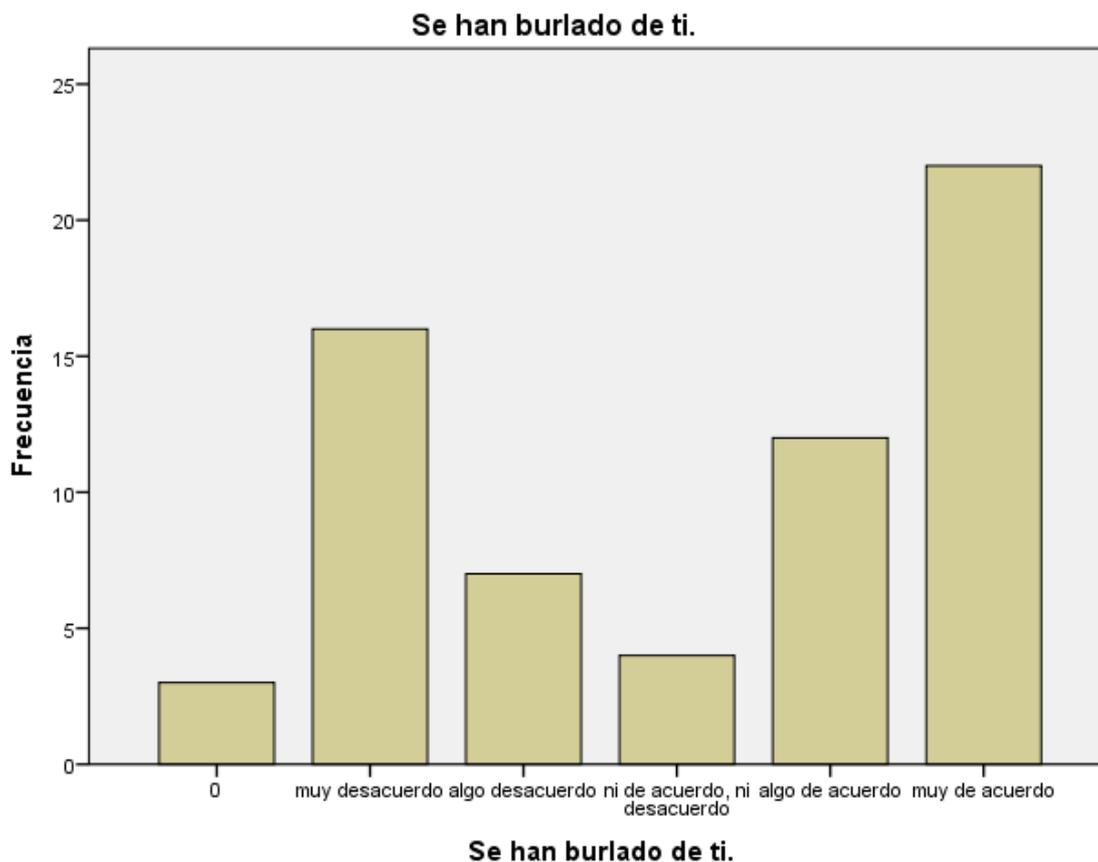


Gráfico de barras 18

Un 53,2% afirma habiendo sido víctima de burlas, 35,9% dice que no han experimentado burla por parte de sus compañeros.

Has sido víctima de chismes o rumores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
Válidos muy desacuerdo	10	15,6	15,6	21,9
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	39,1
ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	53,1

algo de acuerdo	14	21,9	21,9	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 19

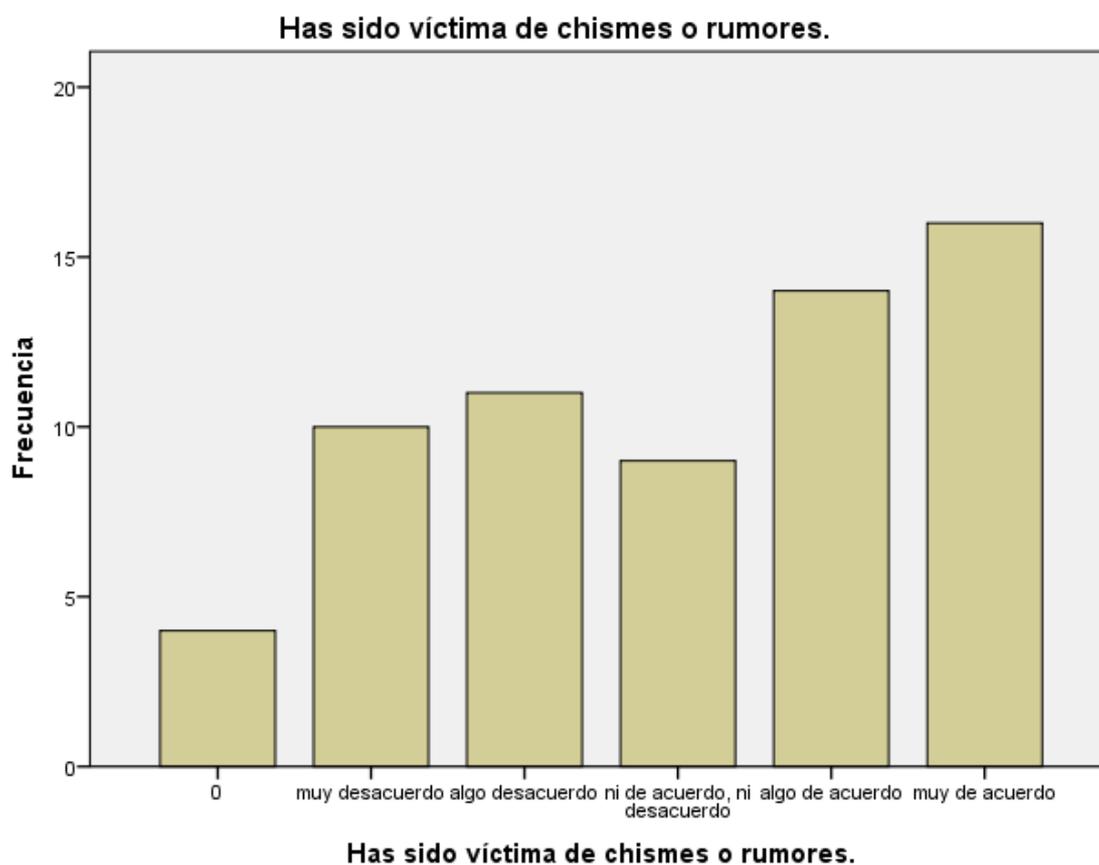


Gráfico de barras 19

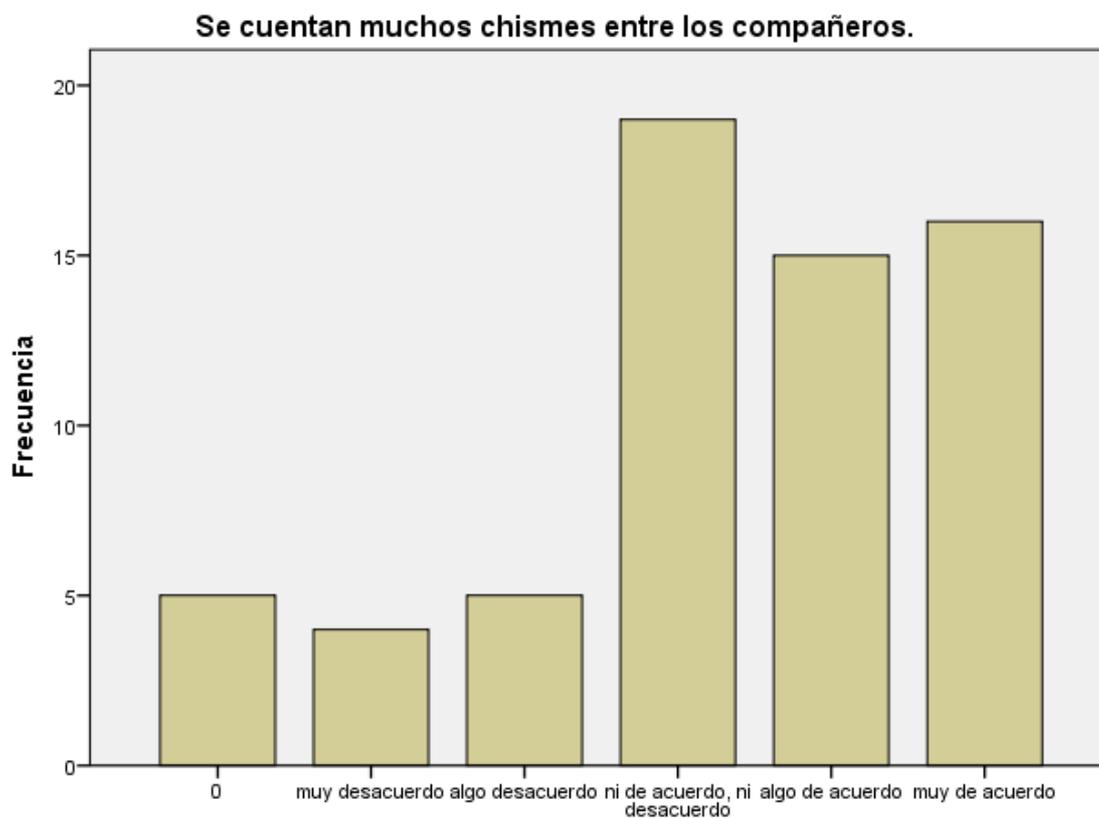
Un 46,9% dice haber sido víctima de chismes o rumores, no obstante, un 32,8% dice no haber sido víctima de chismes.

Se cuentan muchos chismes entre los compañeros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	14,1
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	21,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	19	29,7	29,7	51,6
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0

Total	64	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Tabla de frecuencias 20



Se cuentan muchos chismes entre los compañeros.

Gráfico de barras 20

Un 48,4% dice que se cuentan muchos chismes entre los compañeros, mientras que un 14,1% no lo observa.

Hay hurtos en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	8	12,5	12,5	21,9
algo desacuerdo	9	14,1	14,1	35,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	54,7
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 21

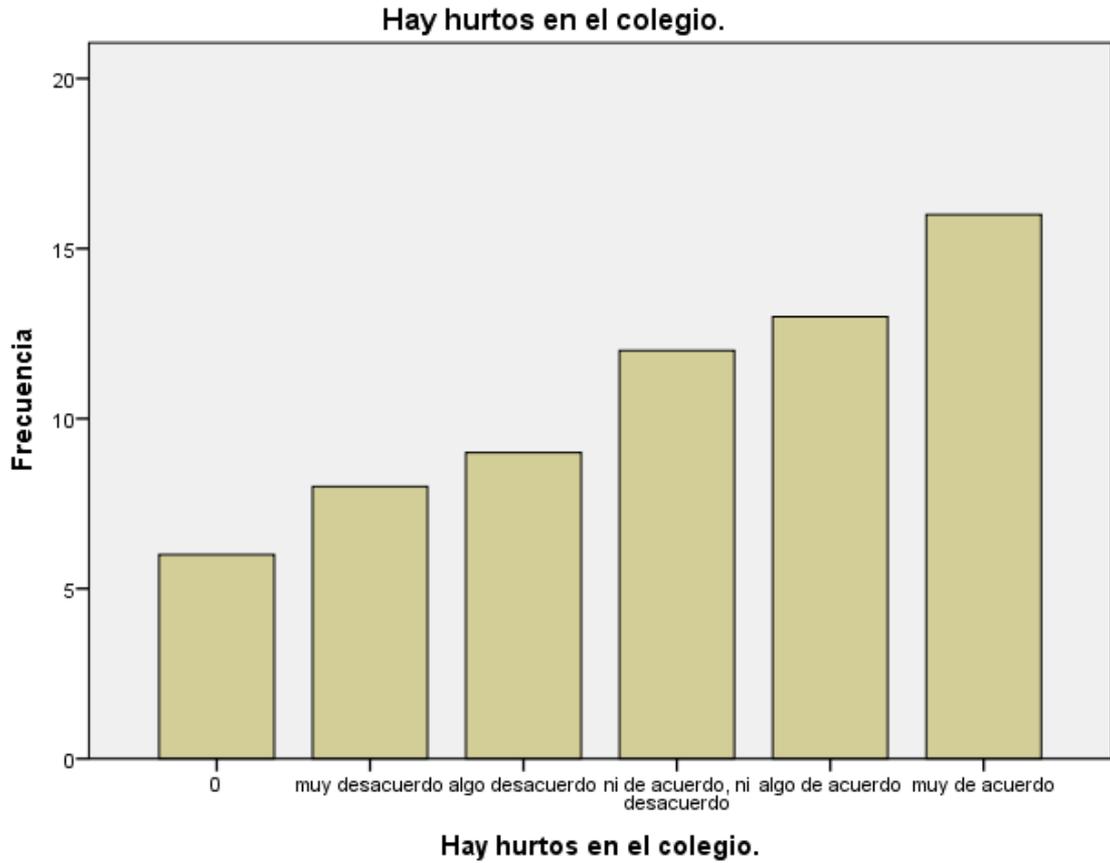


Gráfico de barras 21

Un 45,3% observa hurtos en el colegio, un 9,4% no se quiere pronunciar al respecto, y un 26,6% dice que no hay hurtos en el centro.

Hay compañeros que humillan a otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	12,5
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	8	12,5	12,5	42,2
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	62,5
muy de acuerdo	24	37,5	37,5	100,0

Total	64	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Tabla de frecuencias 22



Gráfico de barras 22

Un 57,8% observa humillaciones entre los compañeros, sin embargo, un 20,3% no observa humillaciones.

Hay disputas sobre recursos en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	8	12,5	12,5	21,9
algo desacuerdo	13	20,3	20,3	42,2
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	62,5
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	84,4
muy de acuerdo	10	15,6	15,6	100,0

Total	64	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Tabla de frecuencias 23

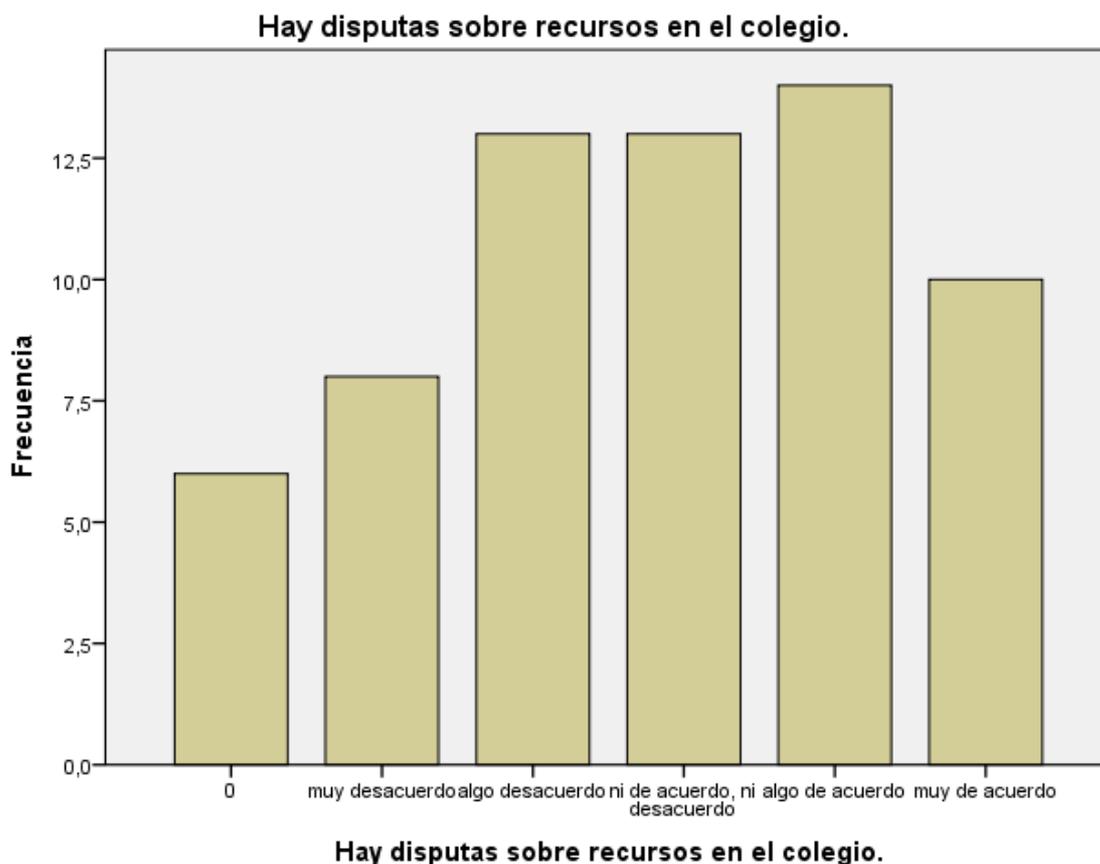


Gráfico de barras 23

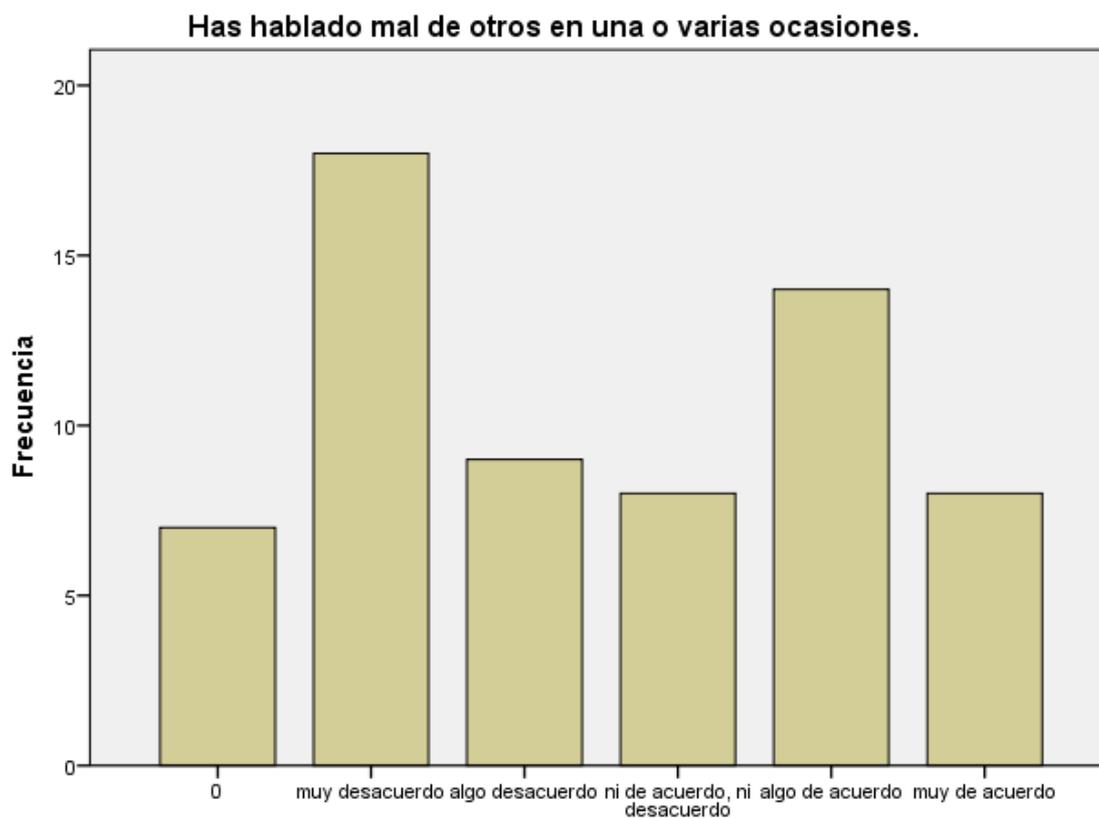
Un 27,5% afirma que hay disputas sobre recursos, mientras que un 32,8% no o ve así.

Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	18	28,1	28,1	39,1
algo desacuerdo	9	14,1	14,1	53,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	8	12,5	12,5	65,6
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	87,5
muy de acuerdo	8	12,5	12,5	100,0

Total	64	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Tabla de frecuencias 24



Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones.

Gráfico de barras 24

Un 34,4% reconoce haber hablado mal de otro en una o varias ocasiones, no obstante, un 32,2% dice no haberlo hecho nunca.

Has acosado a otro en una o varias ocasiones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	26	40,6	40,6	46,9
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	54,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	70,3
algo de acuerdo	7	10,9	10,9	81,3
muy de acuerdo	12	18,8	18,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 25

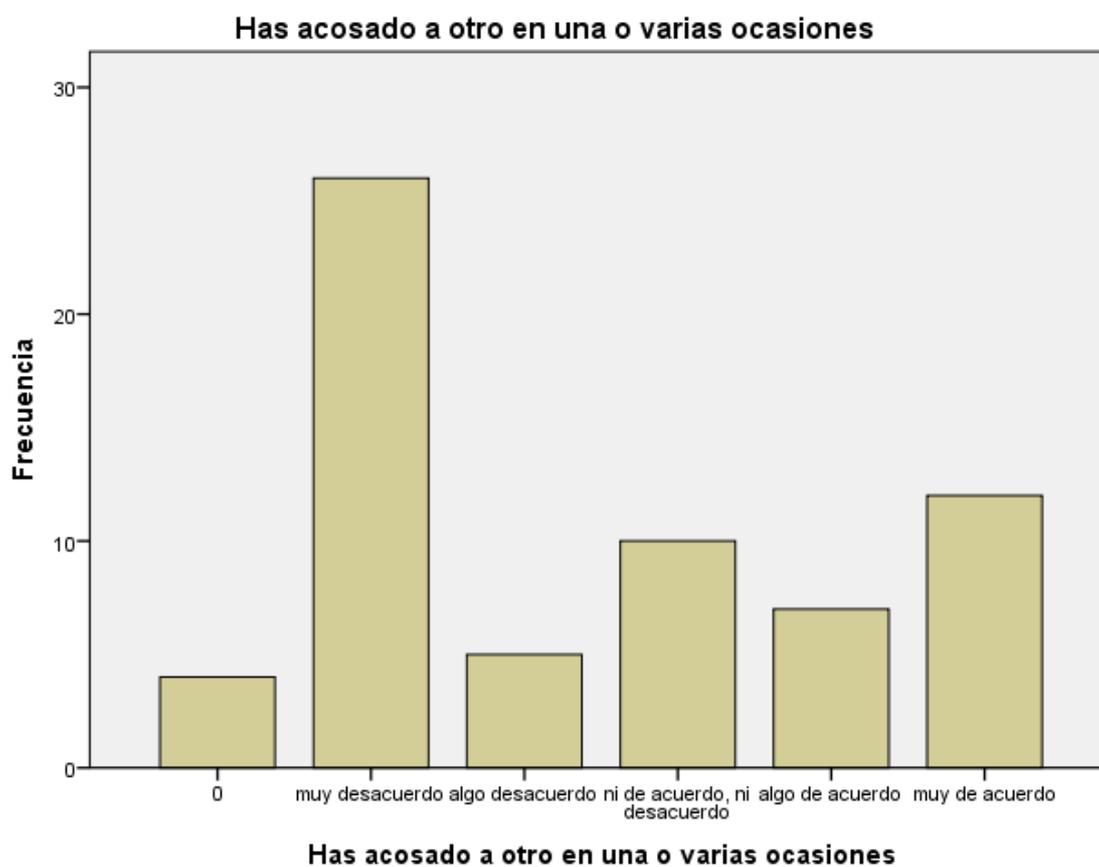


Gráfico de barras 25

Un 29,7% dice haber acosado una o varias veces a un compañero, un 48,4% dice no haberlo hecho nunca.

El aspecto físico hace que los compañeros se burlen.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	15,6
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	16	25,0	25,0	50,0
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 26

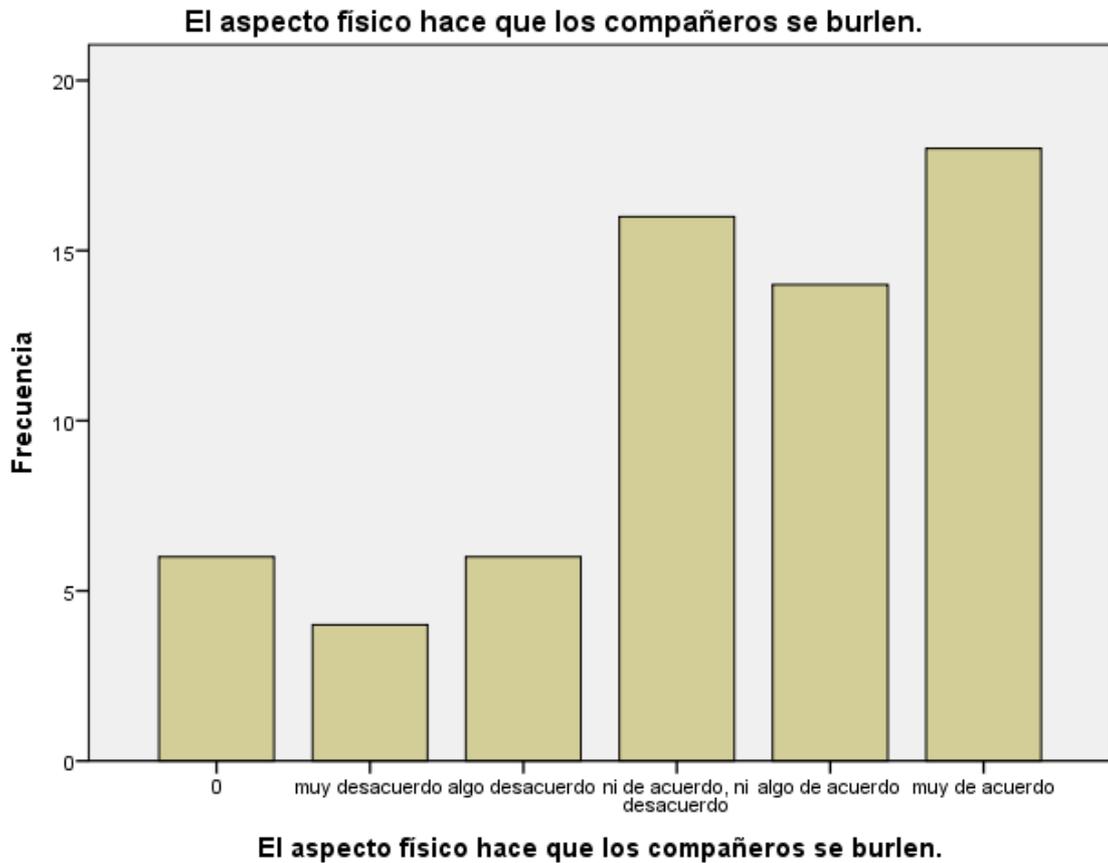


Gráfico de barras 26

Un 50% afirma que hay muchas burlas entre los compañeros y también un 50% constata que el aspecto físico hace que los compañeros se burlen de otro.

Los compañeros se burlan mucho entre sí

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	14,1
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	16	25,0	25,0	50,0
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 27

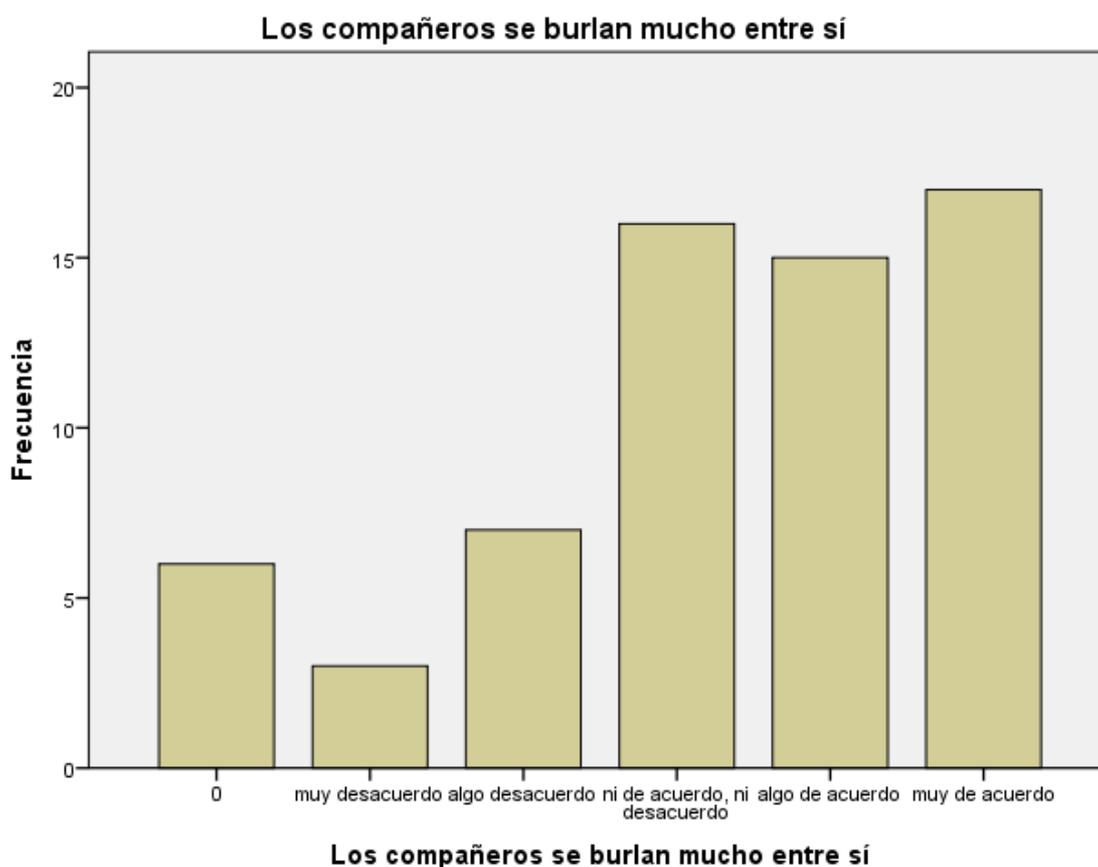


Gráfico de barras 27

Un 50% dice que los compañeros se burlan, lo que consideramos un número alto.

En tu colegio hay conflicto de género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	16	25,0	25,0	32,8
algo desacuerdo	10	15,6	15,6	48,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	70,3
algo de acuerdo	10	15,6	15,6	85,9
muy de acuerdo	9	14,1	14,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 28



Gráfico de barras 28

Un 29,7% observa que hay conflictos de género. Un 29,7% observa conflicto de género en el colegio. Un 46,7% no lo observa.

Dimensión 2: Resolución de Conflictos

2.1 Estrategias de Construcción de la Paz

Con respecto a la dimensión de la resolución de conflictos y en concreto a las estrategias de construcción de la paz, un 60,9% indica que usa el razonamiento para resolver un conflicto. Sin embargo, por otro lado, un 46,9% todavía cree que se aplican medidas punitivas en el colegio para resolver el conflicto. Un 67,2% dice que existe la posibilidad de buscar ayuda en su colegio en caso de tener un problema y un 51% afirma que en el colegio se busca solucionar el conflicto de una forma verbal y democrática.

Un 56,3% dice que el proyecto de mediación le enseñó cómo afrontar un conflicto sin peleas, 21,9% dice que no le sirve la formación de la mediación. Un alto porcentaje de un 70,3% afirma que los profesores intervienen cuando hay conflictos entre los alumnos, un 56,3% dice que sabe aplicar las capacidades aprendidas a través del proyecto de mediación también en otros ámbitos de su vida. Un 65,7% manifiesta que necesita aprender a manejar positivamente el conflicto, un 59,4% se siente apoyado por su tutor en esta tarea, mientras que un 17,2% no se siente apoyado. Un 41,8% se siente apoyado por sus compañeros, mientras que un 20,4% afirma lo contrario. Un 50% sostiene que la mediación es útil, un 25% dice lo contrario.

Un 56,2% confirma que las herramientas facilitadas por el proyecto de la mediación son suficientes para afrontar mejor el conflicto mientras que un 15,6% no cree que sea así. El 30,7% asegura que todavía se usa la coerción para arreglar un conflicto, y un 50% afirma que la mayoría de los conflictos siguen sin ser resueltos. Un 39,1% manifiesta que hay conflictos que se resuelven de forma destructiva y un 64,1% cree que hay conflictos que se podrían resolver de una manera más positiva. Un 51,5% lo encuentra fácil negociar un acuerdo mientras que un 26,6% lo encuentra difícil. Un 26,9% lo encuentra fácil mantener un acuerdo después de la mediación, un 17,2% lo encuentra difícil.

Usas el razonamiento para resolver un conflicto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	6	9,4	9,4	15,6
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	39,1
algo de acuerdo	16	25,0	25,0	64,1
muy de acuerdo	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 29

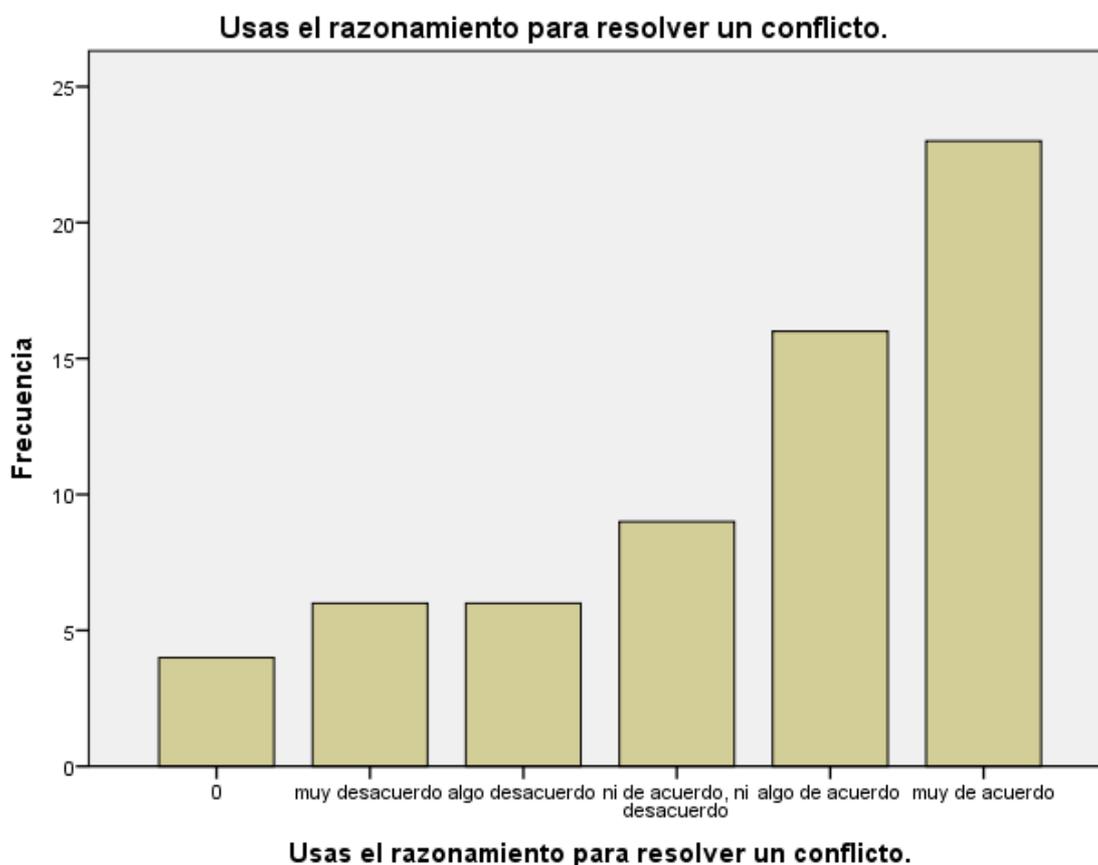


Gráfico de barras 29

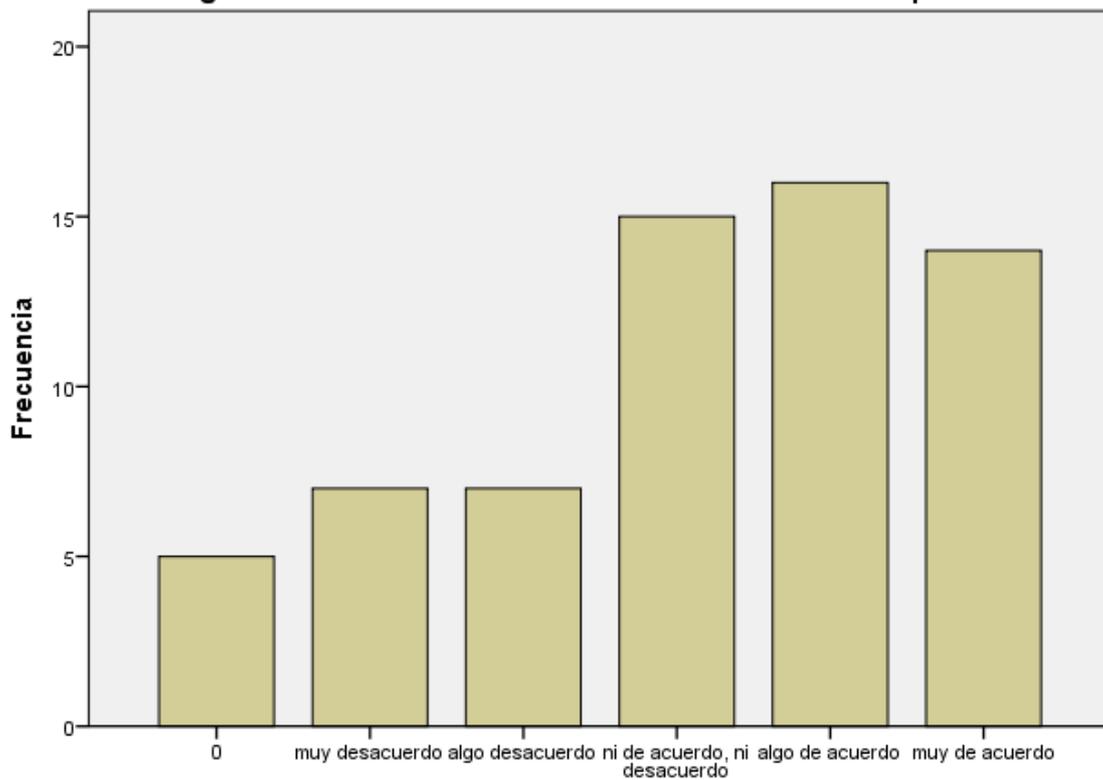
Con respecto a la dimensión de la resolución de conflictos y en concreto a las estrategias de construcción de la paz, un 60,9% indica que usa el razonamiento para resolver un conflicto, sin embargo, un 18,8% dice no usarla.

En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	18,8
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	53,1
algo de acuerdo	16	25,0	25,0	78,1
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 30

En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas.



En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas.

Gráfico de barras 30

Un 46,9% todavía cree que se aplican medidas punitivas en el colegio para resolver el conflicto, mientras que un 11,8% no lo percibe así.

En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	3	4,7	4,7	4,7
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	12,5
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	18,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	32,8
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	53,1
muy de acuerdo	30	46,9	46,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 31

En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema

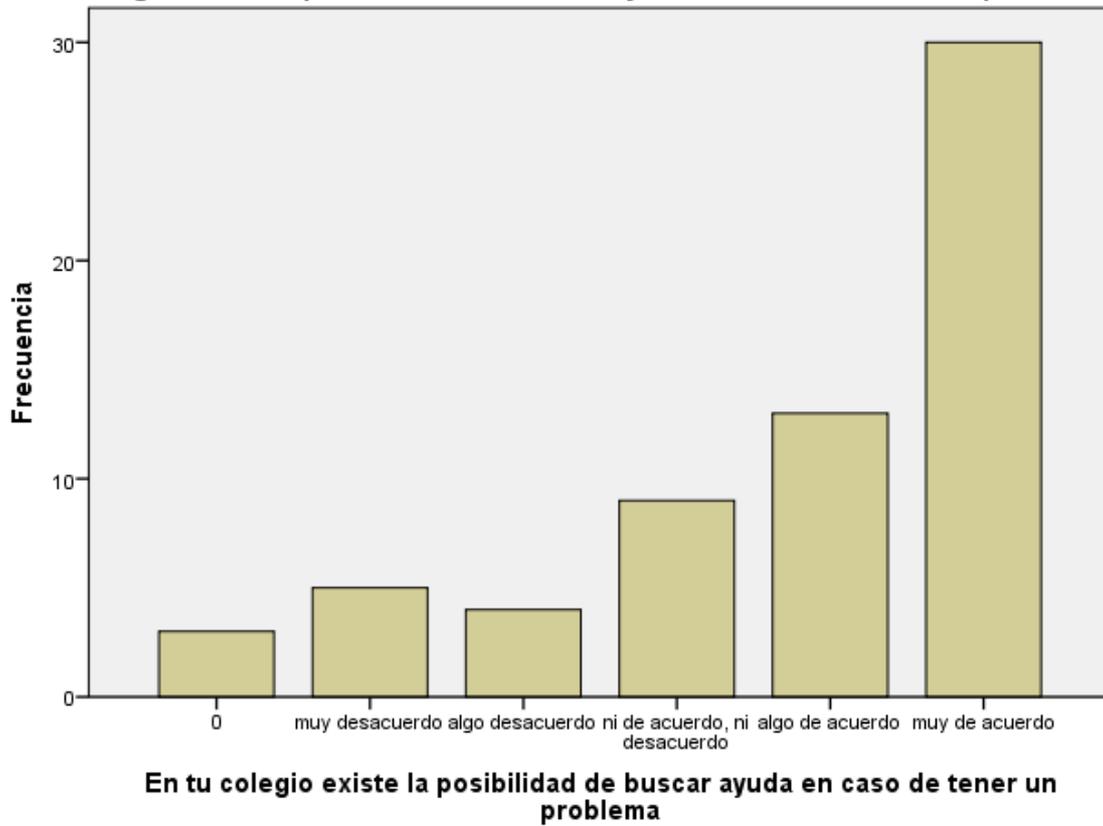


Gráfico de barras 31

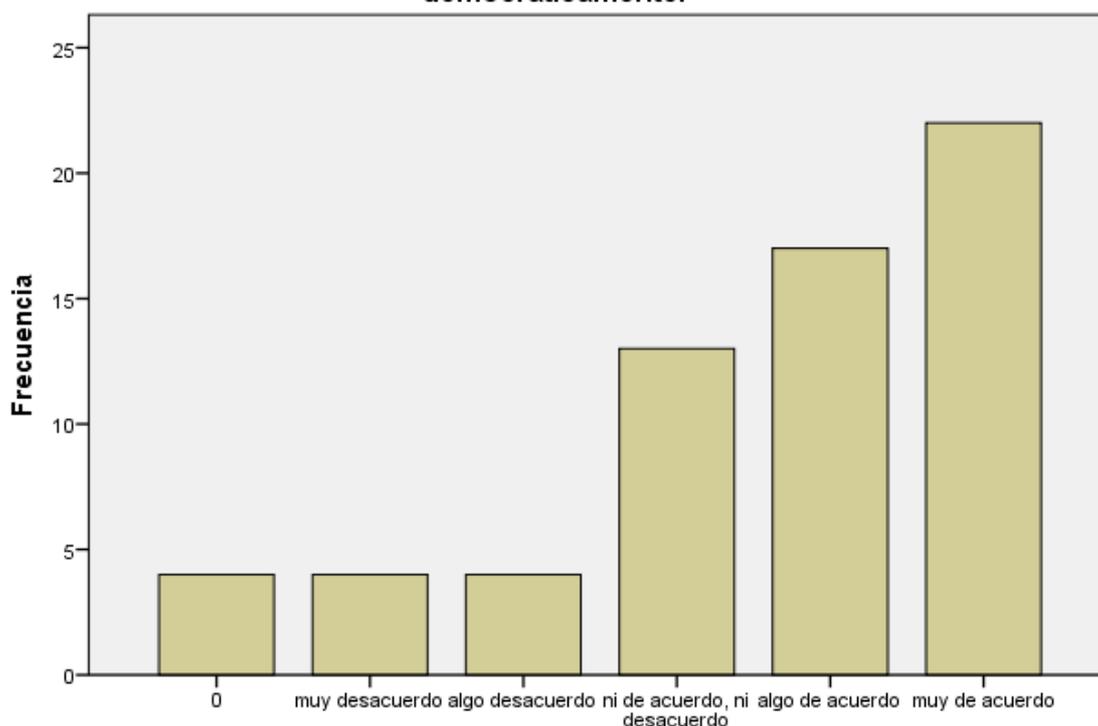
Un 67,2% dice que existe la posibilidad de buscar ayuda en su colegio en caso de tener un problema, y solamente un 14,1% no lo percibe así.

En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	12,5
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	18,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	39,1
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 32

En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente.



En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente.

Gráfico de barras 32

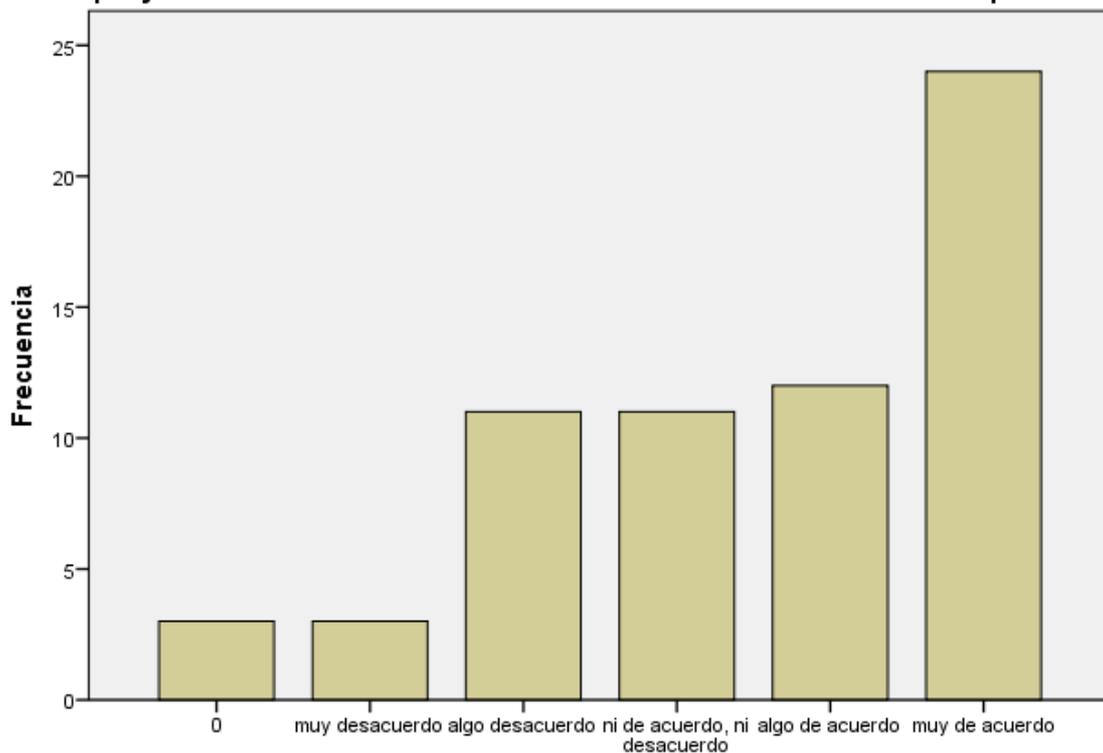
Un 51% afirma que en el colegio se busca solucionar el conflicto de una forma verbal y democrática, mientras que un 12,6% discrepa. Esto es la base de resolver un conflicto con respeto y para tener resultados sostenibles.

En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	3	4,7	4,7	4,7
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	9,4
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	43,8
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	62,5
muy de acuerdo	24	37,5	37,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 33

En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas.



En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas.

Gráfico de barras 33

Un 56,3% dice que el proyecto de mediación le enseñó cómo afrontar un conflicto sin peleas, 21,9% dice que no le sirve la formación de la mediación.

Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	14,1
algo desacuerdo	1	1,6	1,6	15,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	29,7
algo de acuerdo	16	25,0	25,0	54,7
muy de acuerdo	29	45,3	45,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 34



Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos.

Gráfico de barras 34

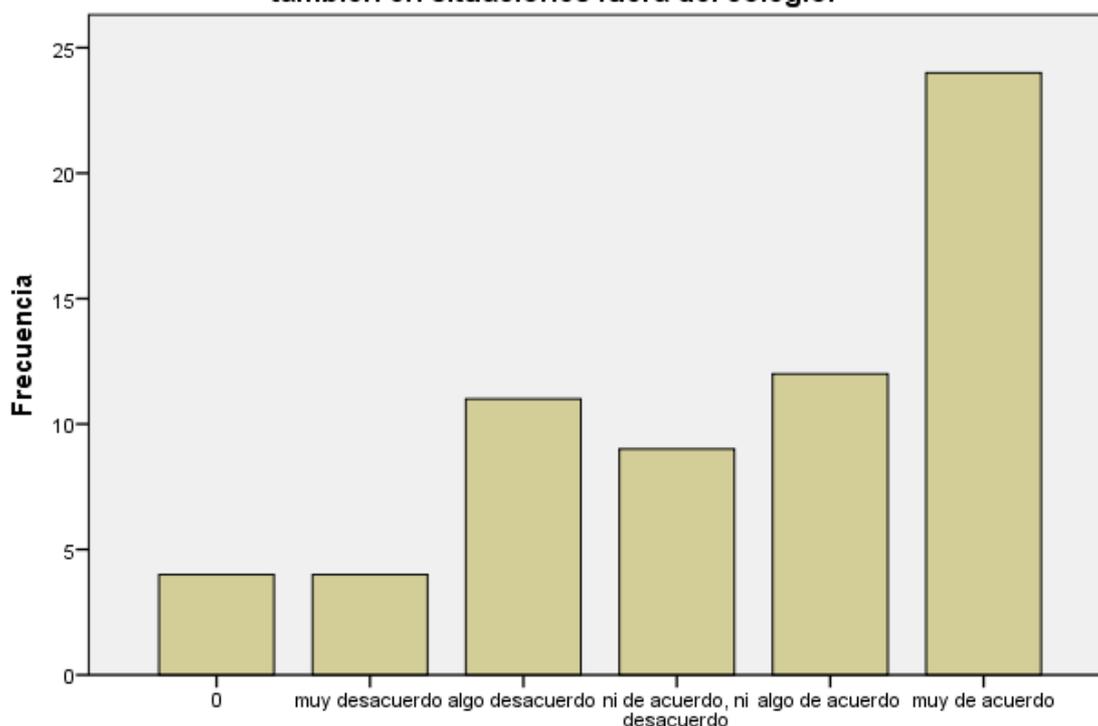
Un 70,3% afirma que los profesores intervienen cuando hay conflictos entre los alumnos, un 7,9% no lo percibe así.

Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	12,5
algo desacuerdo	11	17,2	17,2	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	43,8
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	62,5
muy de acuerdo	24	37,5	37,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 35

Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio.



Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio.

Gráfico de barras 35

Un 56,3% dice que sabe aplicar las capacidades aprendidas a través del proyecto de mediación también en otros ámbitos de su vida, un 23,5% no lo ve así.

Necesitas aprender a manejar positivamente mis conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	17,2
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	6	9,4	9,4	34,4
algo de acuerdo	20	31,3	31,3	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 36



Gráfico de barras 36

Un 65,7% dice que necesita aprender cómo manejar positivamente el conflicto, mientras que un 15,6% no lo percibe de esa manera.

Te sientes apoyado/a por tu tutor.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	12,5
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	40,6
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	67,2
muy de acuerdo	21	32,8	32,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 37

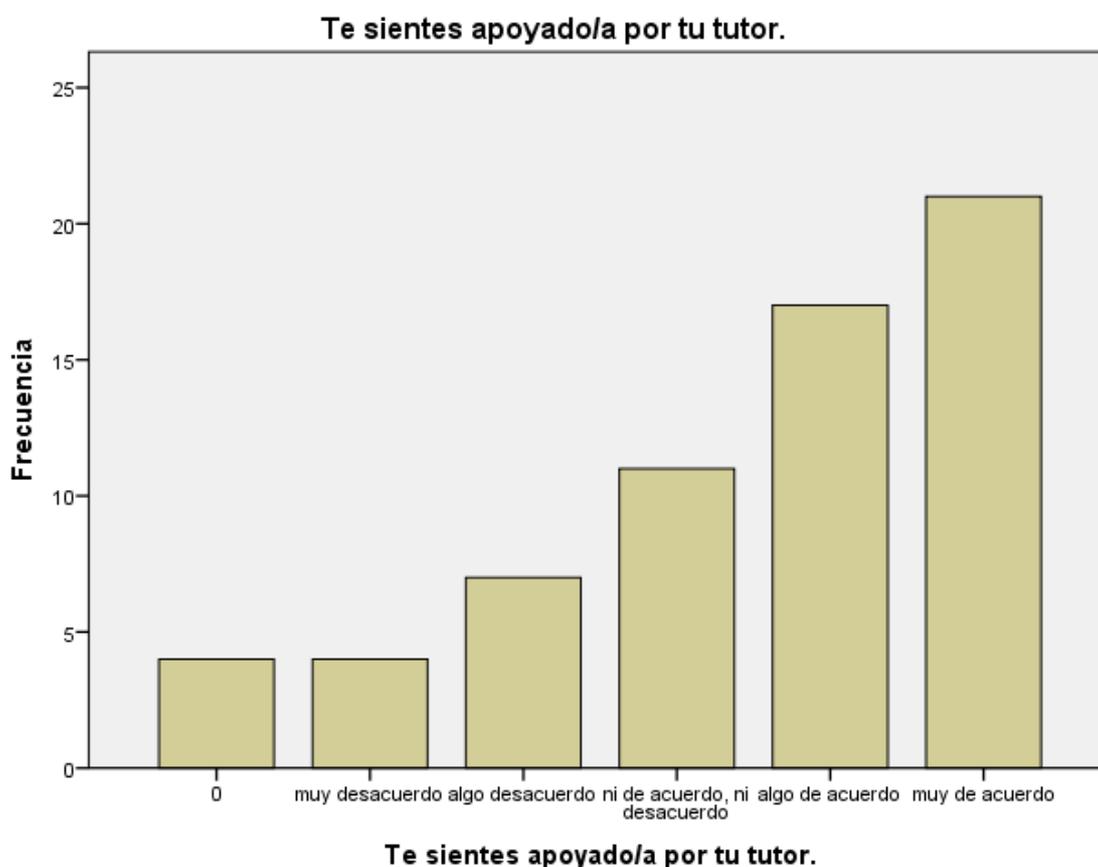


Gráfico de barras 37

Un 59,4% se siente apoyado por su tutor y sólo un 17,2% no lo ve así.

Te sientes apoyado/a por tus compañeros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	2	3,1	3,1	3,1
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	9,4
algo desacuerdo	9	14,1	14,1	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	16	25,0	25,0	48,4
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	78,1
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 38

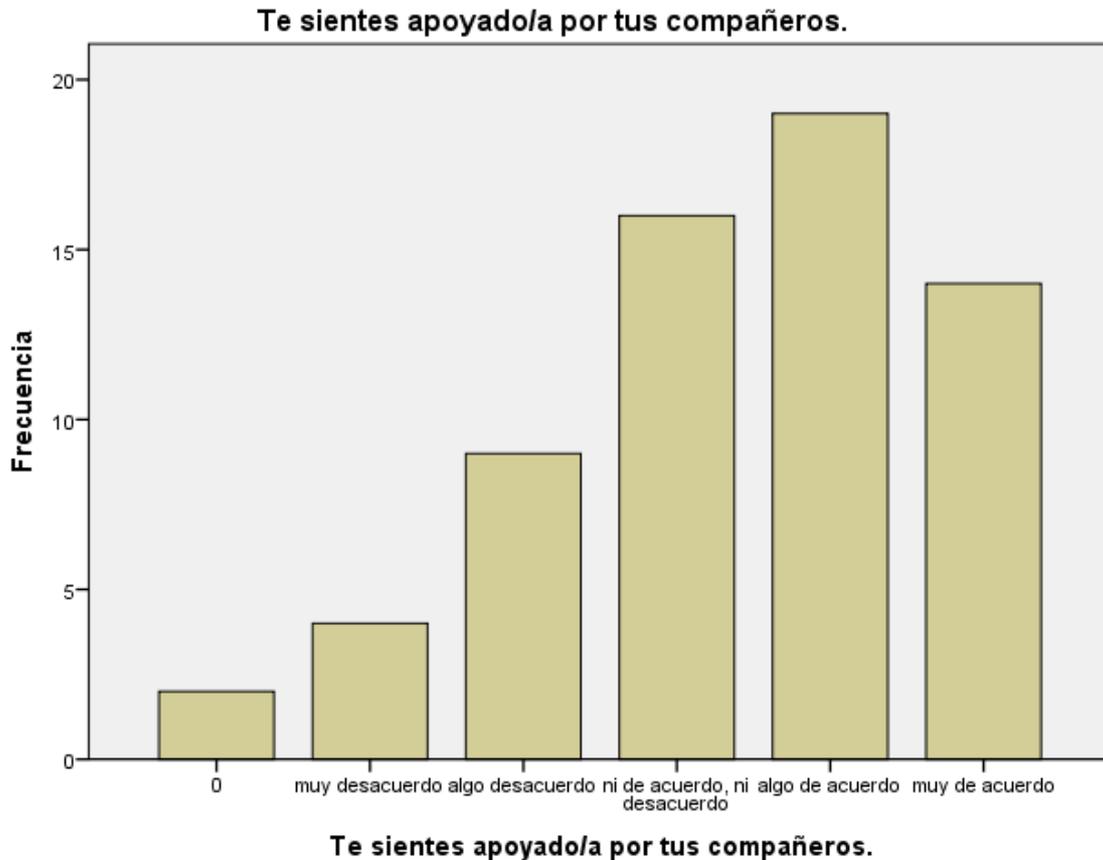


Gráfico de barras 38

Un 51,6% se siente apoyado por sus compañeros, mientras que un 20,4% no se siente apoyado.

El programa de mediación es útil.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	3	4,7	4,7	4,7
muy desacuerdo	6	9,4	9,4	14,1
algo desacuerdo	10	15,6	15,6	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	50,0
algo de acuerdo	9	14,1	14,1	64,1
muy de acuerdo	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 39

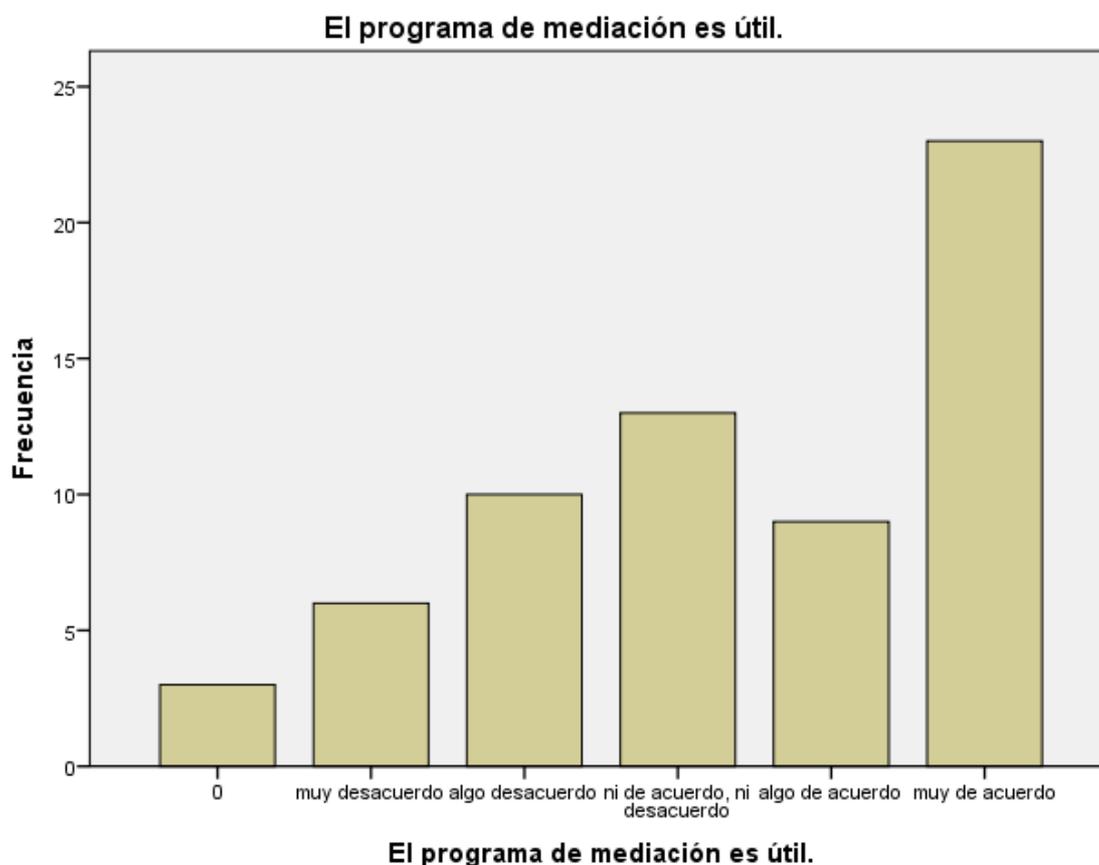


Gráfico de barras 39

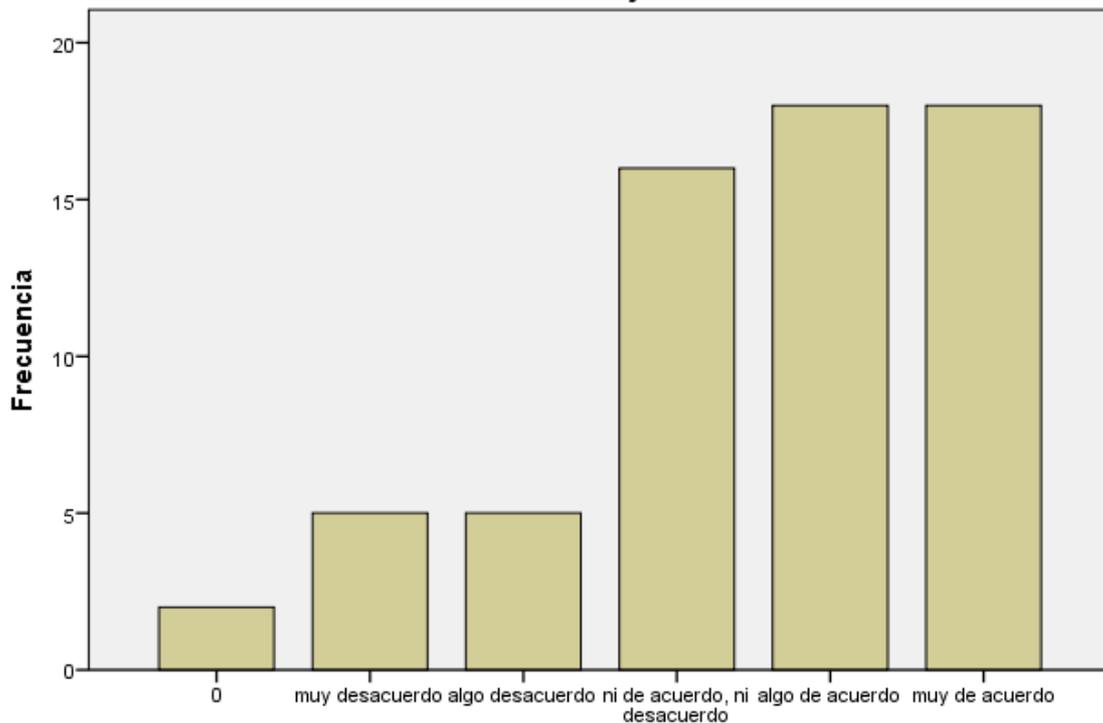
Un 50% encuentra el programa de mediación útil, y sólo un 25% no lo encuentra útil.

El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	2	3,1	3,1	3,1
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	10,9
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	18,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	16	25,0	25,0	43,8
algo de acuerdo	18	28,1	28,1	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 40

El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.



El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.

Gráfico de barras 40

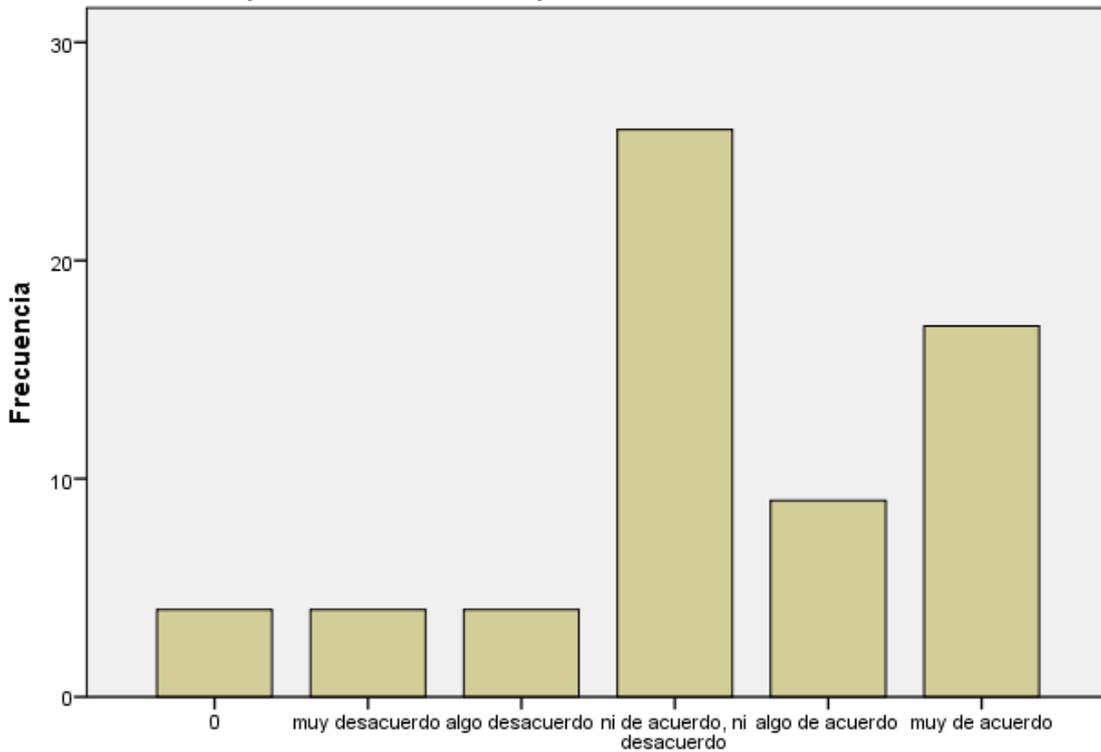
Un 56,2% dice que el programa de mediación ofrece suficientemente herramienta para afrontar mejor el conflicto, tan sólo un 15,6% no lo ve así.

Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	12,5
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	18,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	26	40,6	40,6	59,4
algo de acuerdo	9	14,1	14,1	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 41

Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos.



Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos.

Gráfico de barras 41

Un 30,7% afirma que existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos. Un 12,6% no lo percibe así. Nos llamó la atención que casi un 60% no sabía decir.

Muchos conflictos siguen sin ser resueltos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	18,8
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	50,0
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	76,6
muy de acuerdo	15	23,4	23,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 42

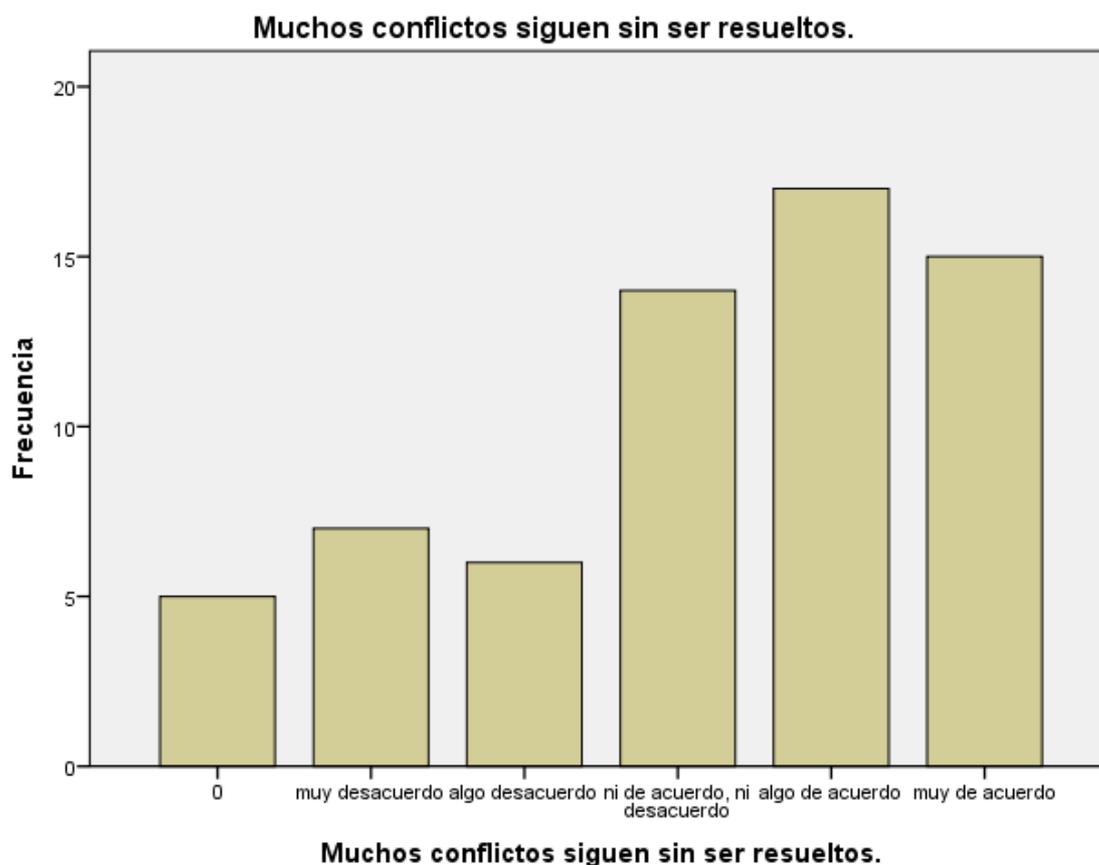


Gráfico de barras 42

Un 50% dice que muchos conflictos siguen sin ser resueltos, sin embargo, un 20,3% no lo ve así.

Hay conflictos que se resuelven de forma destructiva.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	11	17,2	17,2	23,4
algo desacuerdo	10	15,6	15,6	39,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	60,9
algo de acuerdo	9	14,1	14,1	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 43



Gráfico de barras 43

Un 36% dice que los conflictos se resuelven de manera destructiva, un 32,8% no lo percibe así.

Crees que más conflictos se podrían resolver de forma positiva.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	2	3,1	3,1	3,1
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	12,5
ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	35,9
algo de acuerdo	16	25,0	25,0	60,9
muy de acuerdo	25	39,1	39,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 44

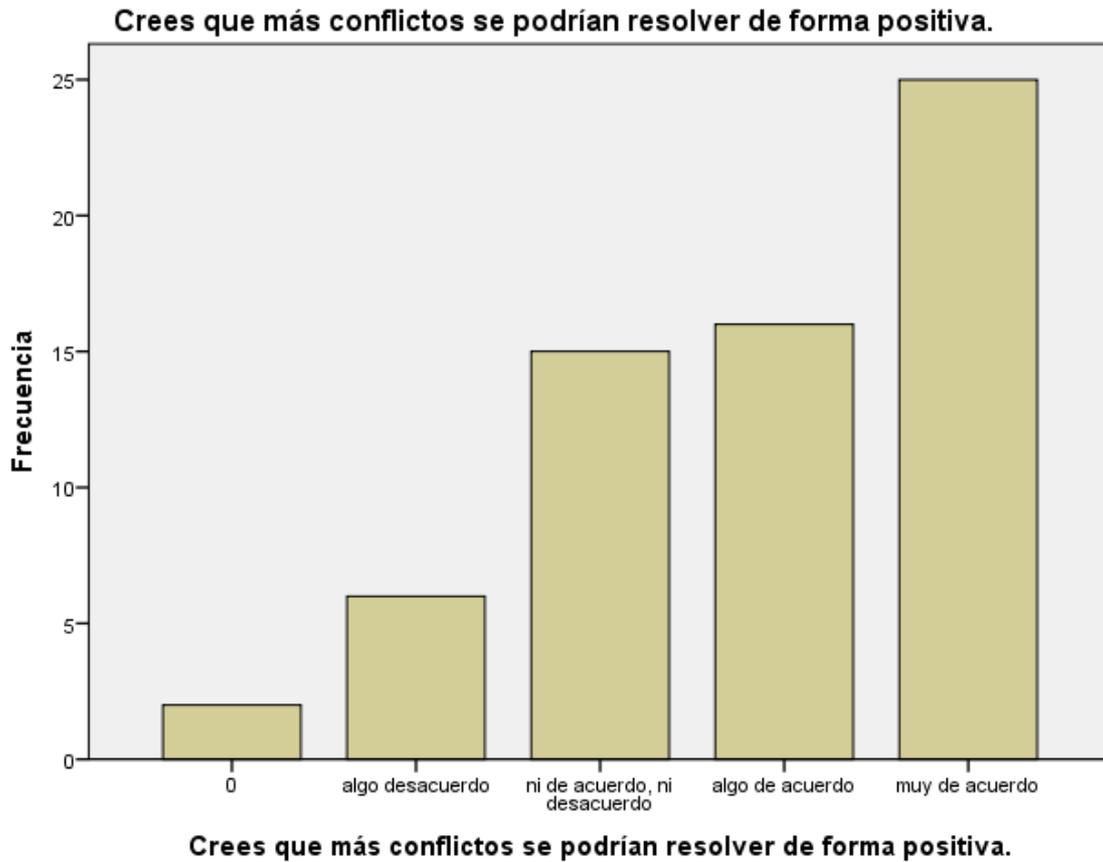


Gráfico de barras 44

Un 64,1% cree que los conflictos se podrían resolver de forma positiva, mientras que la mitad, un 32,8% dice que no lo ve así.

Es fácil para ti negociar un acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	15,6
algo desacuerdo	12	18,8	18,8	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	48,4
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 45

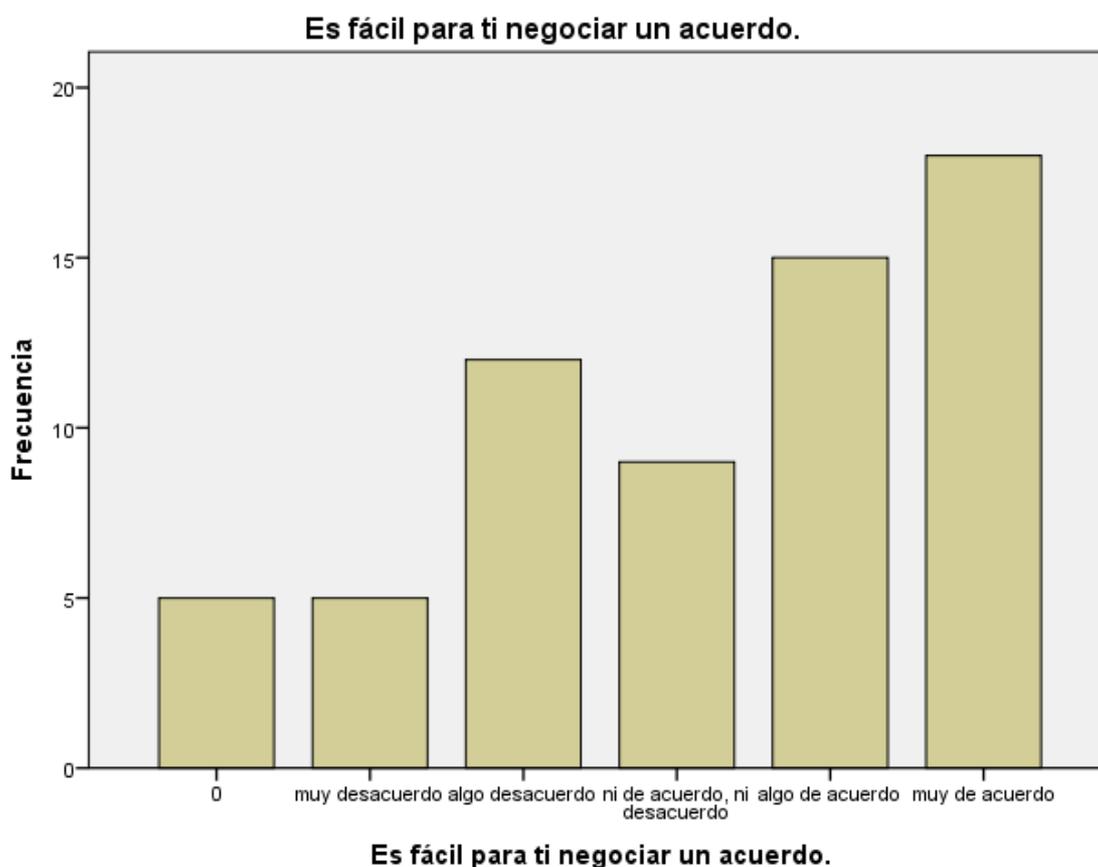


Gráfico de barras 45

Un 51,5% dice que es fácil negociar un acuerdo, un 26,6% discrepa.

Es fácil mantener un acuerdo después de la mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	3	4,7	4,7	4,7
muy desacuerdo	6	9,4	9,4	14,1
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	21,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	20	31,3	31,3	53,1
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 46

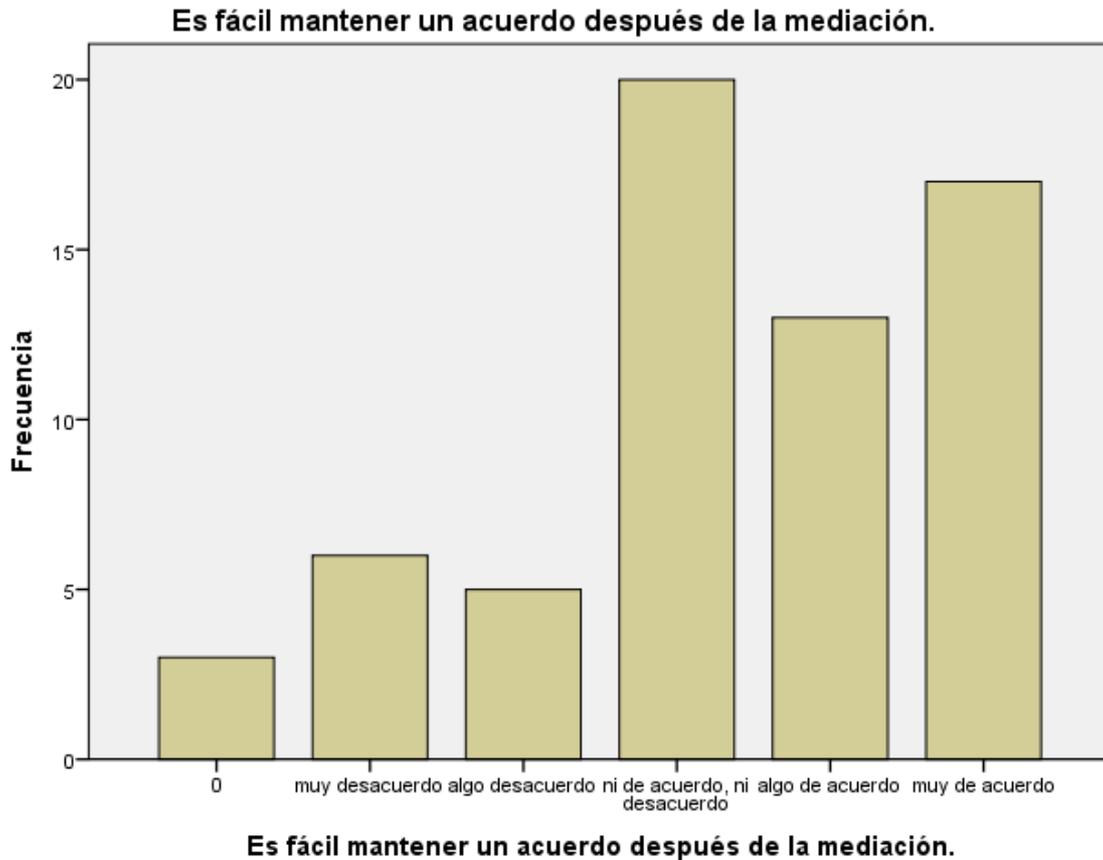


Gráfico de barras 46

Un 46,9% dice que es fácil mantener un acuerdo después de la mediación, pero un 17,2% discrepa.

Dimensión 2:

2.2 Satisfacción con la Mediación

En lo que concierne la subdimensión que evalúa la satisfacción con el proyecto de mediación resulta que el 51,5% dice que en general el proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio. Es decir, más de la mitad afirma que su forma de tratar a los conflictos ya es otra más pacífica, lo que en sí ya consideramos un considerable éxito.

Esta línea se confirma con que un 46,9% ve que el proyecto de mediación ha contribuido a mejorar el clima escolar, y sólo un 20,3% no lo percibe así. Un número alto de un 65,6% manifiesta que los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente cuando aplica las estrategias de la mediación de lo que era antes de conocer tales estrategias, un 65,6% se siente orgulloso cuando sabe manejar un conflicto sin que termine en pelea, y un 62,5% lo encuentra frustrante cuando haya un conflicto y la otra persona insiste y busca pelea.

Un 51,3% se siente más aceptado por sus compañeros de clase después de la implementación de la mediación. Sólo un 14% dice que no es así. En la opinión de un 57,8% los proyectos de mediación contribuyen a una mejor convivencia escolar, un 15,6% discrepa. Un 56,3% percibe que los conflictos se solucionan con más facilidad a través de la mediación, mientras que un 31,3% discrepa. Un 56,3% sabe abordar mejor el conflicto que antes de la implementación de la mediación, sólo un 14,1% no lo percibe así. Un 68,8% percibe que hay buenas estructuras de apoyo en el colegio, un 60,9% dice haber adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto.

En la subdimensión que evalúa la satisfacción con el proyecto de mediación resulta que el 51,5% dice que en general el proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.

Un 46,9% ve que el proyecto de mediación ha contribuido a mejorar el clima escolar, sólo un 20,3% no lo percibe así. Un 65,6% manifiesta que los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente cuando aplica las estrategias de la mediación de lo que era antes de conocer tales estrategias, un 65,6% se siente orgulloso cuando sabe manejar un conflicto sin que termine en pelea, y un 62,5% lo encuentra frustrante cuando haya un conflicto y la otra persona insiste y busca pelea. Un 51,3% se siente más aceptado por sus compañeros de clase después de la implementación de la mediación. Sólo un 14% dice que no es así.

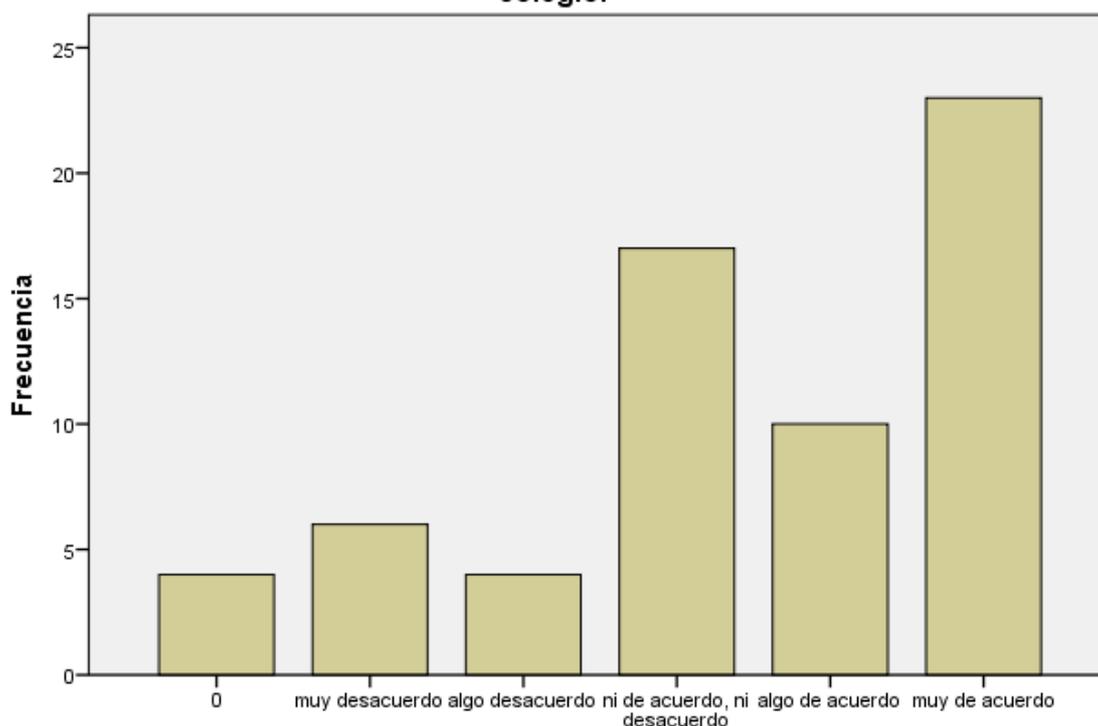
En la opinión de un 57,8% los proyectos de mediación contribuyen a una mejor convivencia escolar, un 15,6% discrepa. Un 56,3% percibe que los conflictos se solucionan con más facilidad a través de la mediación, mientras que un 31,3% discrepa. Un 56,3% sabe abordar mejor el conflicto que antes de la implementación de la mediación, sólo un 14,1% no lo percibe así. Un 68,8% percibe que hay buenas estructuras de apoyo en el colegio, un 60,9% dice haber adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto.

El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	6,3	6,3	6,3
muy desacuerdo	6	9,4	9,4	15,6
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	21,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	17	26,6	26,6	48,4
algo de acuerdo	10	15,6	15,6	64,1
muy de acuerdo	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 47

El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.



El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.

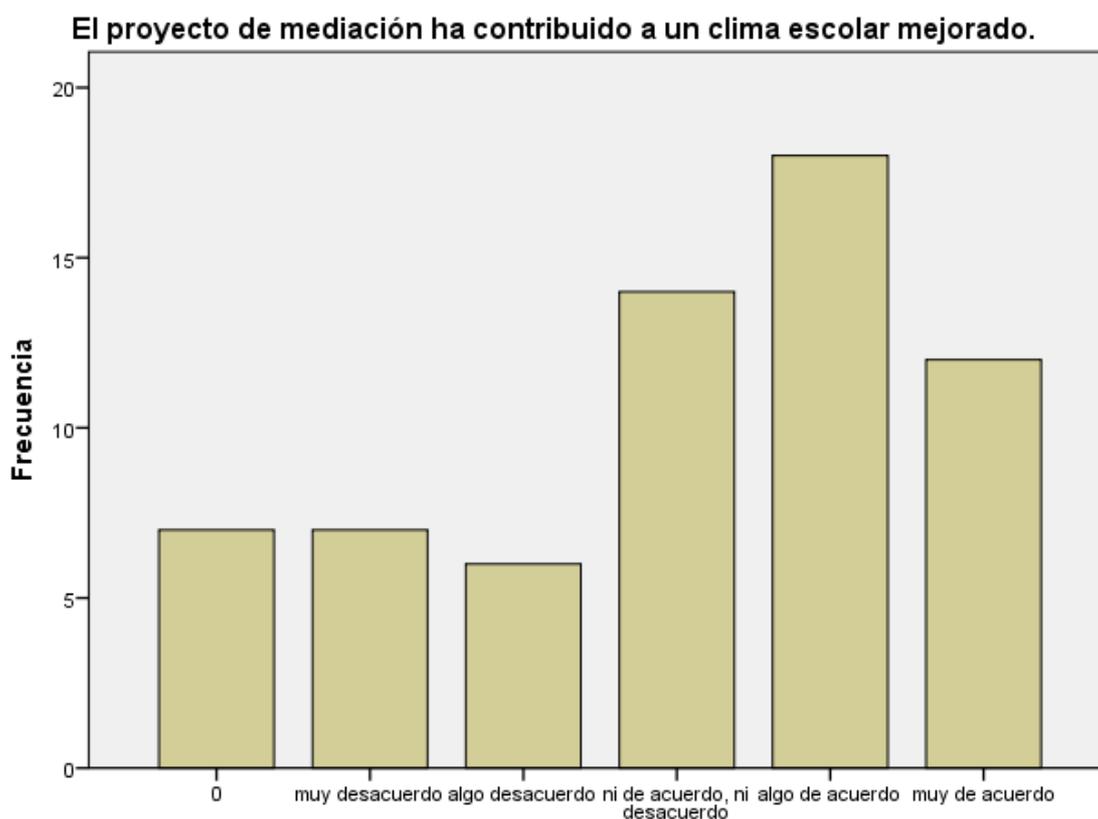
Gráfico de barras 47

El 51,5% dice que el proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio, mientras que un 15,7% no lo percibe así.

El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	21,9
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	31,3
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	53,1
algo de acuerdo	18	28,1	28,1	81,3
muy de acuerdo	12	18,8	18,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 48



El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado.

Gráfico de barras 48

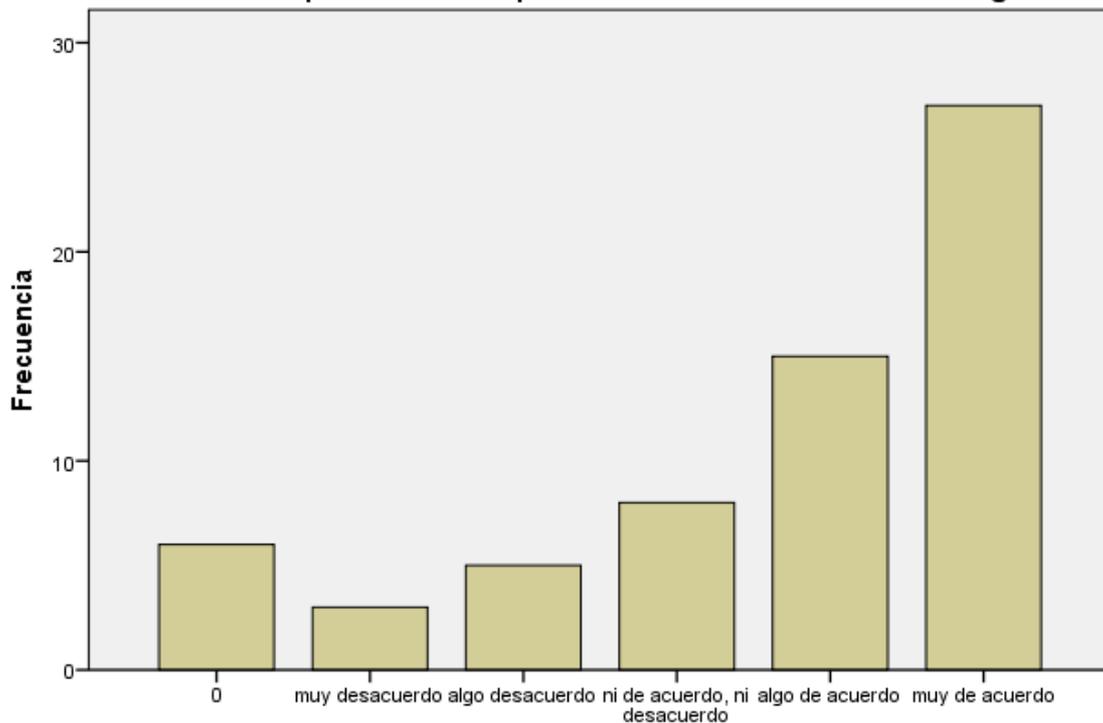
Un 46,9% ve que el proyecto de mediación ha contribuido a mejorar el clima escolar, sólo un 20,3% no lo percibe así.

Cuando apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	14,1
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	21,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	8	12,5	12,5	34,4
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	57,8
muy de acuerdo	27	42,2	42,2	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 49

Cuándo apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias.



Cuándo apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias.

Gráfico de barras 49

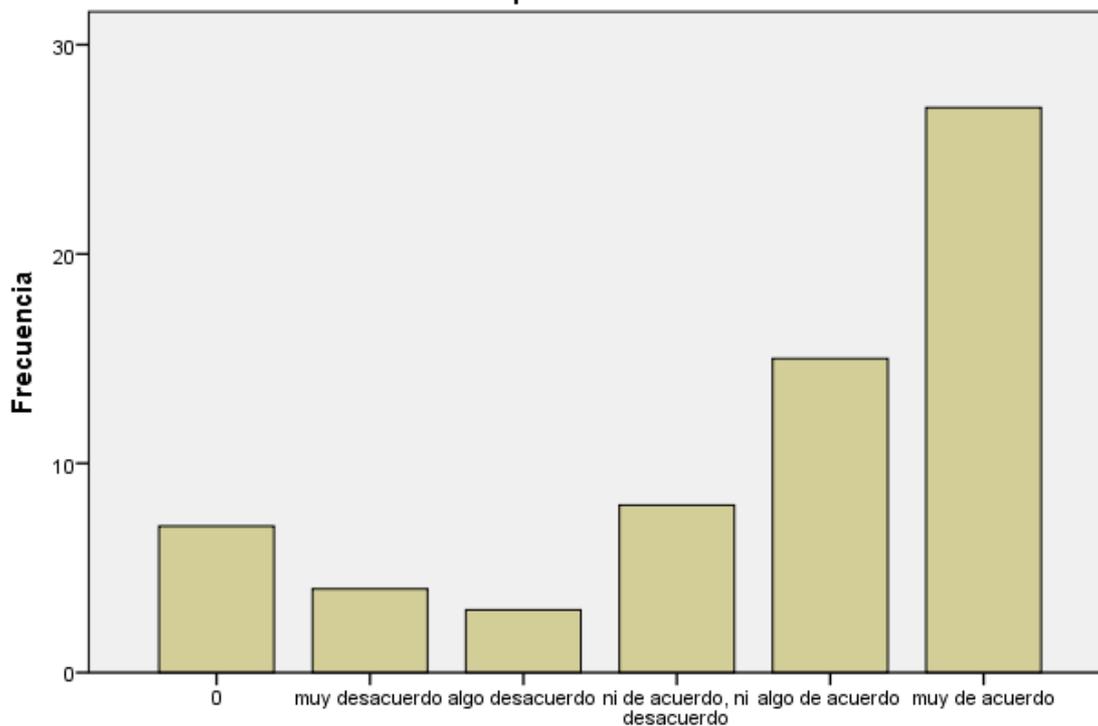
Un 65,6% manifiesta que los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente cuando aplica las estrategias de la mediación de lo que era antes de conocer tales estrategias, sin embargo, un 12,5% no lo ve así.

Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	17,2
algo desacuerdo	3	4,7	4,7	21,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	8	12,5	12,5	34,4
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	57,8
muy de acuerdo	27	42,2	42,2	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 50

Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea.



Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea.

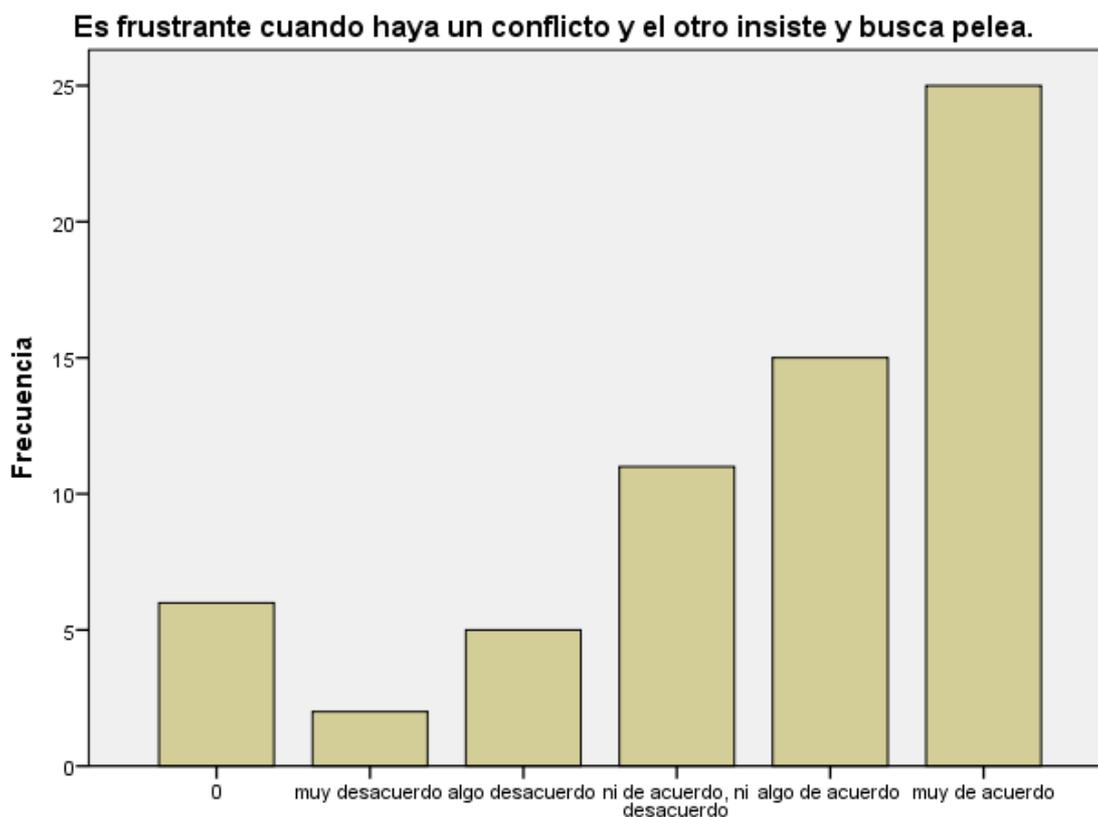
Gráfico de barras 50

Un 65,6% se siente orgulloso cuando sabe manejar un conflicto sin que termine en pelea, y sólo un 11% dice no serlo.

Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	12,5
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	20,3
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	37,5
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	60,9
muy de acuerdo	25	39,1	39,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 51



Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea.

Gráfico de barras 51

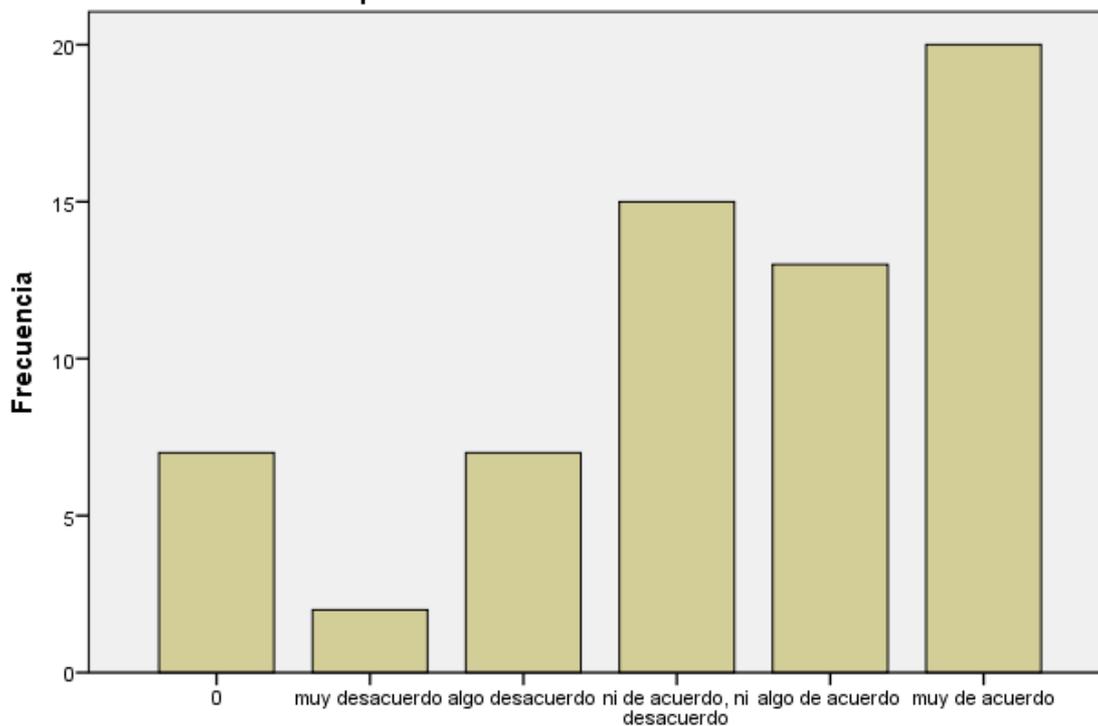
Un 62,5% lo encuentra frustrante cuando haya un conflicto y la otra persona insiste y busca pelea. Sólo un 10,9% discrepa.

Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	14,1
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	48,4
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	68,8
muy de acuerdo	20	31,3	31,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 52

Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación.



Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación.

Gráfico de barras 52

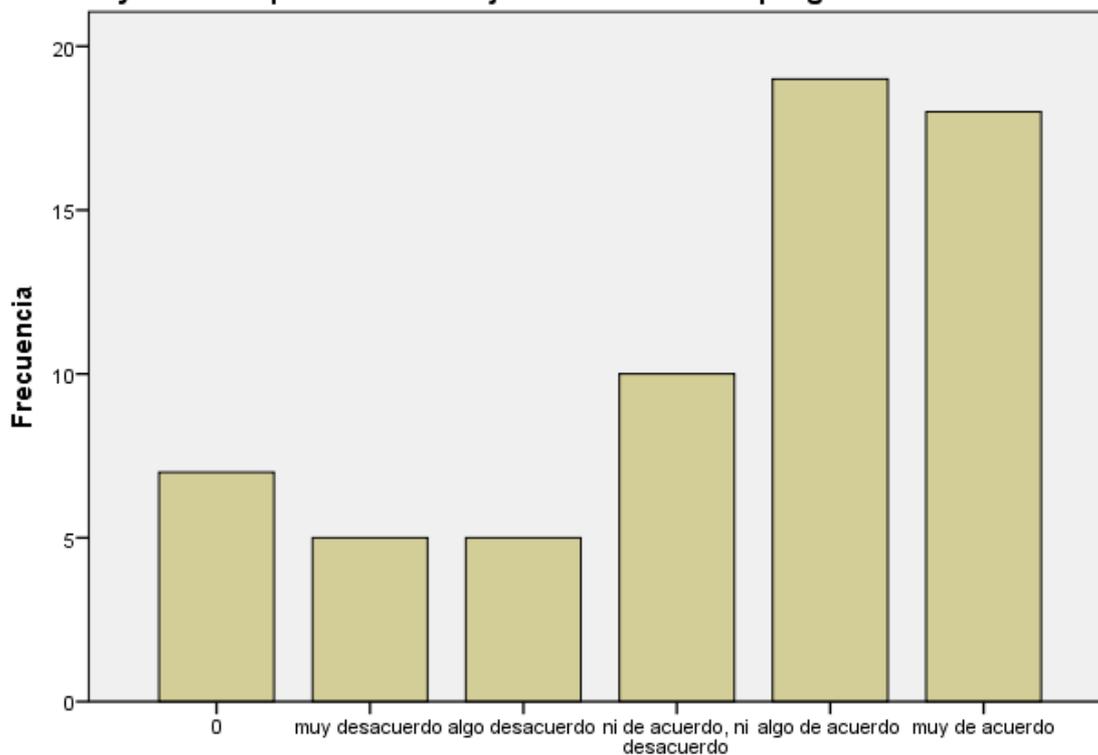
Un 51,3% se siente más aceptado por sus compañeros de clase después de la implementación de la mediación, a lo que un 14% discrepa.

Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	18,8
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	42,2
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 53

Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.



Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.

Gráfico de barras 53

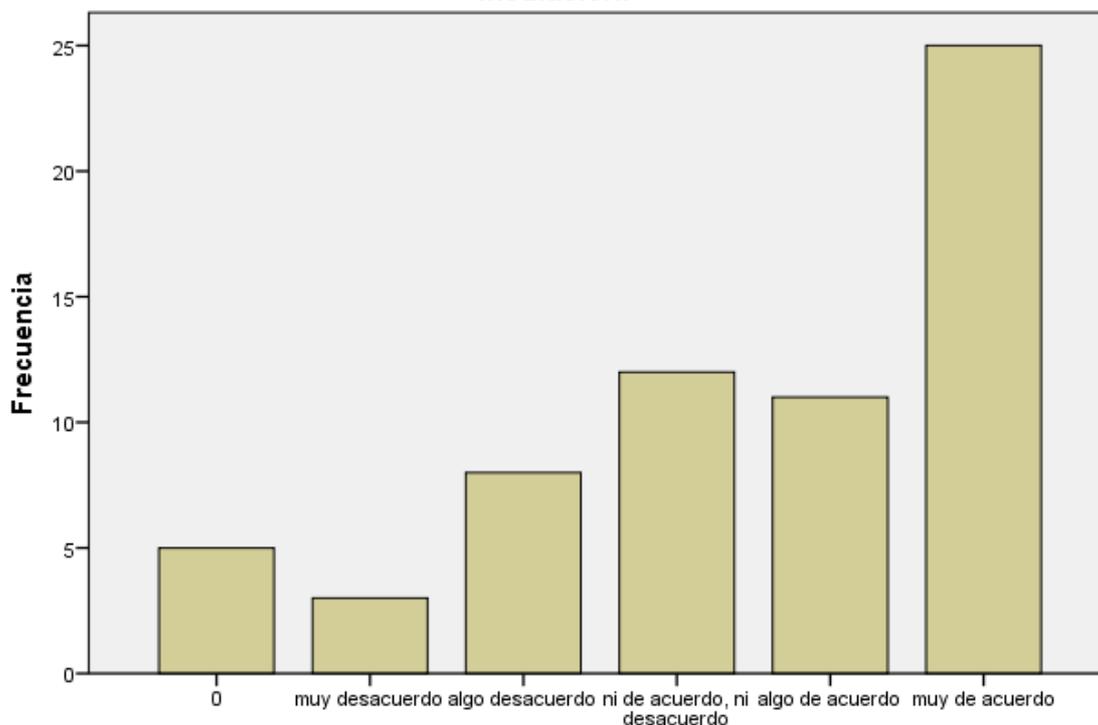
En la opinión de un 57,8% los proyectos de mediación contribuyen a una mejor convivencia escolar, un 15,6% discrepa.

Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	7,8	7,8	7,8
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	12,5
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	43,8
algo de acuerdo	11	17,2	17,2	60,9
muy de acuerdo	25	39,1	39,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 54

Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.



Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.

Gráfico de barras 54

Un 56,3% percibe que los conflictos se solucionan con más facilidad a través de la mediación, mientras que un 31,3% discrepa.

En general sabes abordar mejor el conflicto que antes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	14,1
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	43,8
algo de acuerdo	20	31,3	31,3	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 55



En general sabes abordar mejor el conflicto que antes.

Gráfico de barras 55

Un 56,3% sabe abordar mejor el conflicto que antes de la implementación de la mediación, sólo un 14,1% no lo percibe así.

Existen buenas estructuras de ayuda en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	14,1
algo desacuerdo	1	1,6	1,6	15,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	31,3
algo de acuerdo	20	31,3	31,3	62,5
muy de acuerdo	24	37,5	37,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 56

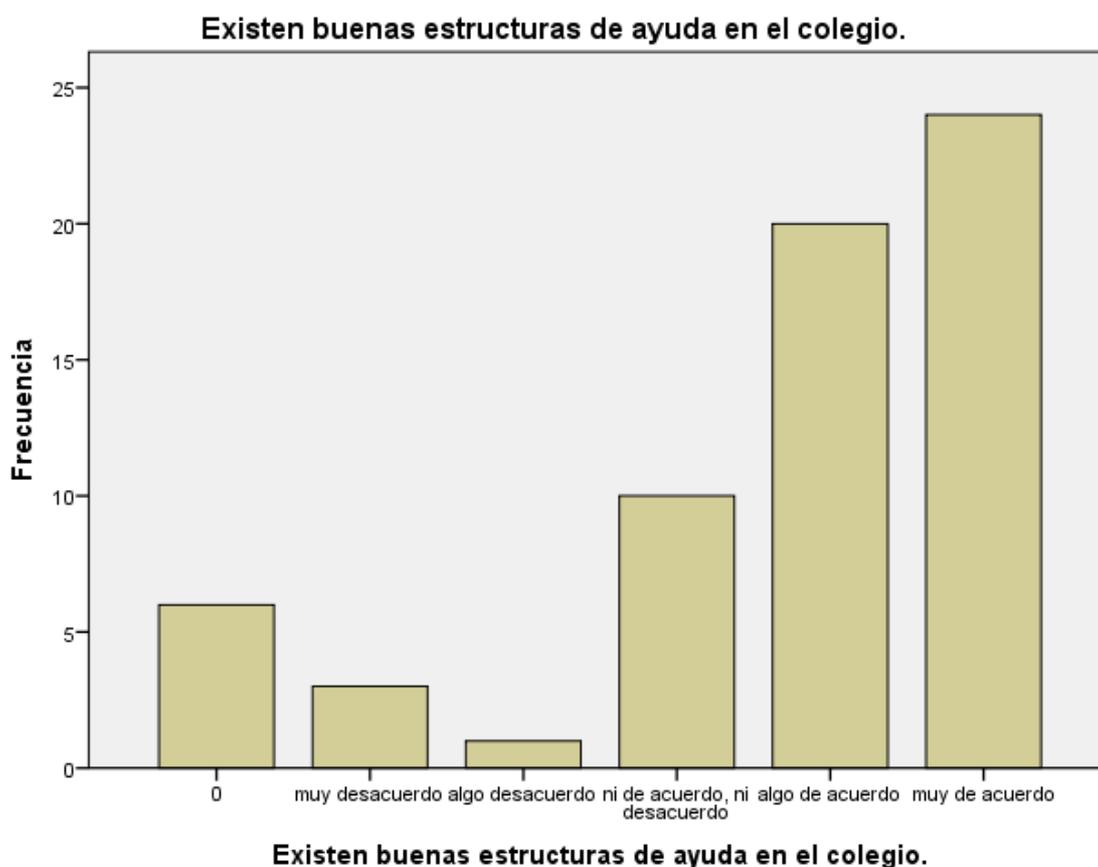


Gráfico de barras 56

Un 68,8% percibe que hay buenas estructuras de apoyo en el colegio, solamente un 6,3% dice no ser así. Es una excelente nota para las estructuras de ayuda en el colegio.

Has adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	9	14,1	14,1	25,0
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	7	10,9	10,9	39,1
algo de acuerdo	18	28,1	28,1	67,2
muy de acuerdo	21	32,8	32,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 57



Gráfico de barras 57

Un 60,9% dice haber adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto, un 17,2% dice que no es así.

Dimensión 3: Aprendizajes

3.1 Aprendizaje emocional y moral

En lo que investiga la dimensión del aprendizaje y el diseño pedagógico, y la subdimensión del aprendizaje emocional y moral, un 64,1% se ve más capaz de controlar sus emociones que antes de la implementación del proyecto, y un 56,3% manifiesta que es más comprensible hacia el comportamiento de los demás que antes. Un 46,9% dice que es más fácil expresar sus emociones y sentimientos que antes, y un 57,8% es más paciente consigo mismo y un 57,9% con los demás. Un 62,6% manifiesta que desde la

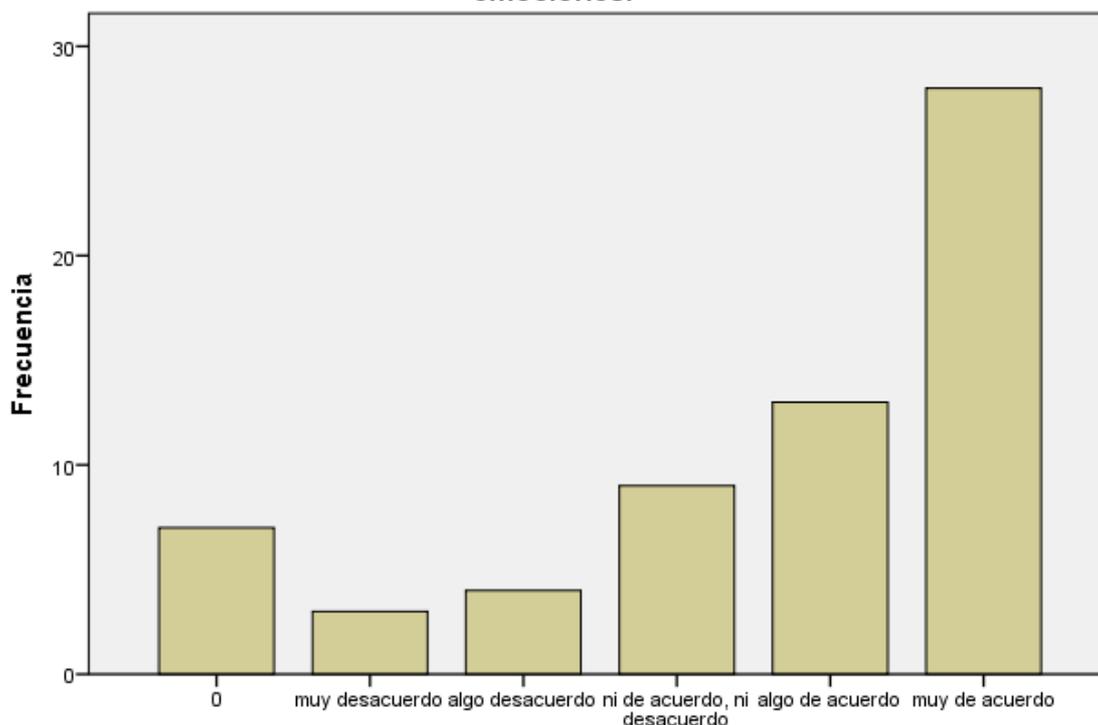
mediación escolar ve mejor la diferencia entre lo que está bien o mal, sólo un 12,5% dice lo contrario. Un 47,5% se siente más capacitado para ver comportamientos injustos, sólo un 9,4% no lo percibe así. Un 43,7% afirma que con el proyecto de mediación ha aumentado su respeto hacia los demás, un 57,8% se ve fortalecido emocionalmente, y un 53,2% afirma que ha aumentado el respeto hacia sí mismo/a.

Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	15,6
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	21,9
Válido ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	35,9
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	56,3
muy de acuerdo	28	43,8	43,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 58

Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.



Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.

Gráfico de barras 58

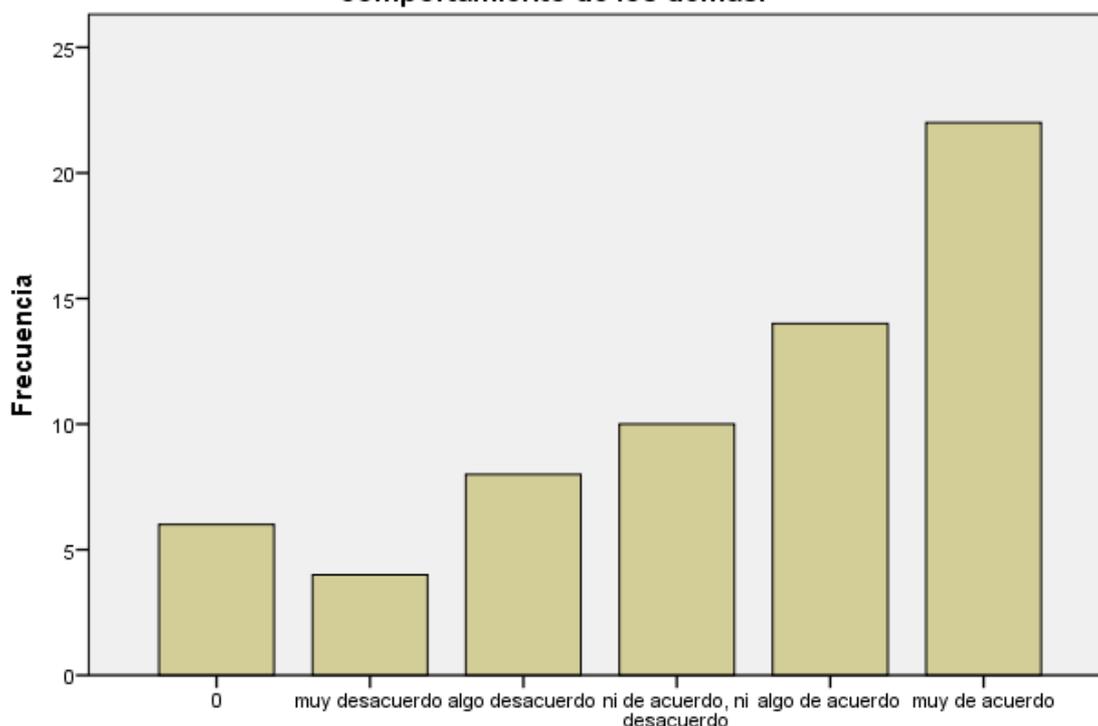
Un 64,1% se ve más capaz de controlar sus emociones que antes de la implementación del proyecto. Sólo un 11% discrepa.

Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	15,6
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	43,8
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 59

Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.



Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.

Gráfico de barras 59

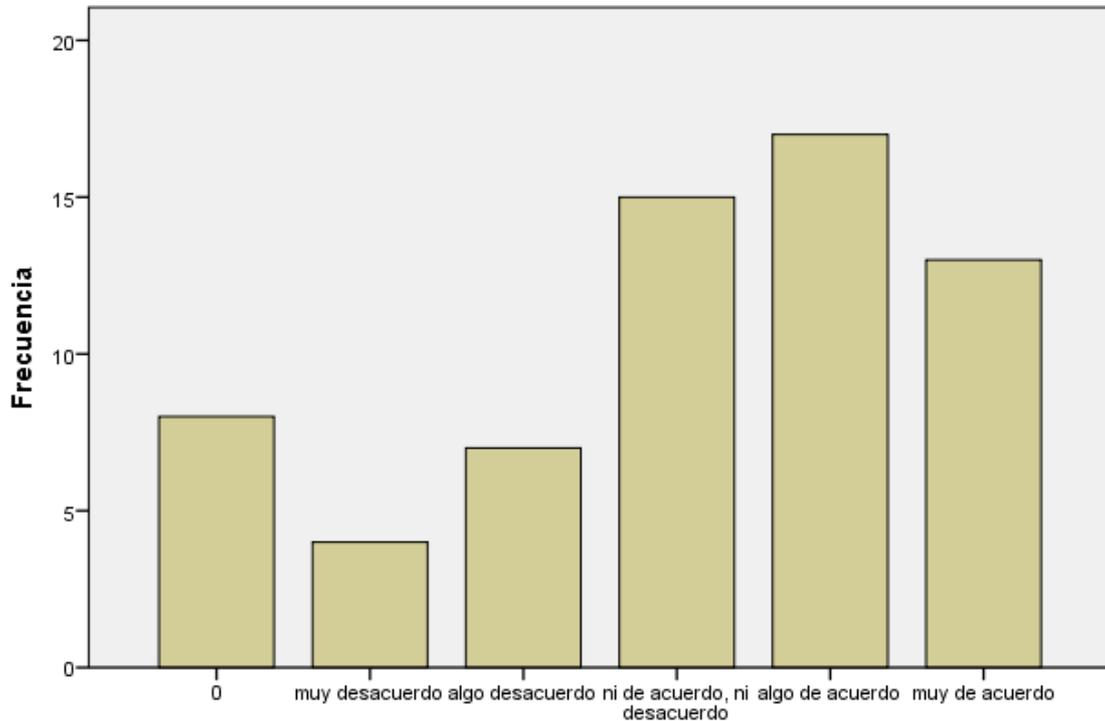
Un 56,3% manifiesta que es más comprensible hacia el comportamiento de los demás que antes, un 18,8% discrepa.

Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	8	12,5	12,5	12,5
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	18,8
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	53,1
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	79,7
muy de acuerdo	13	20,3	20,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 60

Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos.



Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos.

Gráfico de barras 60

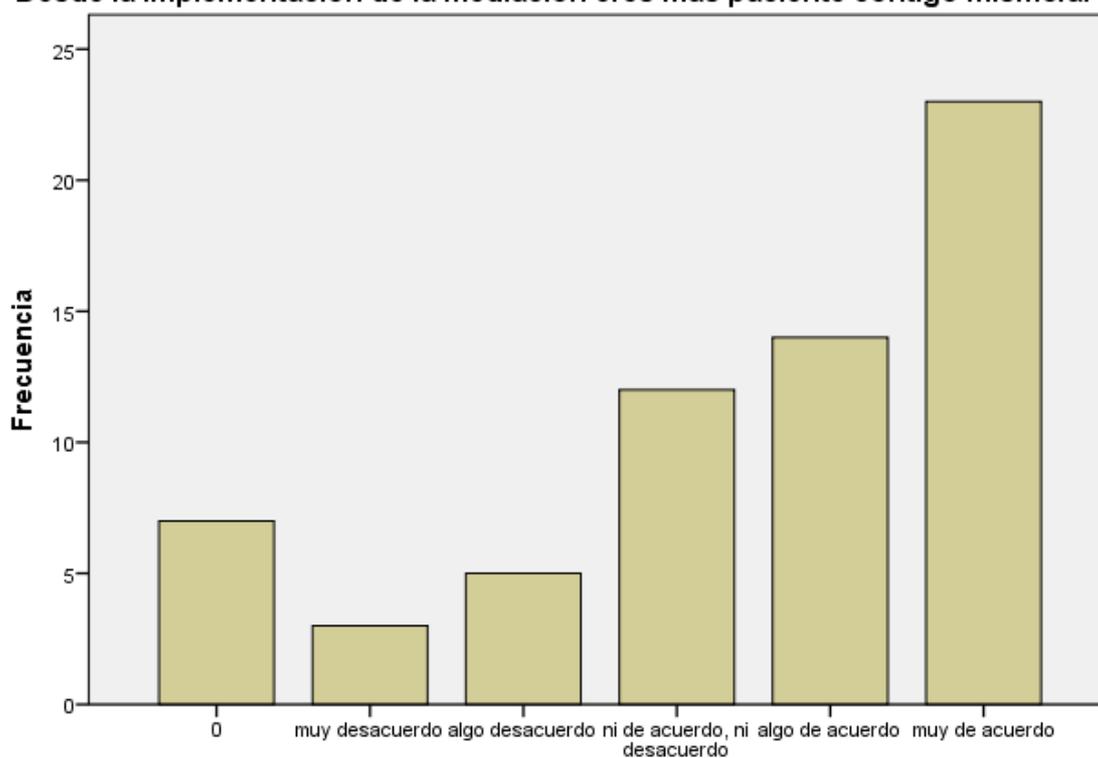
Un 46,9% dice que es más fácil expresar sus emociones y sentimientos que antes, solamente un 17,2% dice que no es así.

Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	15,6
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	42,2
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	64,1
muy de acuerdo	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 61

Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a.



Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a.

Gráfico de barras 61

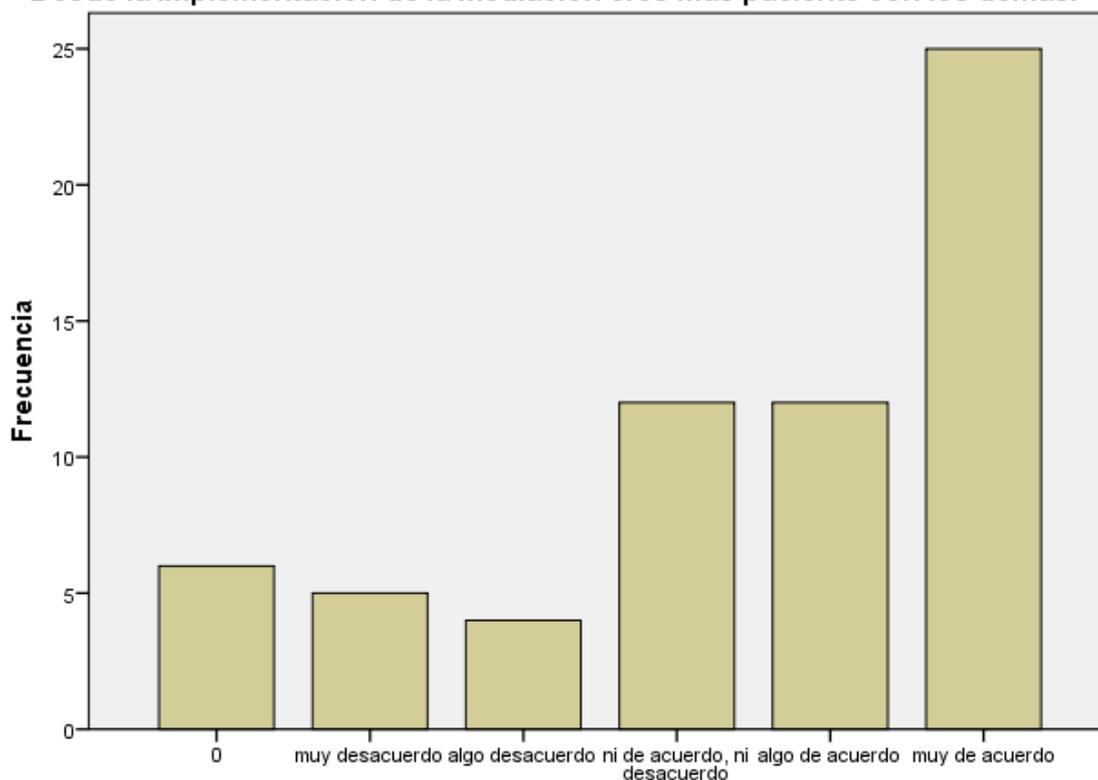
Un 57,8% es más paciente consigo mismo y un 12,5% dice lo contrario.

Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	17,2
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	42,2
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	60,9
muy de acuerdo	25	39,1	39,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 62

Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás.



Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás.

Gráfico de barras 62

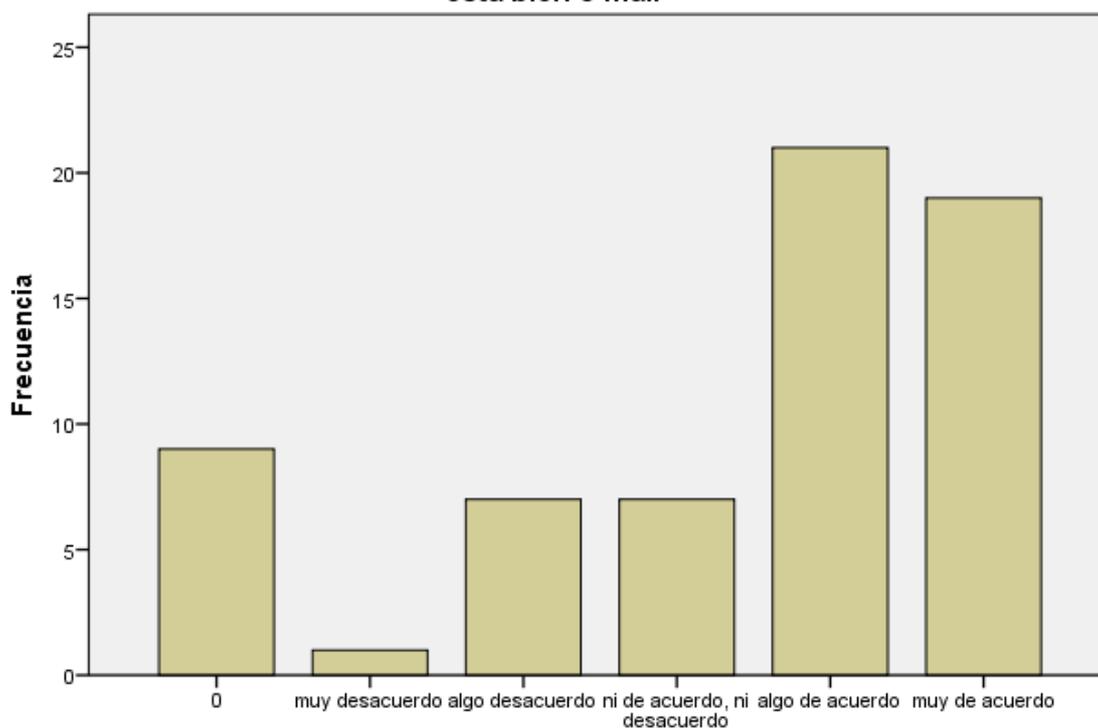
Un 57,9% dice ser más paciente con los demás, un 14,1% dice que no es así.

Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	14,1	14,1	14,1
muy desacuerdo	1	1,6	1,6	15,6
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	7	10,9	10,9	37,5
algo de acuerdo	21	32,8	32,8	70,3
muy de acuerdo	19	29,7	29,7	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 63

Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.



Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.

Gráfico de barras 63

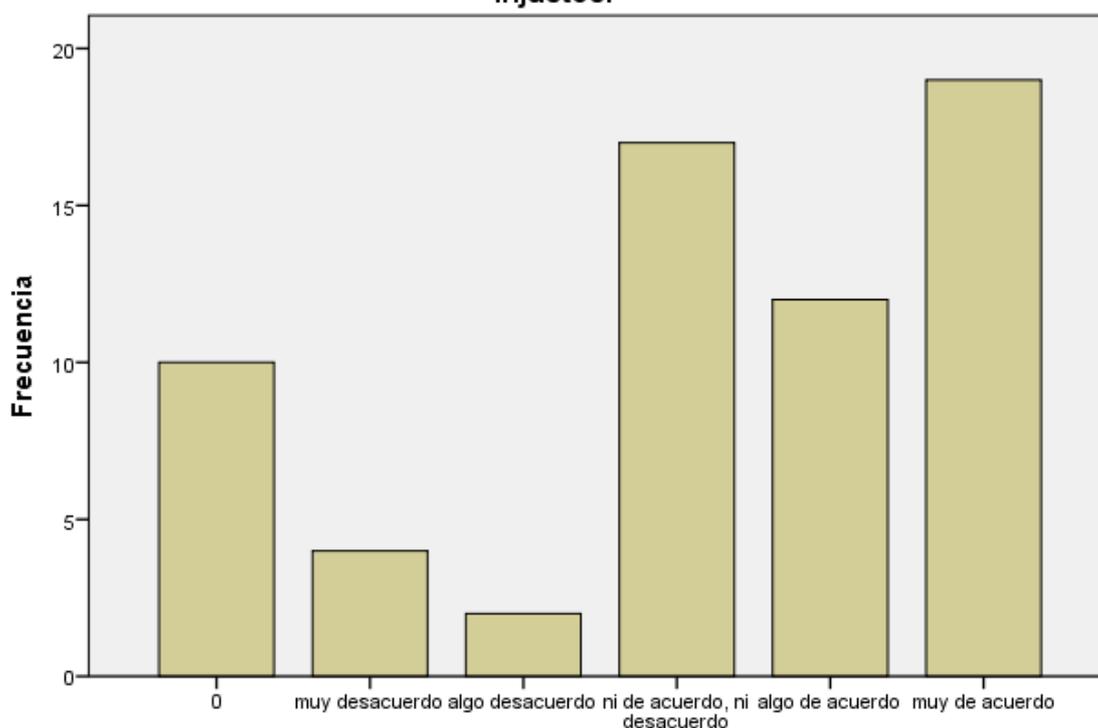
Un 62,6% manifiesta que desde la mediación escolar ve mejor la diferencia entre lo que está bien o mal, sólo un 12,5% dice lo contrario.

Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	10	15,6	15,6	15,6
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	21,9
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	17	26,6	26,6	51,6
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	70,3
muy de acuerdo	19	29,7	29,7	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 64

Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.



Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.

Gráfico de barras 64

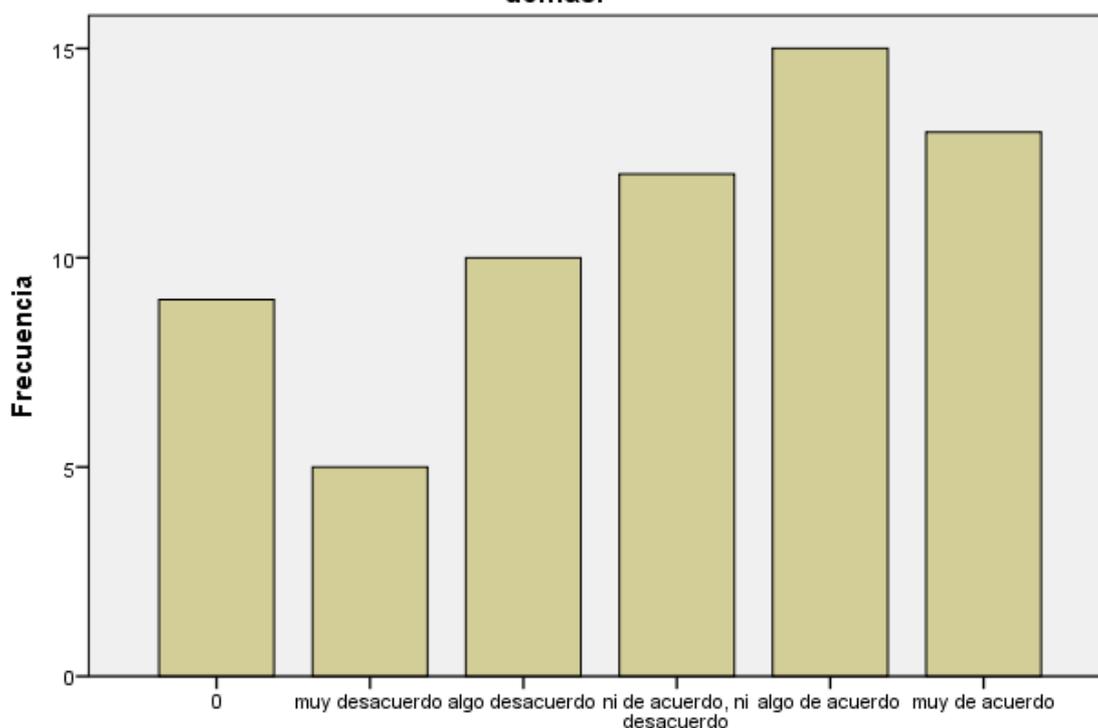
Un 47,5% se siente más capacitado para ver comportamientos injustos, sólo un 9,4% no lo percibe así.

Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	14,1	14,1	14,1
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	21,9
algo desacuerdo	10	15,6	15,6	37,5
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	56,3
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	79,7
muy de acuerdo	13	20,3	20,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 65

Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.



Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.

Gráfico de barras 65

Un 43,7% afirma que con el proyecto de mediación ha aumentado su respeto hacia los demás, un 23,4% lo ve de forma contraria.

El programa de mediación te ha fortalecido emocionalmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	8	12,5	12,5	21,9
algo desacuerdo	3	4,7	4,7	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	42,2
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	64,1
muy de acuerdo	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 66

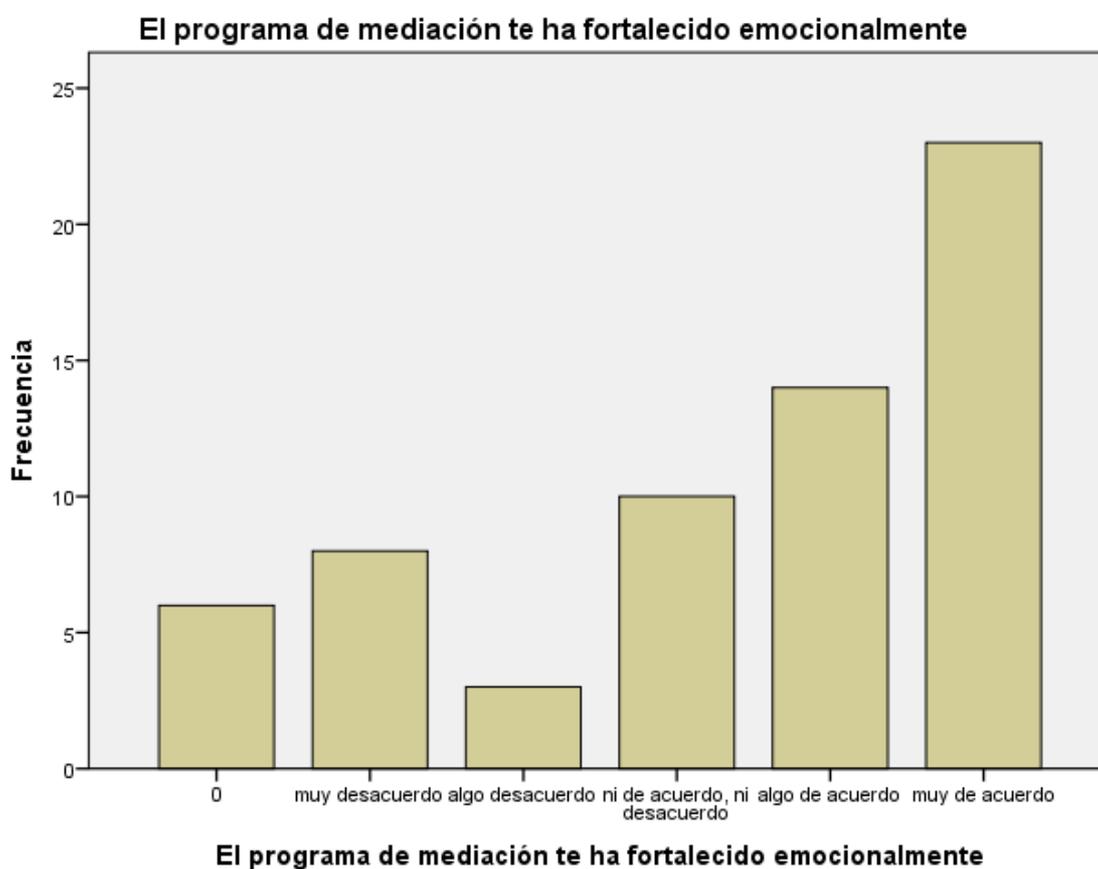


Gráfico de barras 66

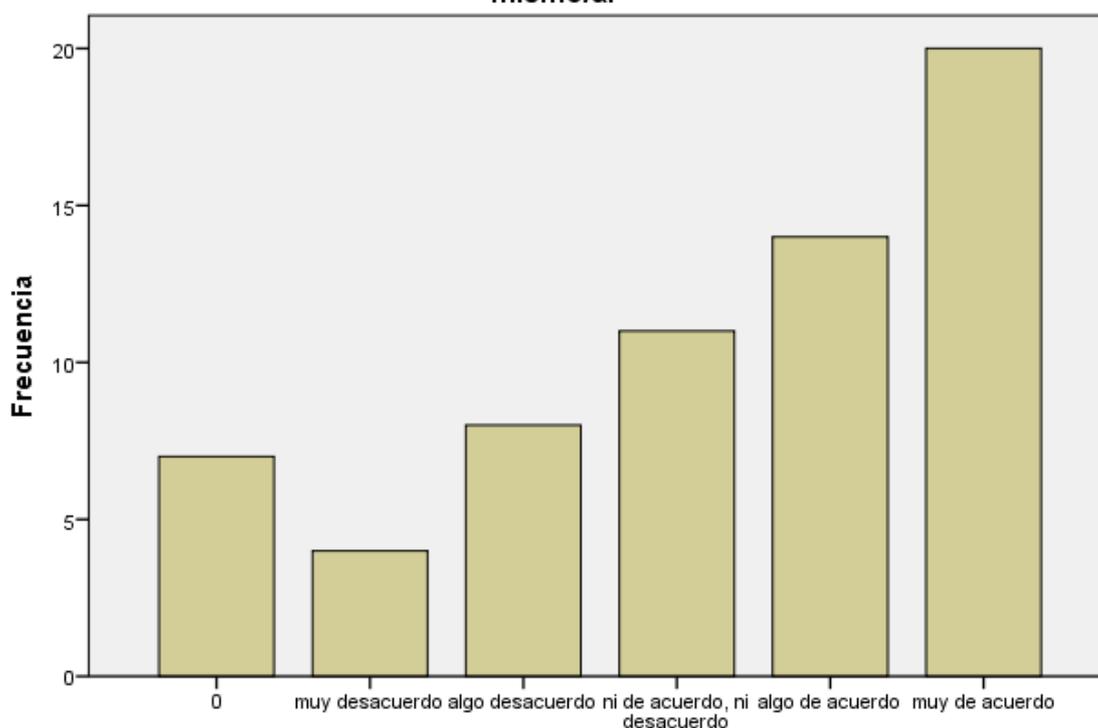
Un 57,8% se ve fortalecido emocionalmente, y un 17,2% no lo ve así.

Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	17,2
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	46,9
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	68,8
muy de acuerdo	20	31,3	31,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 67

Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.



Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.

Gráfico de barras 67

Un 53,2% afirma que ha aumentado el respeto hacia sí mismo/a, sin embargo, un 18,8% discrepa.

Dimensión 3: Aprendizajes

3.2 Aprendizajes cognitivos, socio-cognitivos y académicos

Referente a la subdimensión de los aprendizajes sociocognitivos, cognitivos y académicos, un 57,4% dice haber aprendido a cuestionar sus propias actitudes, y un 61% manifiesta que el proyecto le enseñó a escuchar mejor a los demás. Un 53,1% dice haber aprendido afrontar un conflicto mejor a través del diálogo y democráticamente.

Según un 43,7% la convivencia positiva favorece al desarrollo de sus aprendizajes, mientras que un 23,4% dice lo contrario. Un 57,8% dice que sus resultados académicos han mejorado desde la implementación de la mediación. Un 57,8% afirma pensar ahora más en cómo influyen sus conductas en los demás y un 57,8% reflexiona más desde la implementación de la mediación sobre las consecuencias que pueden tener sus comportamientos o palabras.

Un 51,6% dice que se siente más capacitado para afrontar el conflicto de una forma pacífica y un 56,3% se siente capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática a través de las capacidades aprendidas en la mediación. Un 65,7% afirma que ve más fácilmente la relación entre su propio comportamiento y la reacción de los demás, y un 54,7% dice que el proyecto de mediación le ha enseñado alternativas para resolver un conflicto. Un 57,8% manifiesta haberse vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación, sólo un 10,9% dice que no se ha incrementado su tolerancia con los demás. Un 56,2% afirma haber aprendido aplicar las nuevas capacidades para resolver un conflicto también en otros ámbitos de la vida, i.e. con amigos o en la familia.

Consideramos los datos positivos dado que más de un 50% afirma en la vasta mayoría de las respuestas que ha podido mejorar a través del proyecto de mediación.

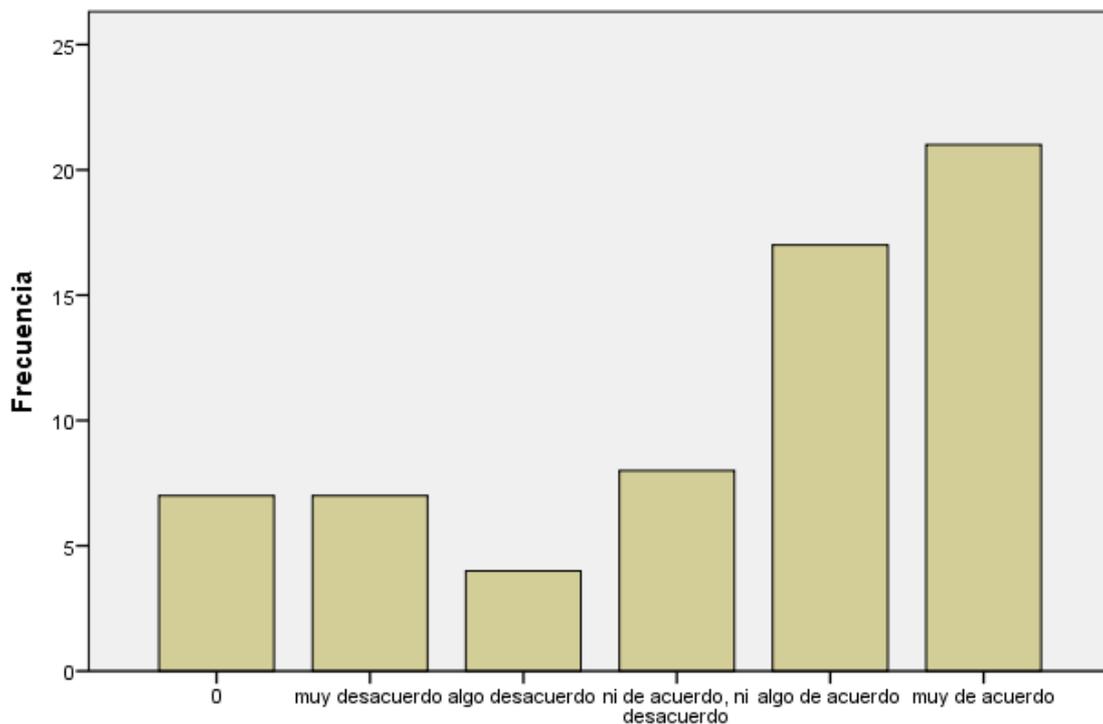
Cómo la escala Likert es de 5, es decir siempre hay personas que dejan la respuesta en lo neutral y no se posicionan, nos parece un buen resultado.

A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	21,9
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	8	12,5	12,5	40,6
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	67,2
muy de acuerdo	21	32,8	32,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 68

A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes.



A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes.

Gráfico de barras 68

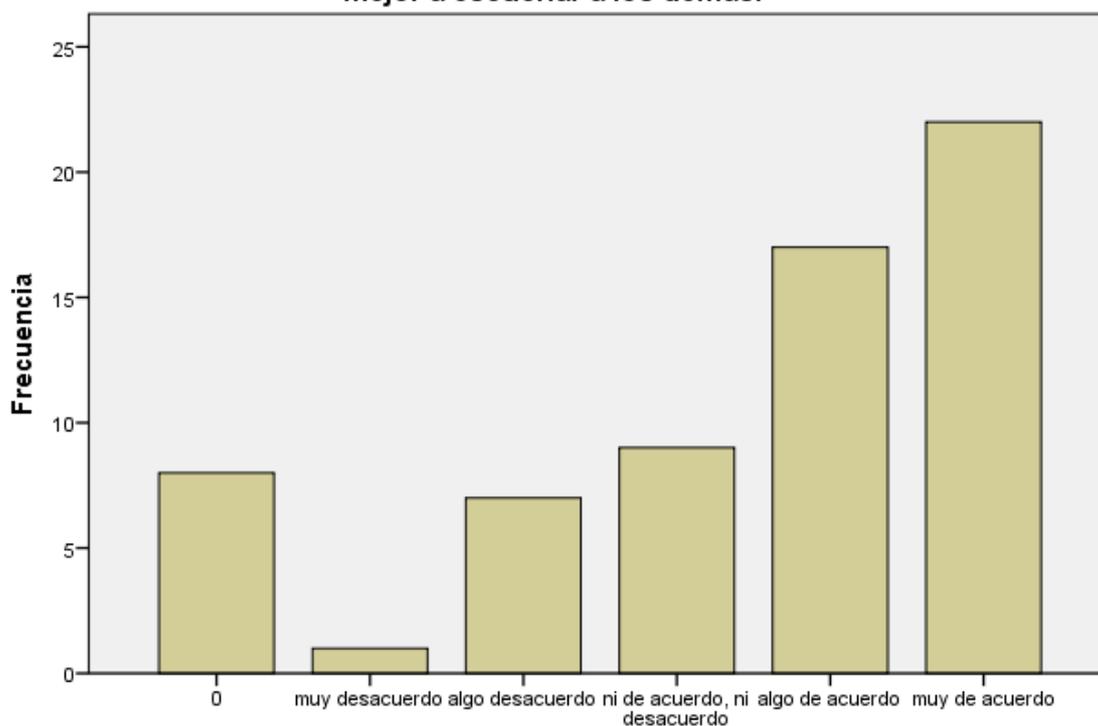
Un 57,4% dice haber aprendido a cuestionar sus propias actitudes, un, 17,2% discrepa.

A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	8	12,5	12,5	12,5
muy desacuerdo	1	1,6	1,6	14,1
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	39,1
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 69

A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.



A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.

Gráfico de barras 69

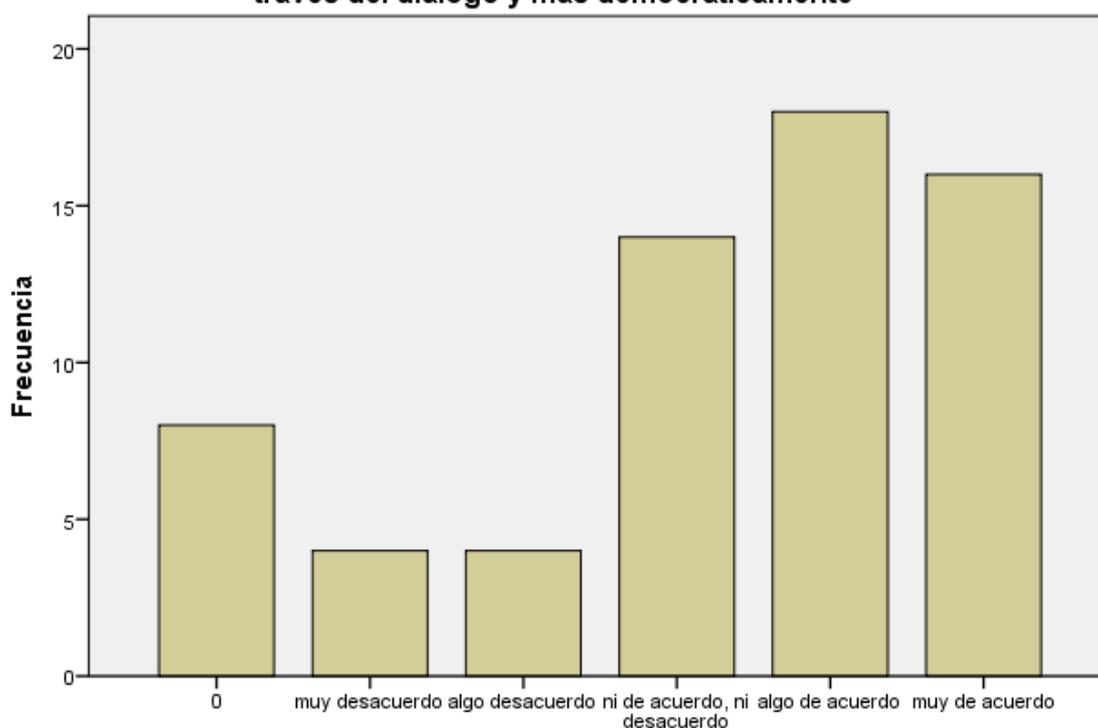
Un 61% manifiesta que el proyecto le enseñó a escuchar mejor a los demás, un 14,1% no sabe decir, y un 11,5% no está de acuerdo.

A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	8	12,5	12,5	12,5
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	18,8
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	46,9
algo de acuerdo	18	28,1	28,1	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 70

A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente



A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente

Gráfico de barras 70

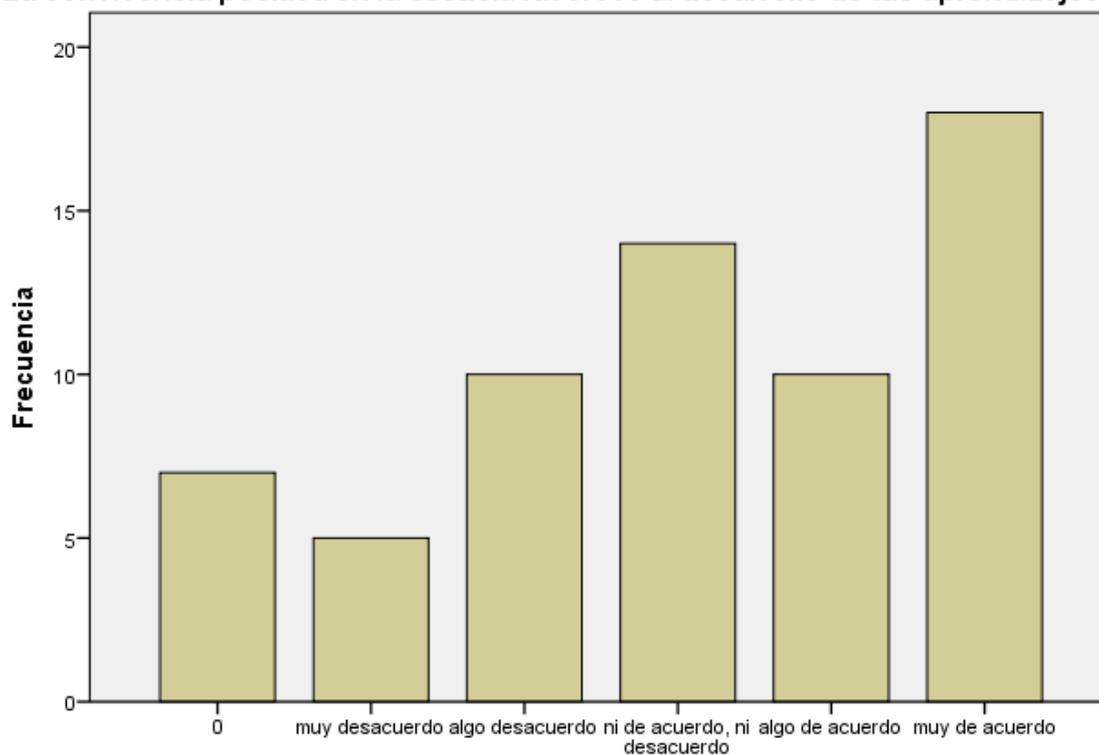
Un 53,1% dice haber aprendido afrontar un conflicto mejor a través del diálogo y democráticamente, un 18,8% está en desacuerdo. Un porcentaje relativamente alto de un 21,9% afirma ni estar de acuerdo, ni en desacuerdo.

La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	18,8
algo desacuerdo	10	15,6	15,6	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	56,3
algo de acuerdo	10	15,6	15,6	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 71

La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.



La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.

Gráfico de barras 71

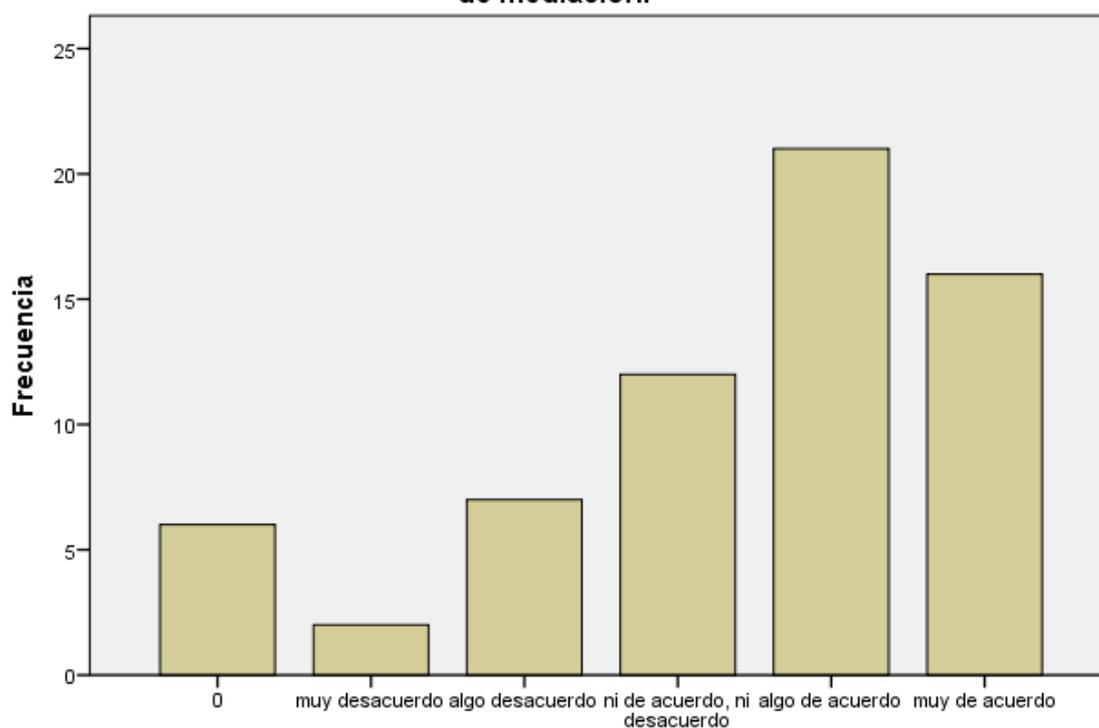
Según un 43,7% la convivencia positiva favorece al desarrollo de sus aprendizajes, mientras que un 23,4% dice lo contrario.

Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	12,5
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	42,2
algo de acuerdo	21	32,8	32,8	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 72

Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación.



Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación.

Gráfico de barras 72

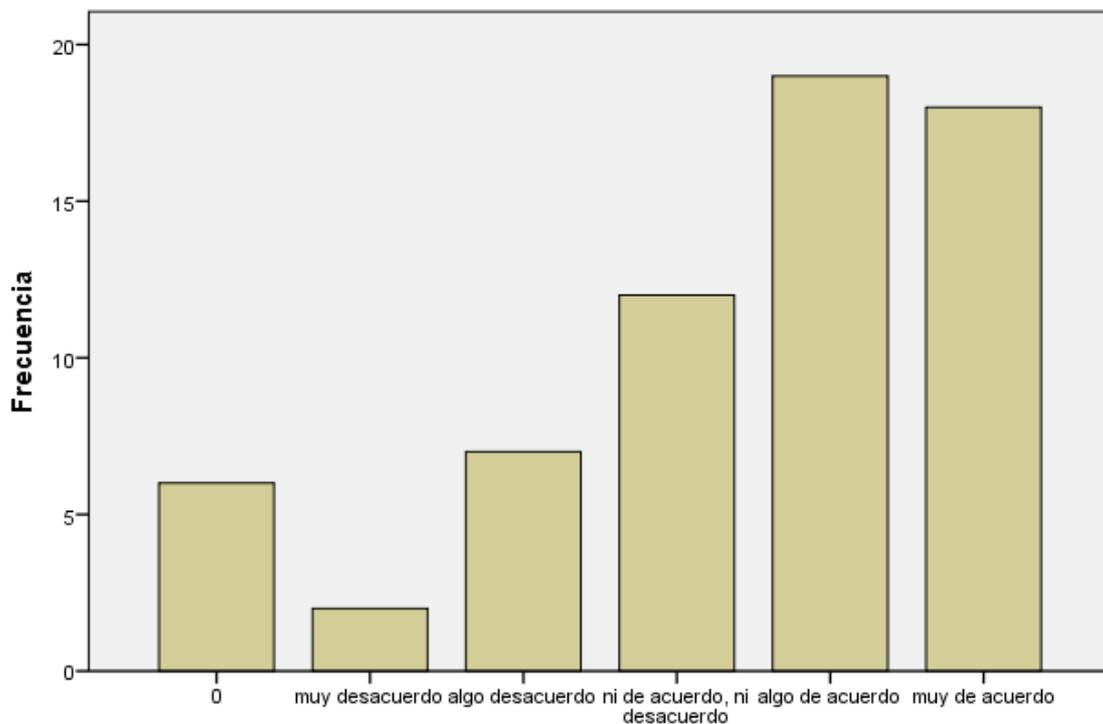
Un 57,8% dice que sus resultados académicos han mejorado desde la implementación de la mediación.

Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	12,5
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	23,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	42,2
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 73

Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás.



Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás.

Gráfico de barras 73

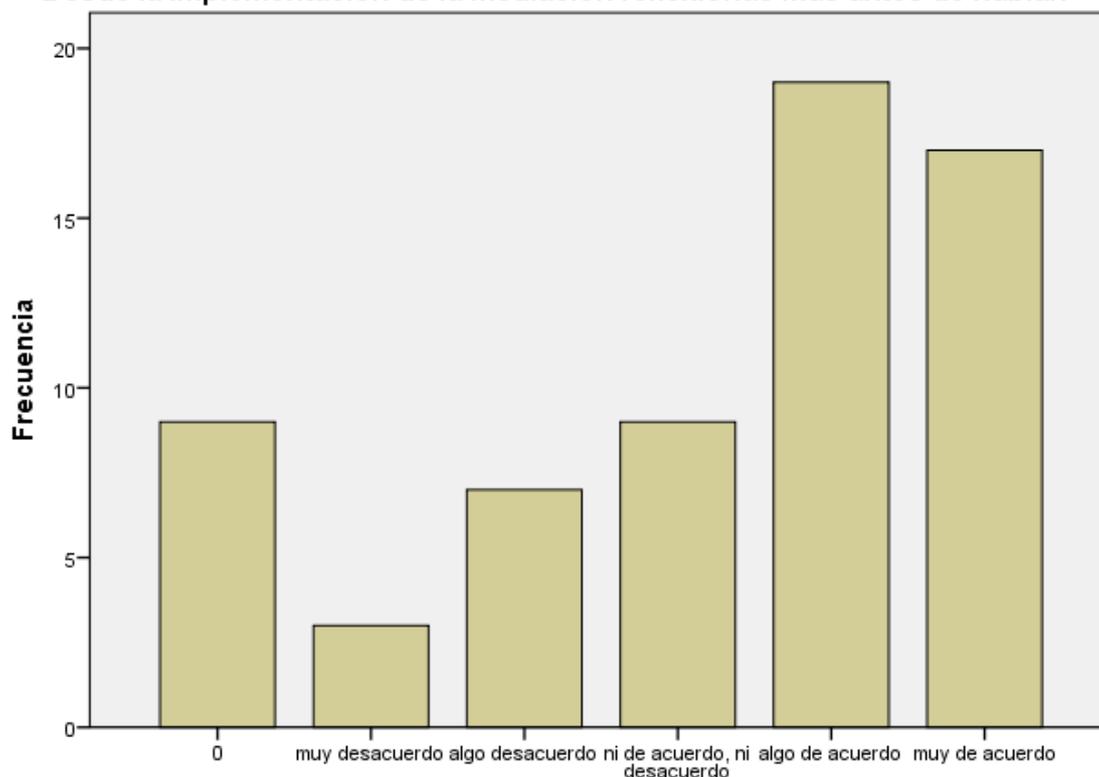
Un 57,8% afirma pensar ahora más en cómo influyen sus conductas en los demás, con un 28,1% que se muestra muy de acuerdo.

Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	14,1	14,1	14,1
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	18,8
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	43,8
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 74

Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar.



Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar.

Gráfico de barras 74

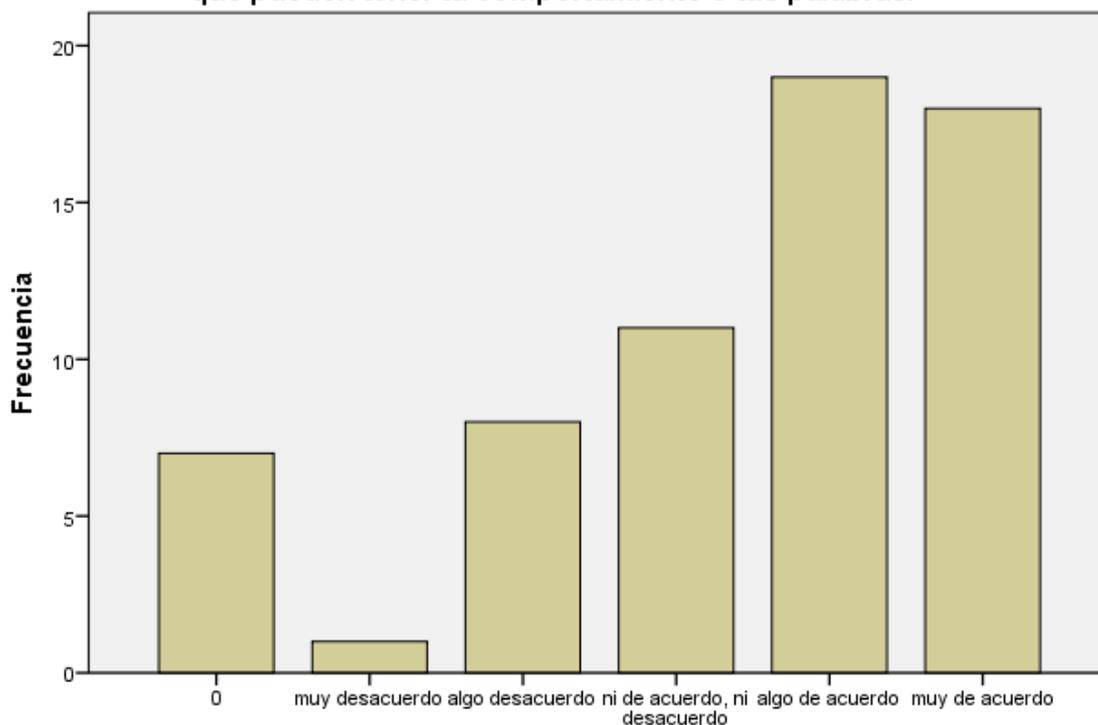
56,3% reflexiona más desde la implementación de la mediación sobre las consecuencias que pueden tener sus comportamientos o palabras.

Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	1	1,6	1,6	12,5
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	42,2
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 75

Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.



Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.

Gráfico de barras 75

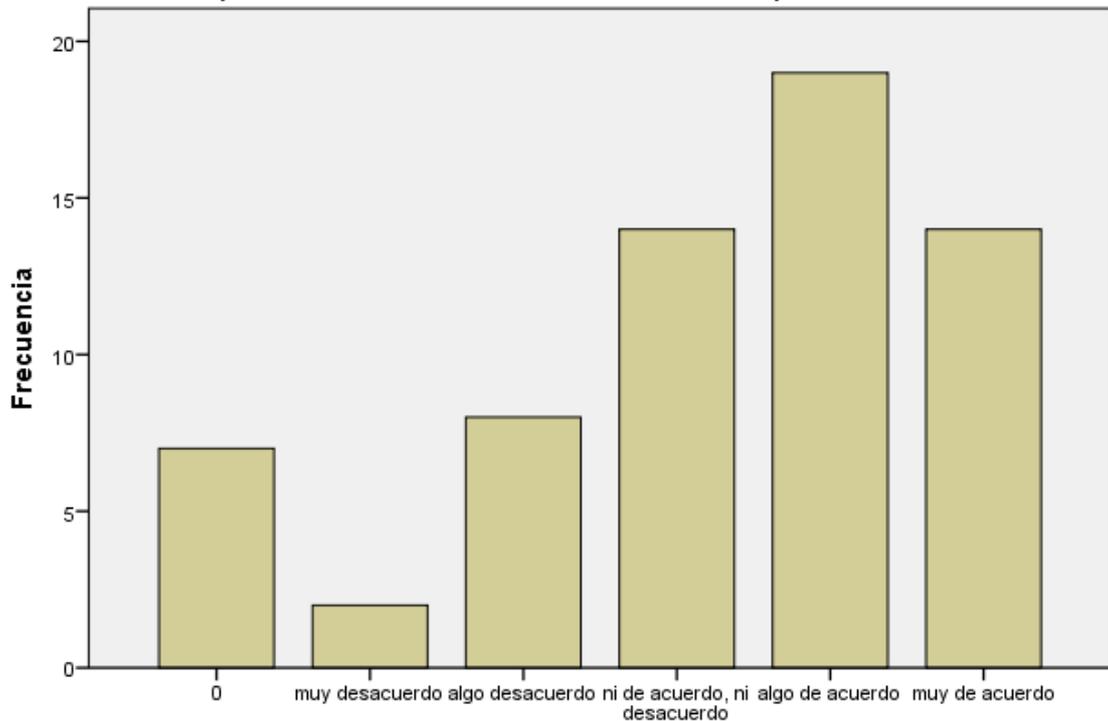
De acuerdo con el resultado de la pregunta anterior y su conclusión, un 57,8% dice reflexionar más en las consecuencias que su comportamiento o palabras pueden tener en los demás. Un 14,1% no está de acuerdo.

Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	14,1
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	48,4
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	78,1
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 76

Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica.



Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica.

Gráfico de barras 76

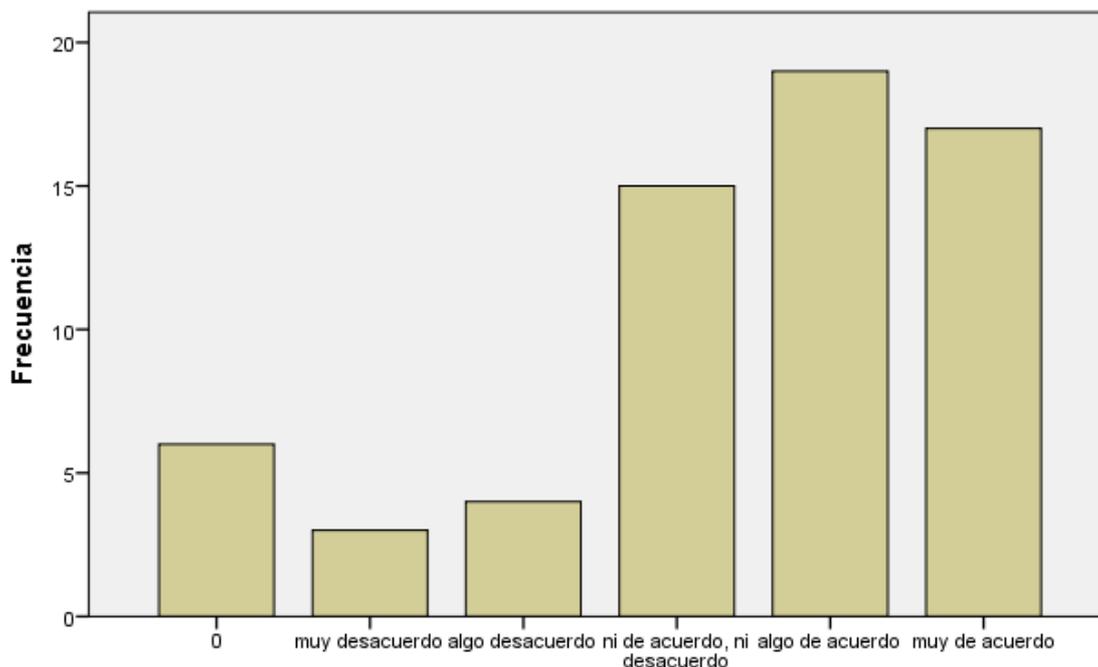
Un 51,6% dice que se siente más capacitado para afrontar el conflicto de una forma pacífica.

Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	14,1
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	20,3
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	43,8
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 77

Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles como afrontar un conflicto de una manera democrática.



Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles como afrontar un conflicto de una manera democrática.

Gráfico de barras 77

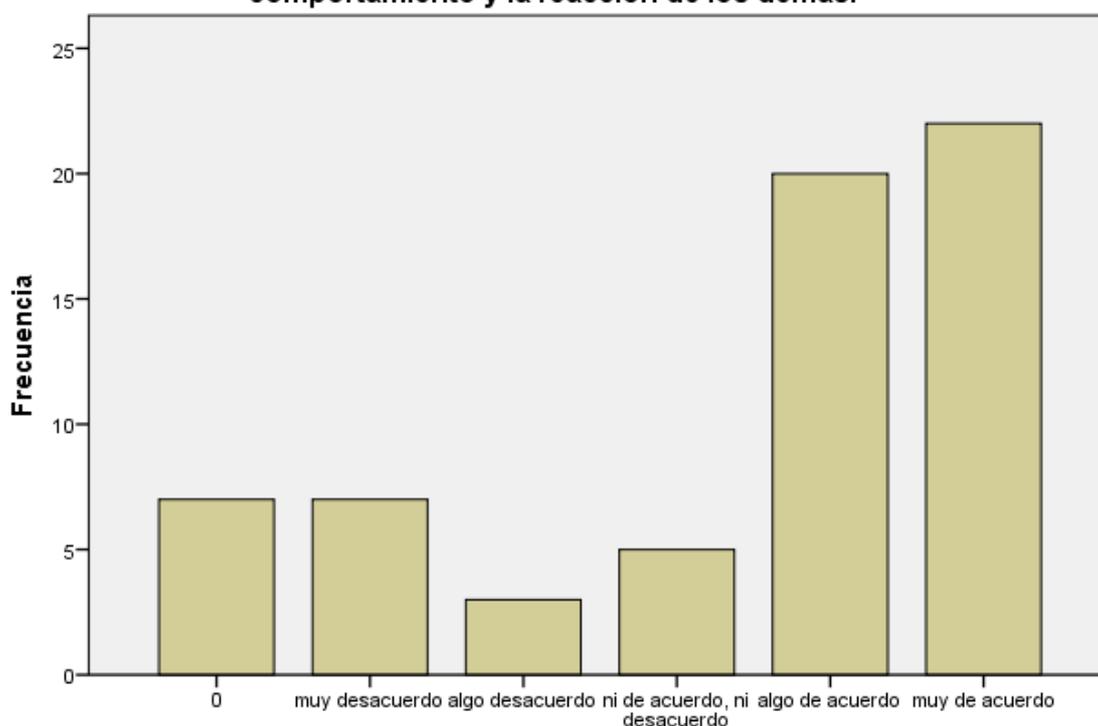
Un 56,3% se siente capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática a través de las capacidades aprendidas en la mediación, mientras que un 11% discrepa.

Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	21,9
algo desacuerdo	3	4,7	4,7	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	5	7,8	7,8	34,4
algo de acuerdo	20	31,3	31,3	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 78

Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás.



Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás.

Gráfico de barras 78

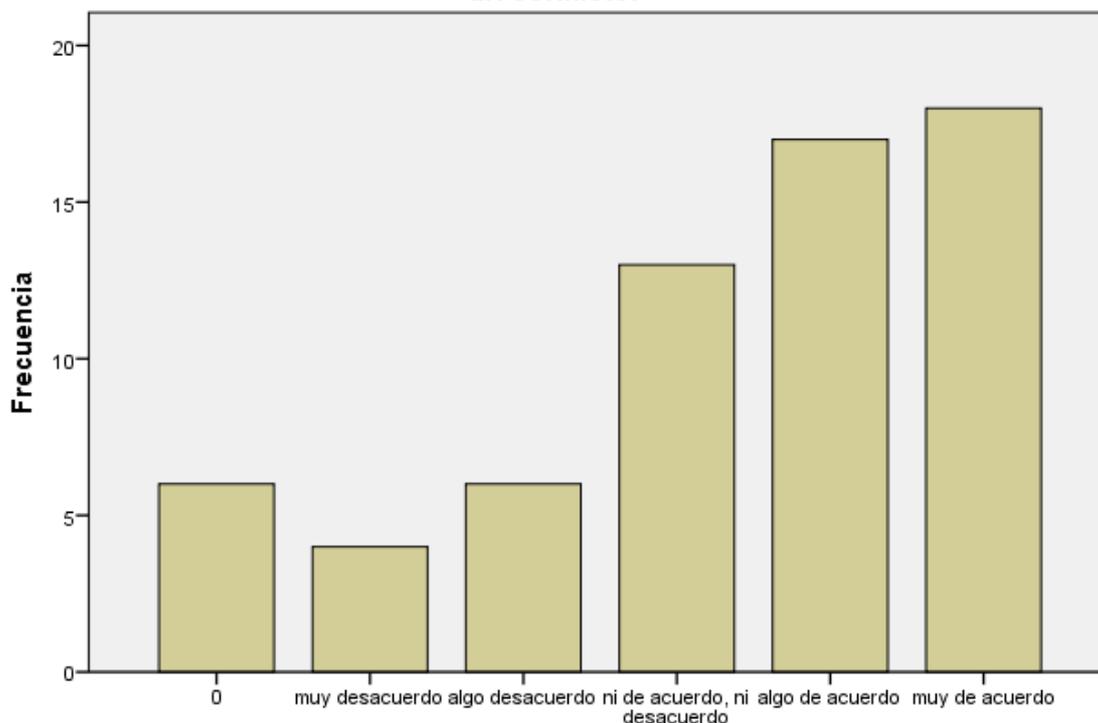
Un 65,7% afirma que ve más fácilmente la relación entre su propio comportamiento y la reacción de los demás, mientras que un 15,6% no lo ve así.

El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	6	9,4	9,4	9,4
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	15,6
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	45,3
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 79

El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto.



El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto.

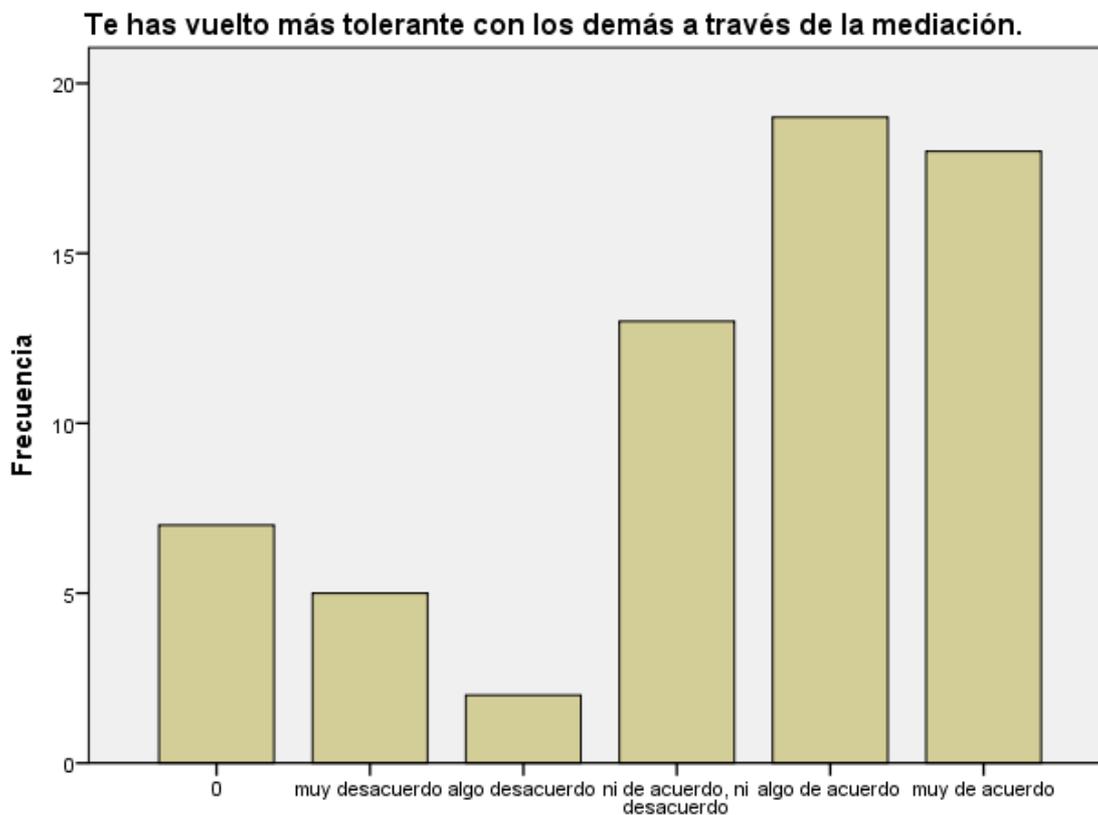
Gráfico de barras 79

Un 46,9% de los participantes afirma que el programa de mediación le ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto, un 20,3% no se muestra ni de acuerdo ni desacuerdo, y un 15,7% discrepa.

Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	18,8
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	21,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	42,2
algo de acuerdo	19	29,7	29,7	71,9
muy de acuerdo	18	28,1	28,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 80



Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación.

Gráfico de barras 80

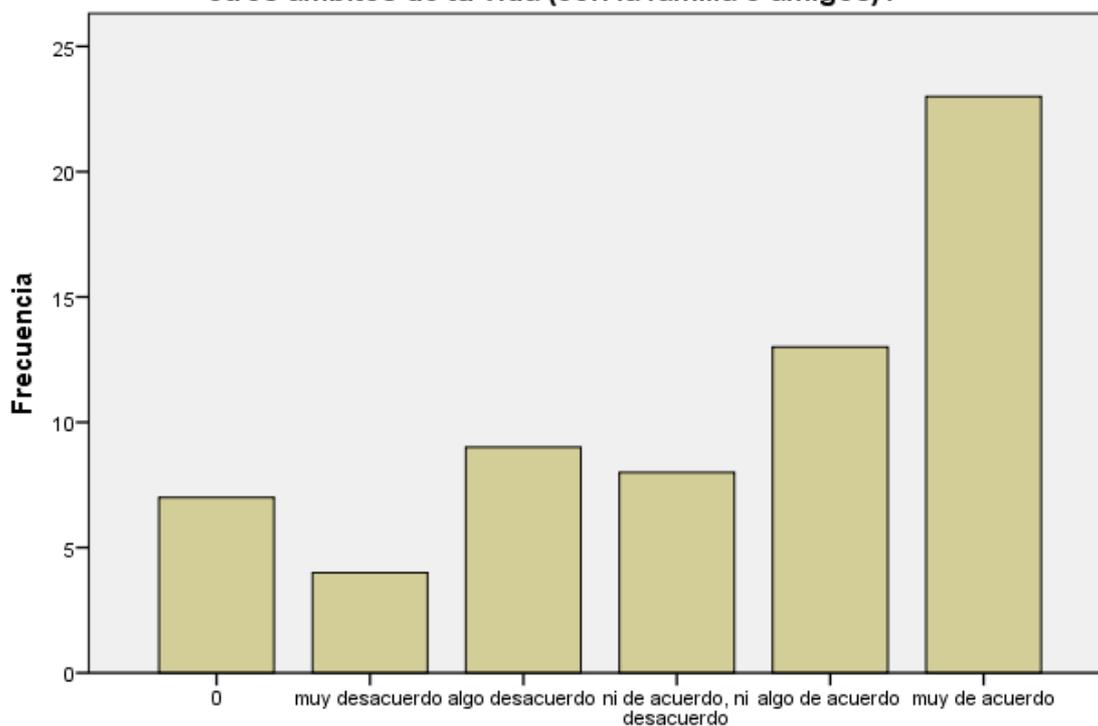
Un 57,8% dice haberse vuelto más tolerante a través del proyecto de mediación. Un 10,9% discrepa.

¿Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	10,9	10,9	10,9
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	17,2
algo desacuerdo	9	14,1	14,1	31,3
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	8	12,5	12,5	43,8
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	64,1
muy de acuerdo	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 81

Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?



Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?

Gráfico de barras 81

Un 56,2% indica que ha aprendido aplicar las nuevas capacidades para resolver un conflicto también en ambientes fuera del colegio. Un 20,4% discrepa.

Dimensión 4: Éxito del Programa

4.1 Motivación

La motivación tanto de los alumnos como también del profesorado parece ser algo fundamentalmente importante para la adhesión a las estructuras de mediación (Pinto da Costa *et al.*, 2016) y también para anclar el programa de resolución de conflictos en la estructura general del centro educativo. La motivación es clave para la participación y para conseguir un cambio social sostenible que a su vez necesita contar con enfoques participativos (Cleaver, 2001). La participación es fundamental en un programa de resolución de conflictos dado que nadie puede resolver un conflicto para otro y desde fuera, sino que es algo que tiene que tener lugar desde dentro, y tiene que ser realizado por la persona afectada misma. Referente a la dimensión del éxito del programa, y la subdimensión de la motivación se presentan los siguientes resultados:

Te ves motivado por compensas o una gratificación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	14,1	14,1	14,1
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	25,0
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	51,6
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	75,0
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 82



Te ves motivado por compensas o una gratificación.

Gráfico de barras 82

Un 48,4% se ve motivado por una compensa o una gratificación, un 20,3% dice que no es así.

Te motiva poder ayudar a otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	10	15,6	15,6	15,6
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	21,9
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	25,0
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	42,2
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 83

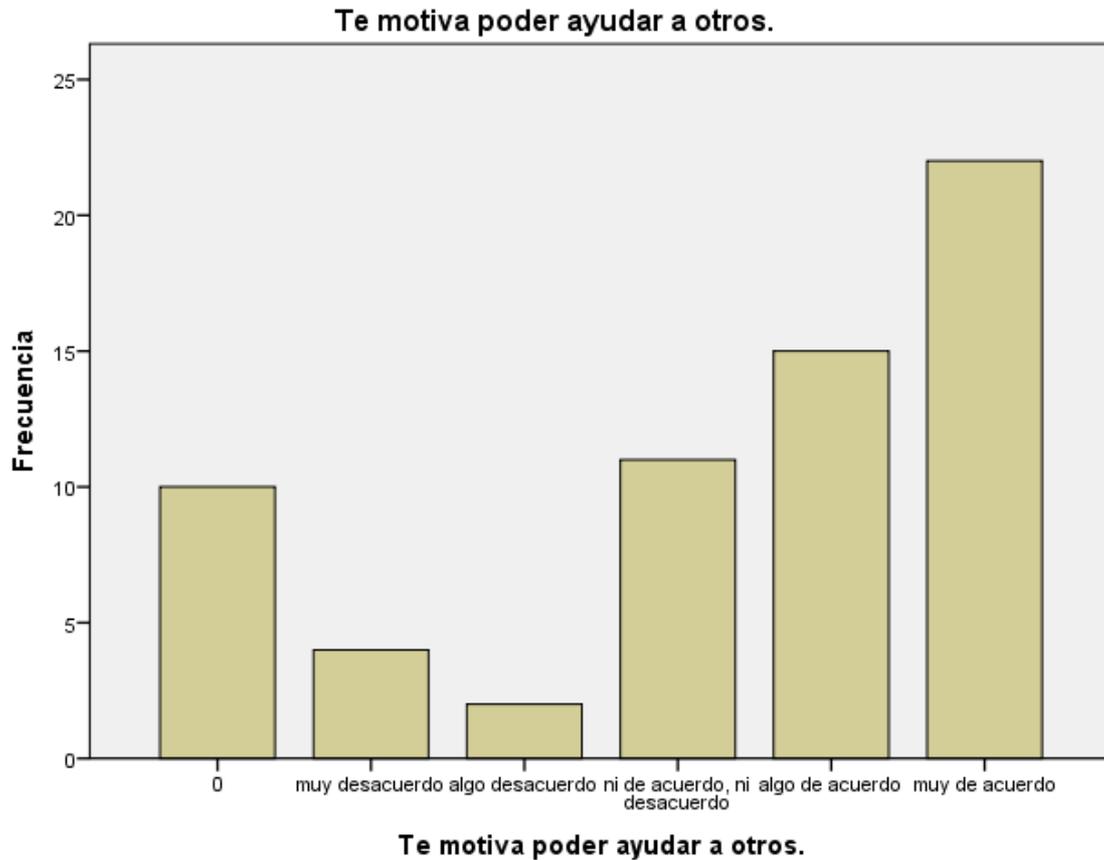


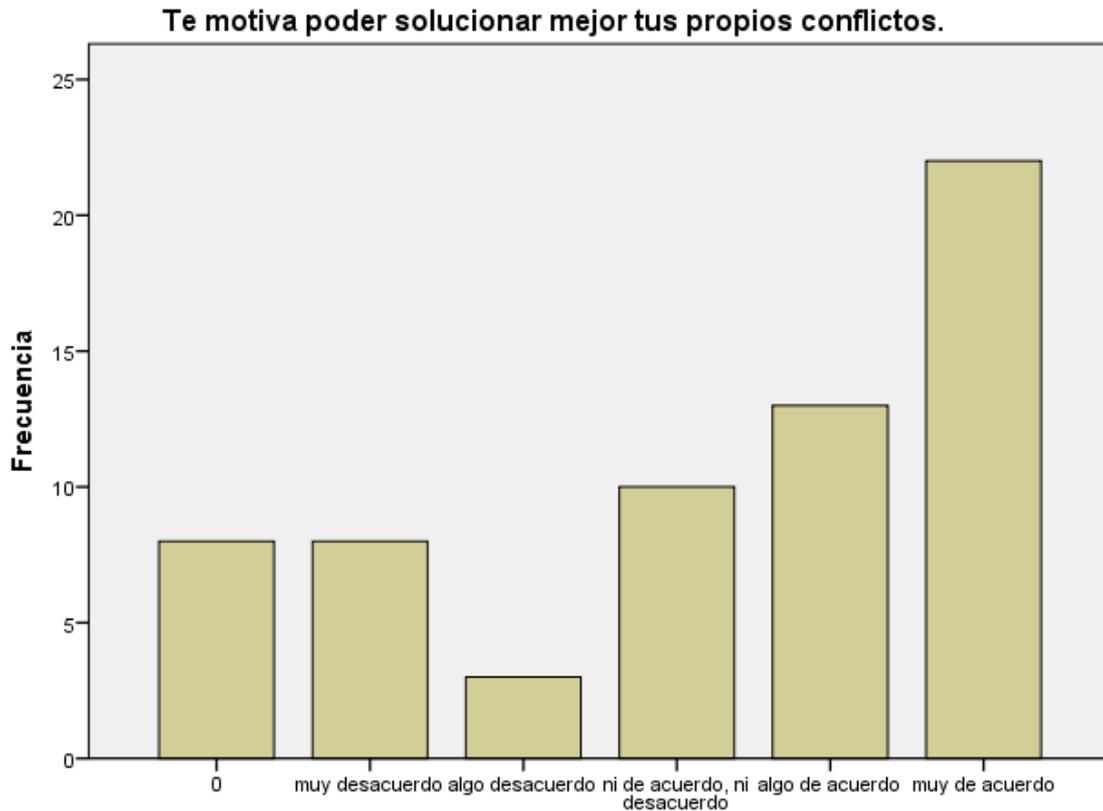
Gráfico de barras 83

Un 57,8% dice que le motiva poder ayudar a los demás, un 9,4% afirma lo contrario.

Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	8	12,5	12,5	12,5
muy desacuerdo	8	12,5	12,5	25,0
algo desacuerdo	3	4,7	4,7	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	45,3
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 84



Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos.

Gráfico de barras 84

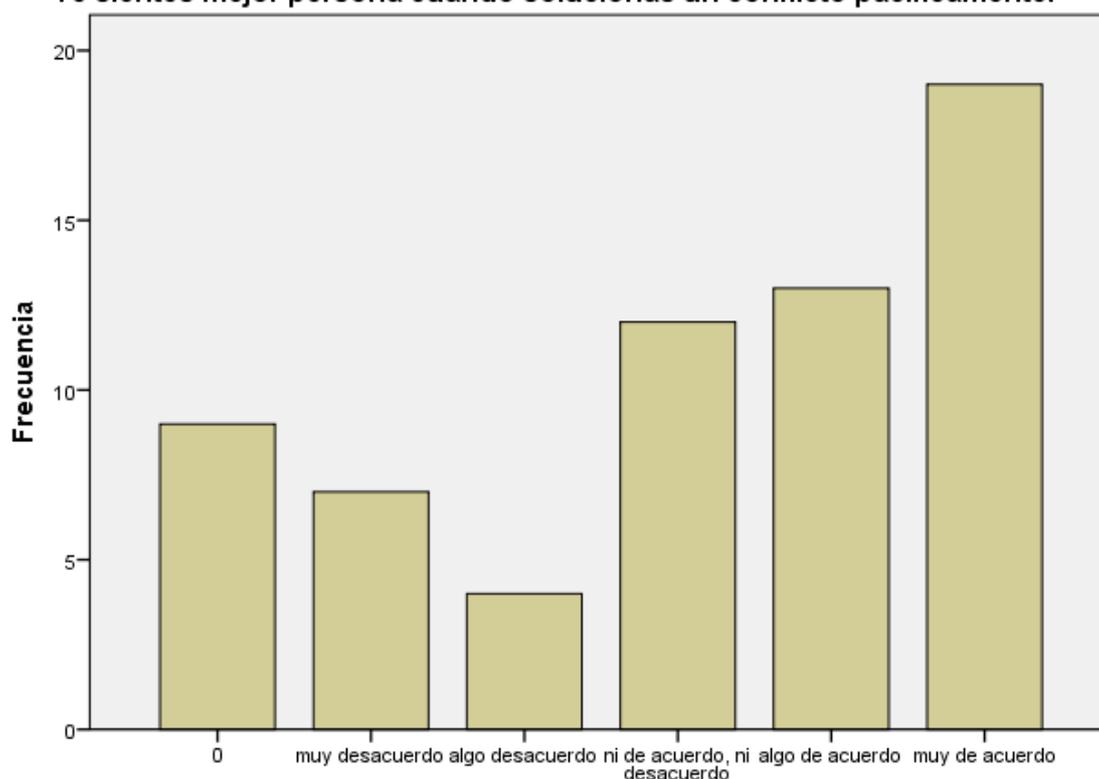
Un 54,7% se ve motivado por poder solucionar mejor sus propios conflictos, un 17,2% no lo percibe así.

Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	14,1	14,1	14,1
muy desacuerdo	7	10,9	10,9	25,0
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	31,3
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	50,0
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	70,3
muy de acuerdo	19	29,7	29,7	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 85

Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente.



Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente.

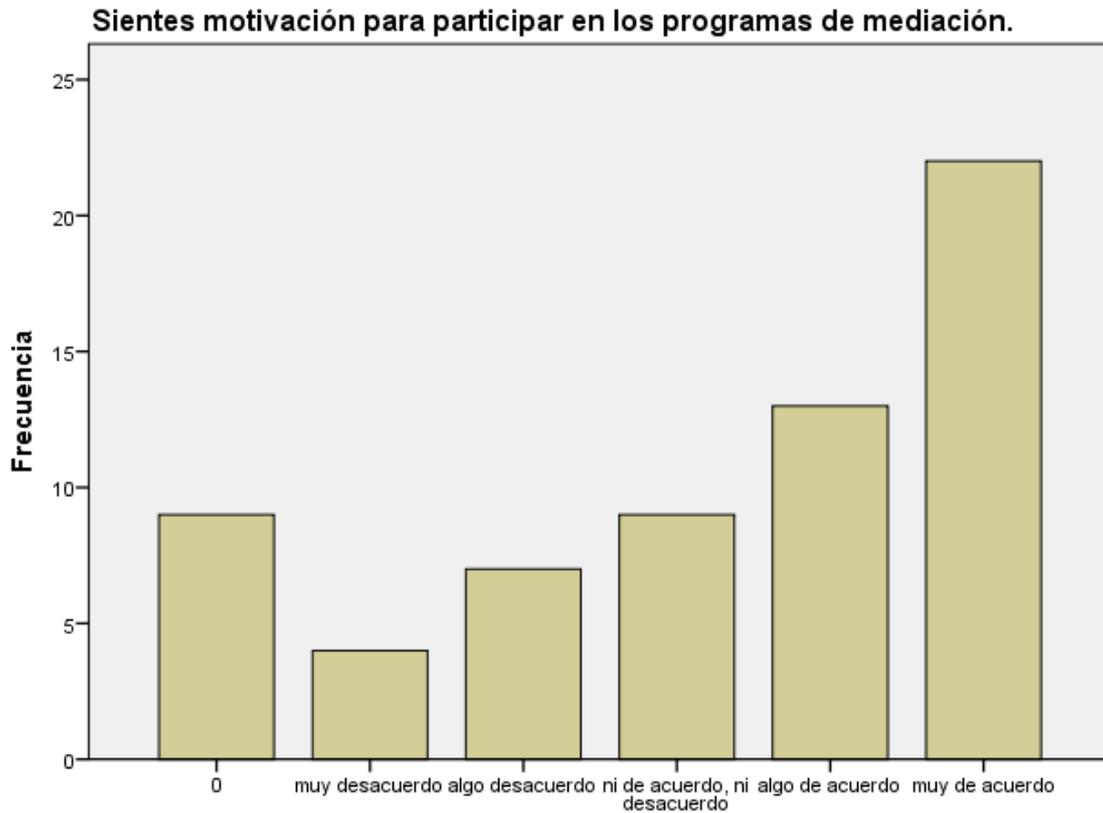
Gráfico de barras 85

Un 50% afirma que se siente mejor persona cuando soluciona un conflicto pacíficamente, un 17,2% no ve este efecto y un 14,1% prefiere no contestar. Deducimos que, aunque el 17,2% de los participantes no se sienten mejor persona, la mitad sí siente este efecto.

Sientes motivación para participar en los programas de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	14,1	14,1	14,1
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	20,3
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	31,3
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	45,3
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	65,6
muy de acuerdo	22	34,4	34,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 86



Sientes motivación para participar en los programas de mediación.

Gráfico de barras 86

Un 54,7% se ve motivado para participar en los programas de mediación, un 14,1% se muestra neutral, y 17,2% no siente motivación.

La convivencia mejorada te motiva a ir a clase.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	23,4
algo desacuerdo	3	4,7	4,7	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	48,4
algo de acuerdo	18	28,1	28,1	76,6
muy de acuerdo	15	23,4	23,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 87

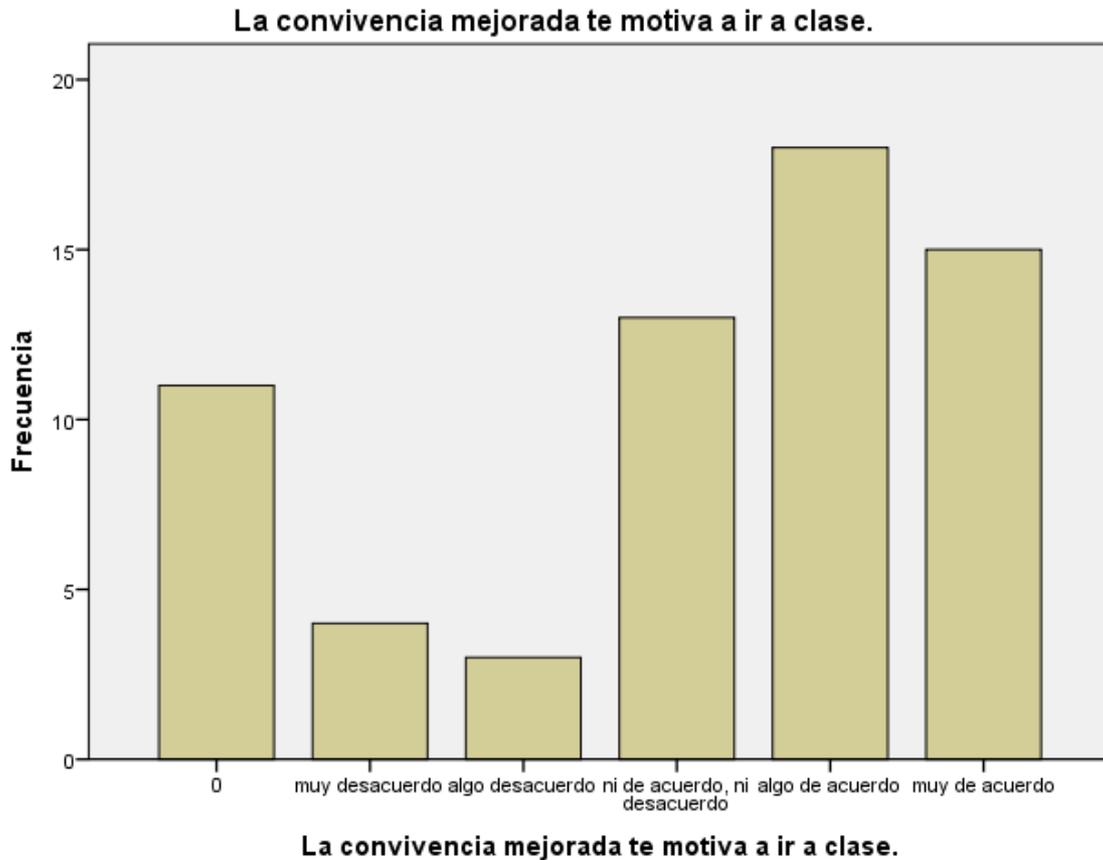


Gráfico de barras 87

Un 51,5% se ve motivado a ir a clase por la convivencia mejorada, un 11% discrepa.

Te sientes una parte íntegra del programa de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	10	15,6	15,6	15,6
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	20,3
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	53,1
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 88

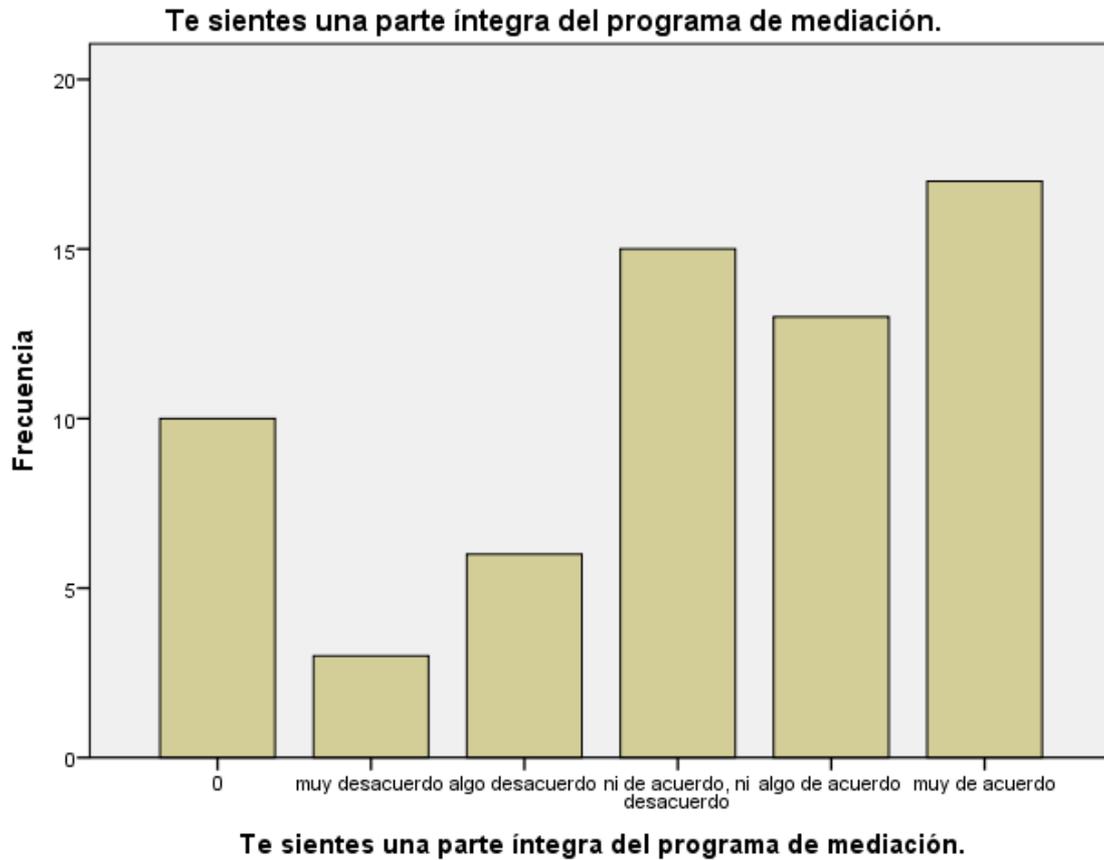


Gráfico de barras 88

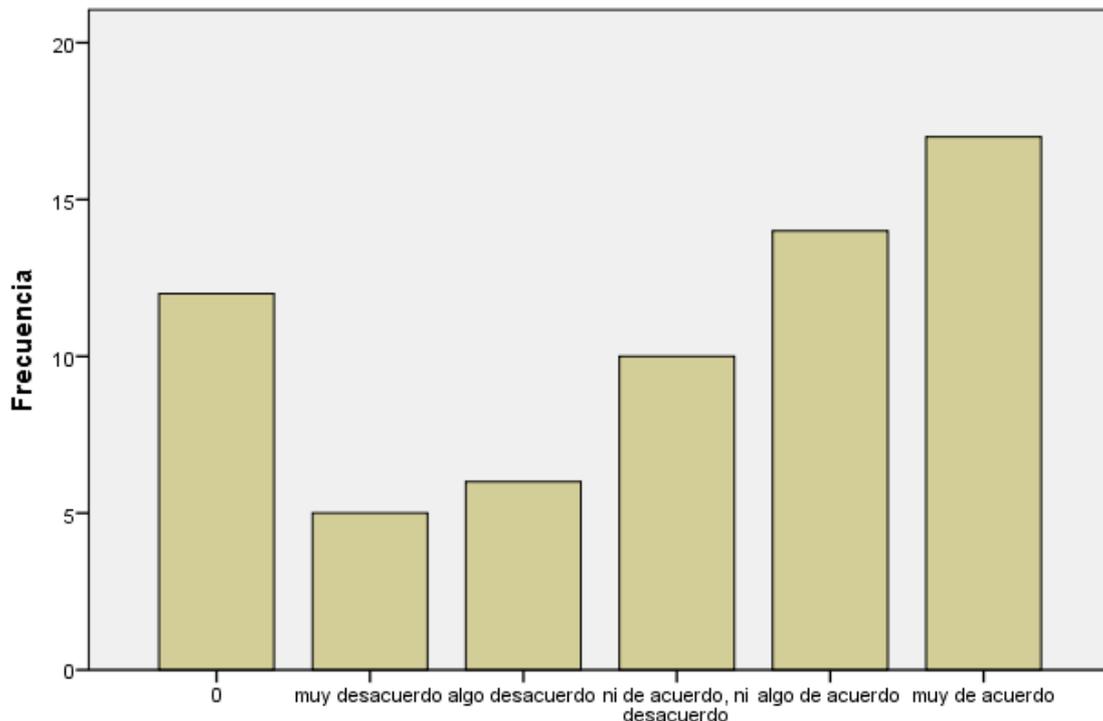
Un 46,9% se siente una parte íntegra del programa de mediación, mientras que un 23,4% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 13,1% no está de acuerdo.

Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	26,6
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	35,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	51,6
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 89

Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente.



Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente.

Gráfico de barras 89

Un 48,5% dice que los incentivos que vienen con la mediación le sirven de inspiración para mejorar académicamente. Un 26,6% no está de acuerdo.

Desde la implementación de la mediación vas a clase con más gusto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	10	15,6	15,6	15,6
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	20,3
algo desacuerdo	5	7,8	7,8	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	50,0
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	70,3
muy de acuerdo	19	29,7	29,7	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 90

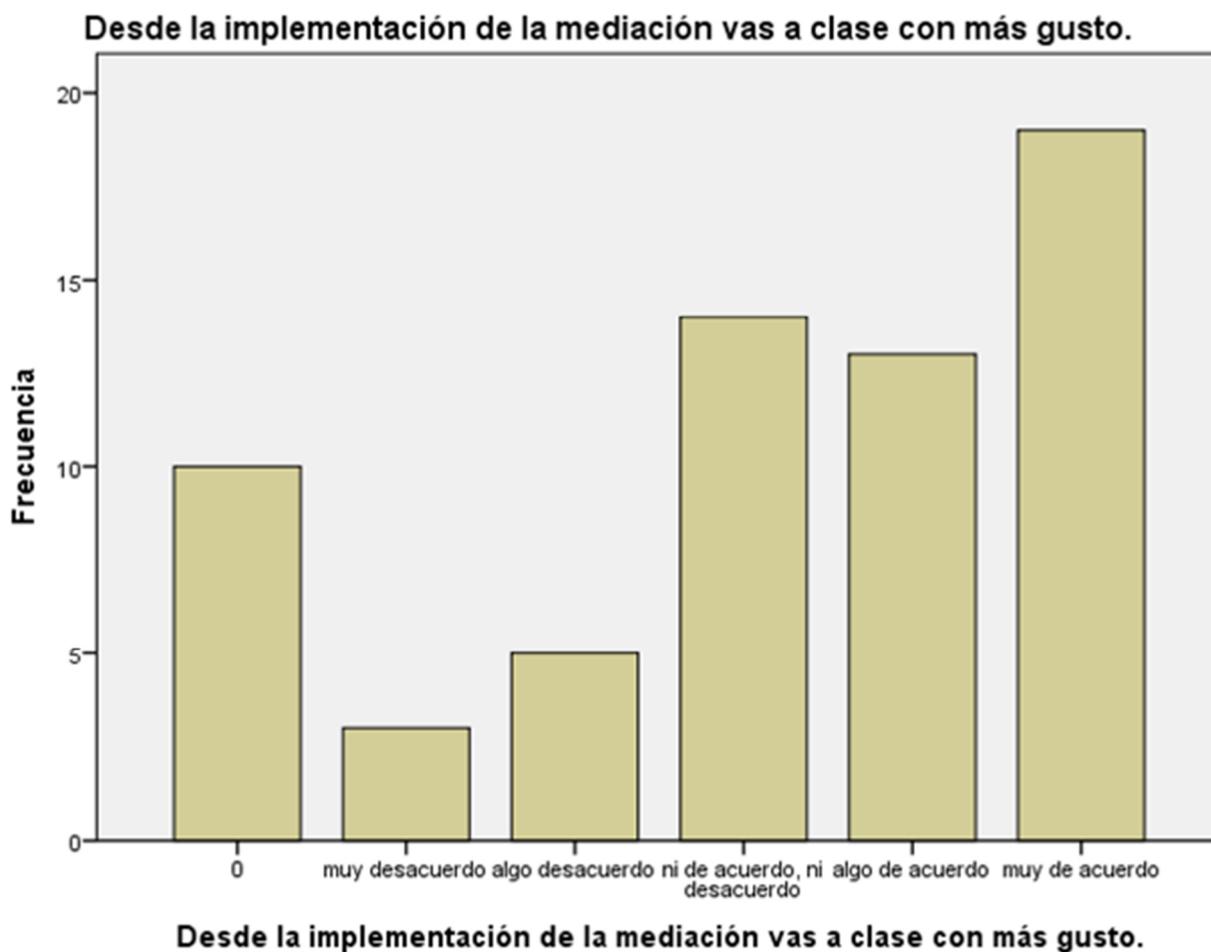


Gráfico de barras 90

Un 50% dice ir a clase con más gusto desde que se implementó la mediación, un 12,5% dice que no es así.

Dimensión 4: Éxito del programa

4.2 Convivencia

Los proyectos de mediación y resolución de conflictos parecen promueven la convivencia en los colegios y ayudan a desarrollar mejor las habilidades sociales y competencias de autorregulación como una socialización más participativa (Pinto da Costa *et al.*, 2019, p.6). Los estudiantes aprenden afrontar mejor los conflictos, lo que les permite la creación de “*un clima más satisfactorio en las relaciones interpersonales*” (Torrego y Galán, 2008,

p. 371) y una mentalidad que contribuye a un tratamiento más respetuoso de otros seres, del medio ambiente y también de la propiedad de los demás (Vélez, 2014).

Partiendo de estos antecedentes y hallazgos nos planteamos una subdimensión que investiga la convivencia. A continuación, se presentan en más detalles los siguientes resultados: Un 50,2% manifiesta que el programa de mediación hace que entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser. Un 53,2% dice que su propio comportamiento frente a los demás ha cambiado con la mediación.

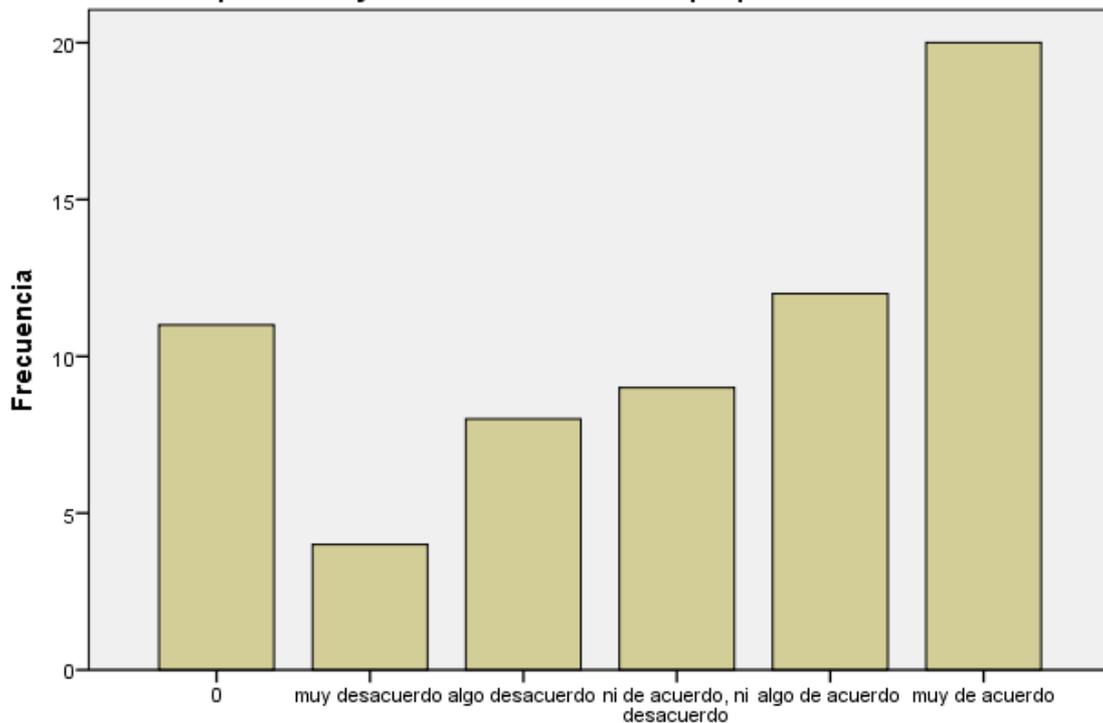
Un 42,2% dice que en su opinión bajó el número de conflictos en su clase, un 17,2% no lo percibe así. Un 45,3% cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado, mientras que un 15,6% no piensa así, un 20,3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 18,8% prefiere no contestar. Un 45,3% ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro educativo, y un 51,6% piensa que las herramientas que facilita el programa son suficientes para contribuir a un ambiente más pacífico sostenible en el colegio, mientras que un 7,9% cree que no es así. Un 43,7% cree que los programas de mediación contribuyen a prevenir futuros conflictos y problemas educativos.

El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	23,4
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	35,9
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	9	14,1	14,1	50,0
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	68,8
muy de acuerdo	20	31,3	31,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 91

El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser.



El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser.

Gráfico de barras 91

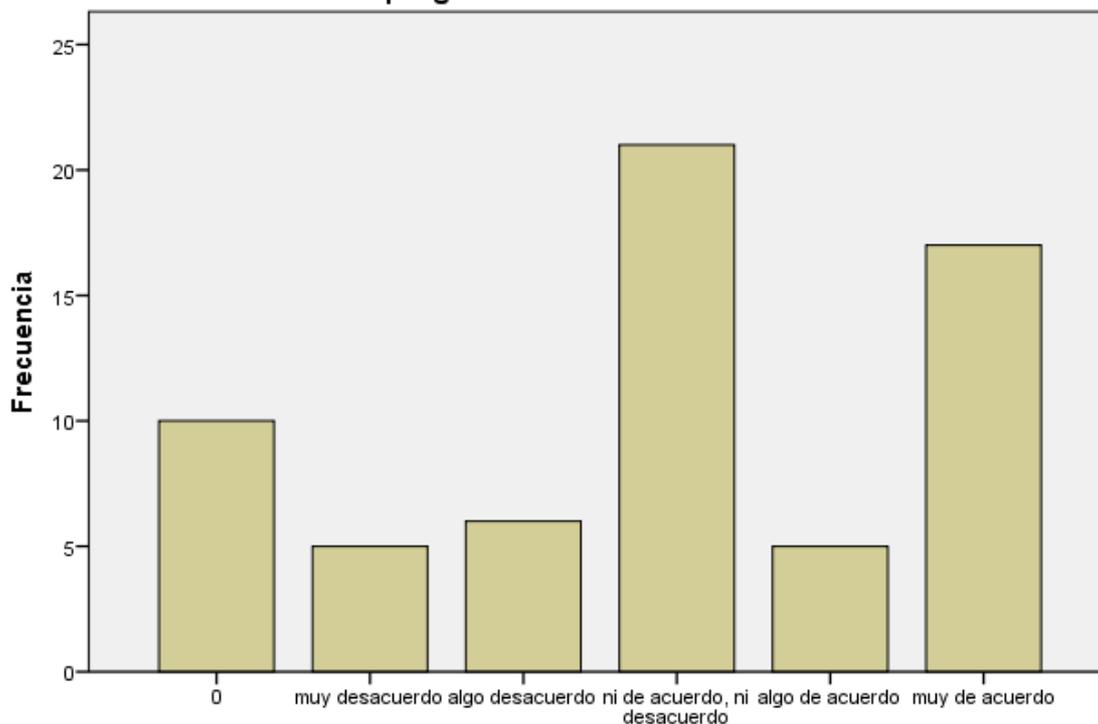
Un 50,2% manifiesta que el programa de mediación hace que entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser. Sólo un 18,8% discrepa.

Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	10	15,6	15,6	15,6
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	23,4
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	32,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	21	32,8	32,8	65,6
algo de acuerdo	5	7,8	7,8	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 92

Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación.



Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación.

Gráfico de barras 92

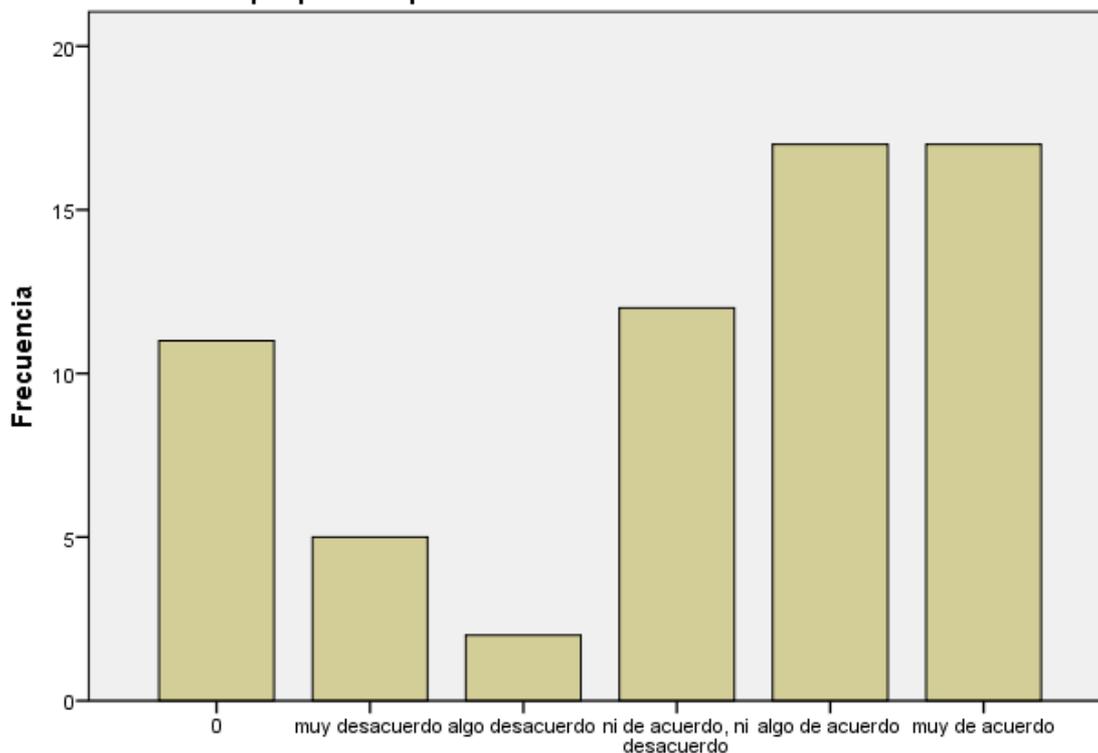
Un 34,4% dice que los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación. Vemos cierta discrepancia como un 50,2% había afirmado entender mejor a los demás.

Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	25,0
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	12	18,8	18,8	46,9
algo de acuerdo	17	26,6	26,6	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 93

Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.



Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.

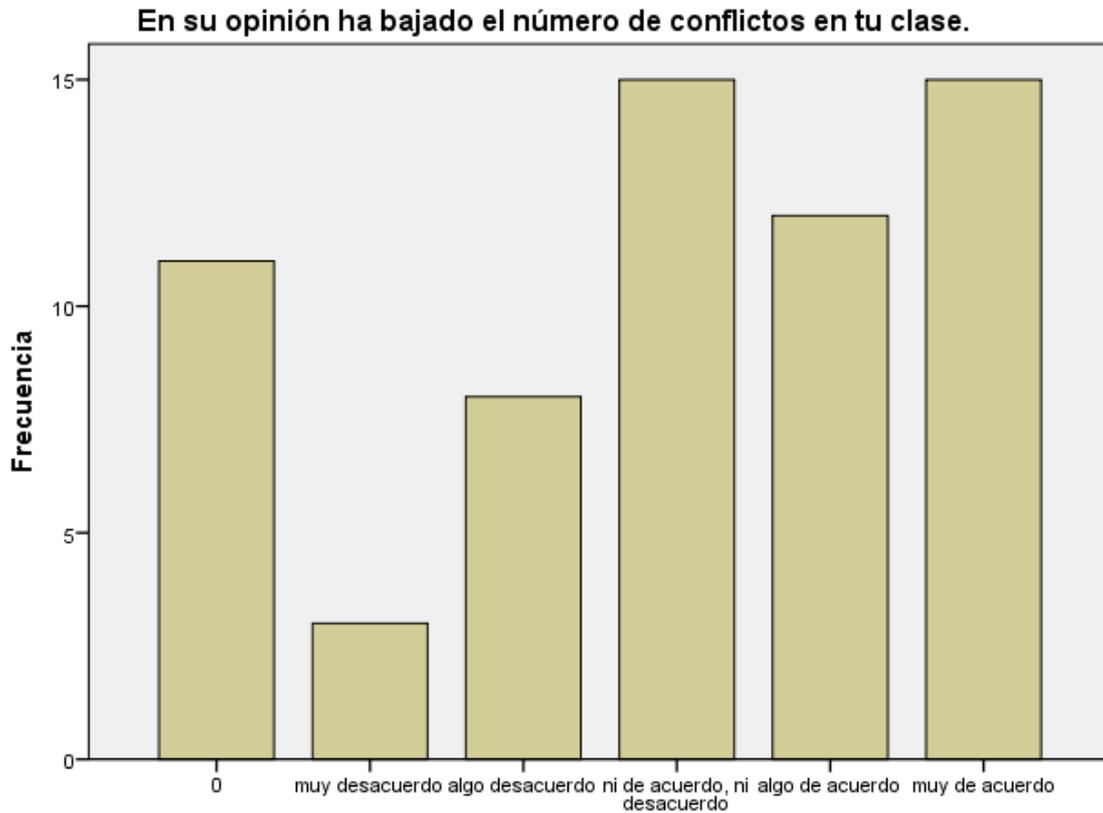
Gráfico de barras 93

Un 53,2% dice que su propio comportamiento frente a los demás ha cambiado con la mediación.

En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	21,9
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	15	23,4	23,4	57,8
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	76,6
muy de acuerdo	15	23,4	23,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 94



En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase.

Gráfico de barras 94

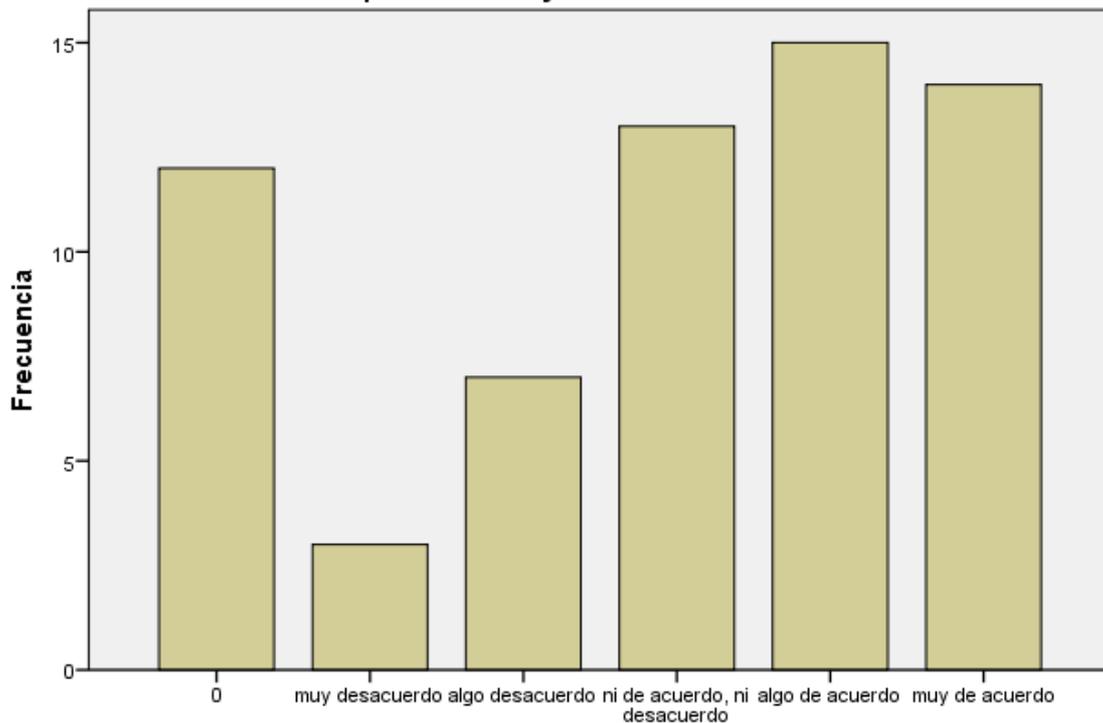
Un 42,2% dice que en su opinión bajó el número de conflictos en su clase, un 17,2% no lo percibe así. Un 23,4% da una respuesta neutral.

Crees que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	23,4
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	54,7
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	78,1
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 95

Cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado.



Cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado.

Gráfico de barras 95

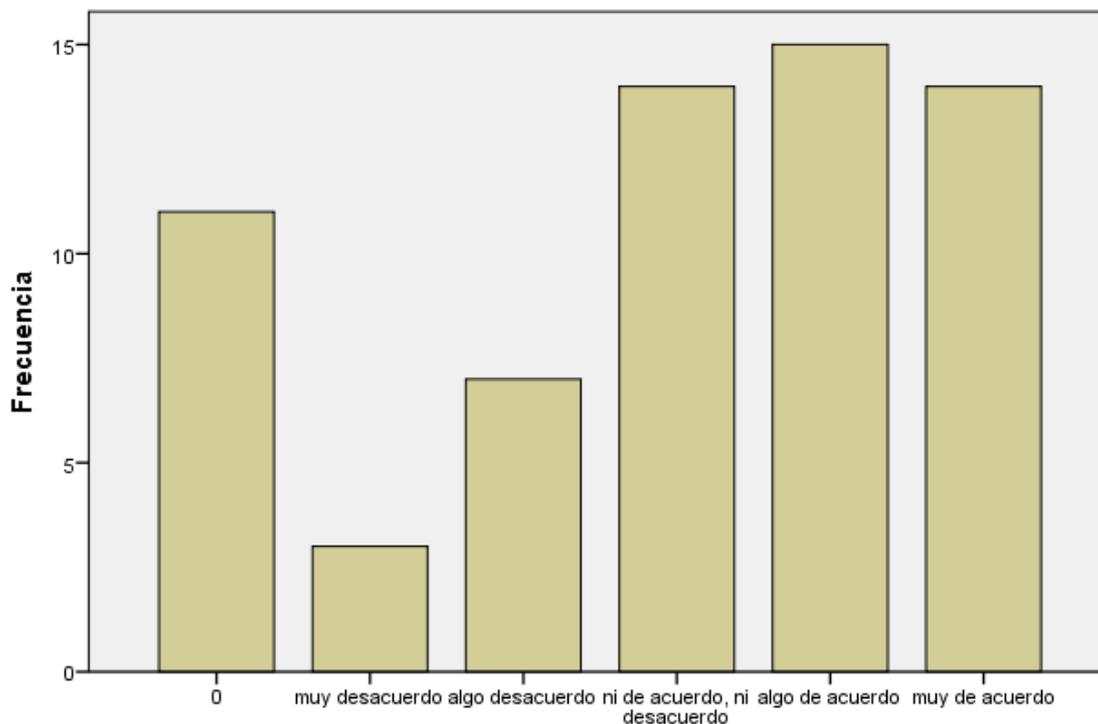
Un 45,3% cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado, mientras que un 15,6% no piensa así, un 20,3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 18,8% prefiere no contestar.

Ves que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	21,9
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	32,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	54,7
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	78,1
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 96

Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.



Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.

Gráfico de barras 96

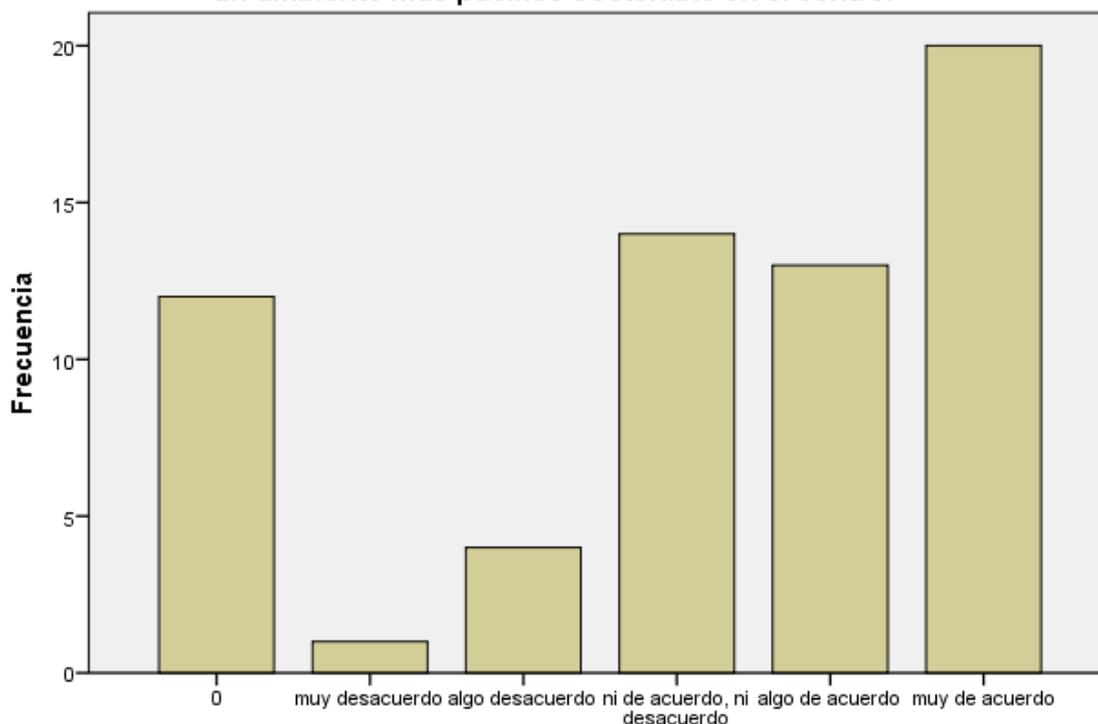
Un 45,3% ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro educativo, un 15,6% discrepa.

Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	1	1,6	1,6	20,3
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	26,6
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	48,4
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	68,8
muy de acuerdo	20	31,3	31,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 97

Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro.



Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro.

Gráfico de barras 97

Un 51,6% piensa que las herramientas que facilita el programa son suficientes para contribuir a un ambiente más pacífico sostenible en el colegio, mientras que un 7,9% cree que no es así. Un 21,9% no sabe decir.

Los programas de mediación contribuyen para la prevención de futuros conflictos y problemas educativos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	21,9
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	56,3
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	76,6
muy de acuerdo	15	23,4	23,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 98

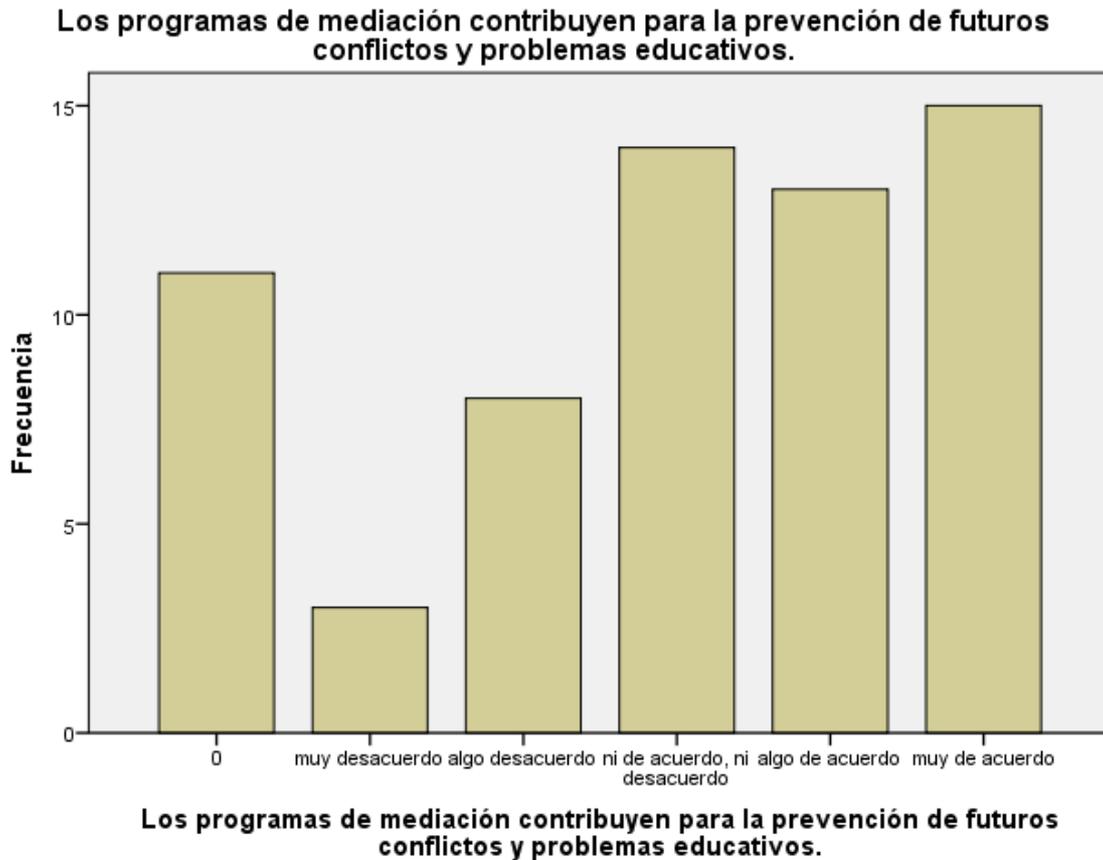


Gráfico de barras 98

Un 43,7% cree que los programas de mediación contribuyen a prevenir futuros conflictos y problemas educativos, frente a un 17,2% que no lo cree.

Dimensión 4: Éxito del Programa

4.3 Participación

Álvarez y Torrego, (2008, p.97) nombran la participación entre los factores que influyen positivamente en el funcionamiento de los proyectos de resolución de conflictos en colegios. Sugieren una amplia participación no solamente de todos los gremios de un centro educativo, sino también por parte de las familias de alumnos.

Silva y Torrego (2017) confirman la importancia de la participación en otra investigación cualitativa que se llevó a cabo en distintas clases de la ESO en España. Las

encuestas mostraron un gran contento por parte de los alumnos participantes que afirmaron que pertenecer al equipo de mediación es una excelente oportunidad para relacionarse de forma distinta con el profesorado y que las relaciones entre el alumnado también habían mejorado.

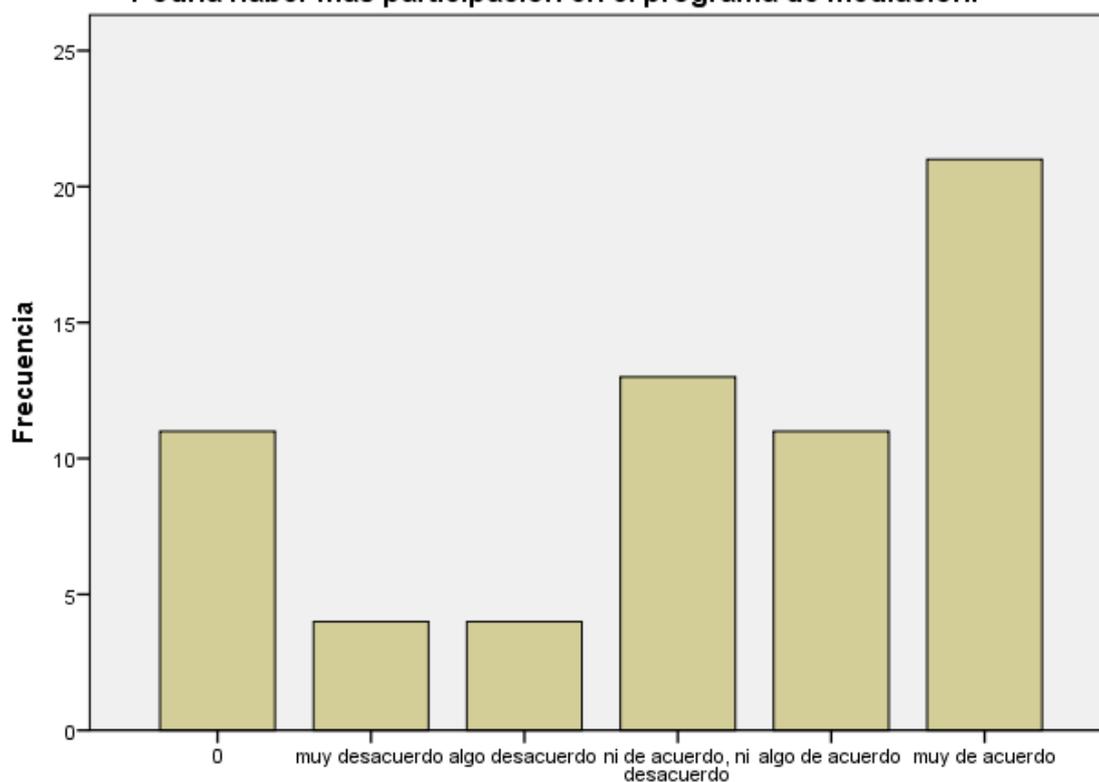
Referente a la subdimensión de la participación, un 40% cree que podría haber más participación en el proyecto, un 12,6% discrepa. Y 48,5% dice que el equipo directivo se implica también en el proyecto de mediación. Un 48,4% encuentra la implicación del alumnado y un 45,3% del profesorado en el programa suficiente. Un 45,3% percibe la mediación como voluntaria, un 15,6% no lo ve así. Las respuestas positivas están algo por debajo de la media de los datos del contenido general con el proyecto, expuesto anteriormente.

Podría haber más participación en el programa de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	23,4
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	29,7
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	50,0
algo de acuerdo	11	17,2	17,2	67,2
muy de acuerdo	21	32,8	32,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 99

Podría haber más participación en el programa de mediación.



Podría haber más participación en el programa de mediación.

Gráfico de barras 99

Un 40% cree que podría haber más participación en el proyecto, un 12,6% discrepa, y un 20,3% no sabe decir.

Se implica el equipo directivo en el programa de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	2	3,1	3,1	21,9
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	51,6
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	73,4
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 100

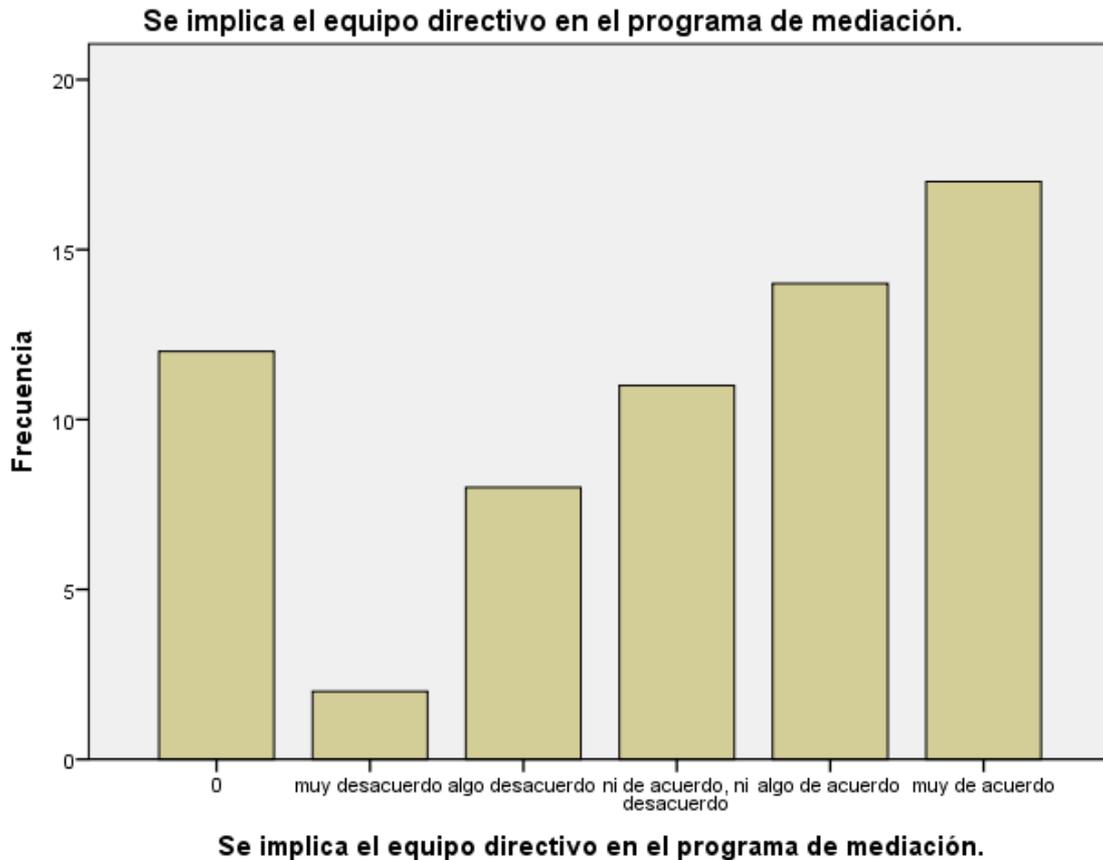


Gráfico de barras 100

El 48,5% dice que el equipo directivo se implica también en el proyecto de mediación.

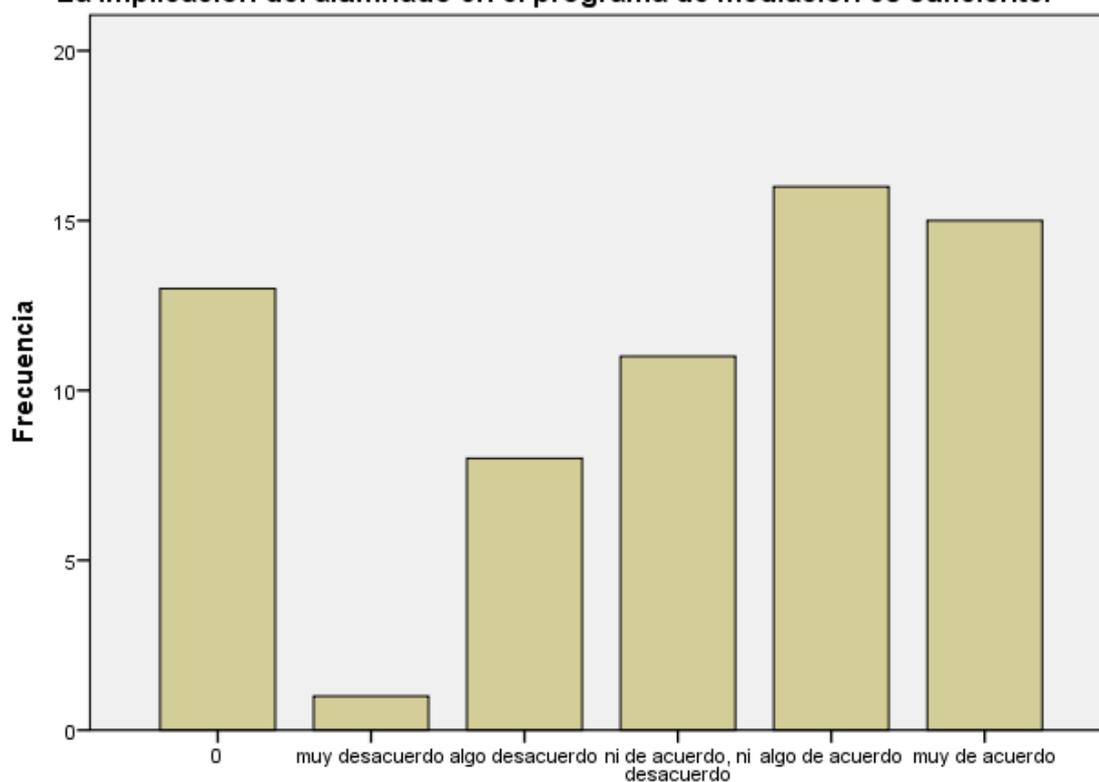
Un 15,6% discrepa, y un 17,2% se mantiene neutral.

La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	13	20,3	20,3	20,3
muy desacuerdo	1	1,6	1,6	21,9
algo desacuerdo	8	12,5	12,5	34,4
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	51,6
algo de acuerdo	16	25,0	25,0	76,6
muy de acuerdo	15	23,4	23,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 101

La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente.



La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente.

Gráfico de barras 101

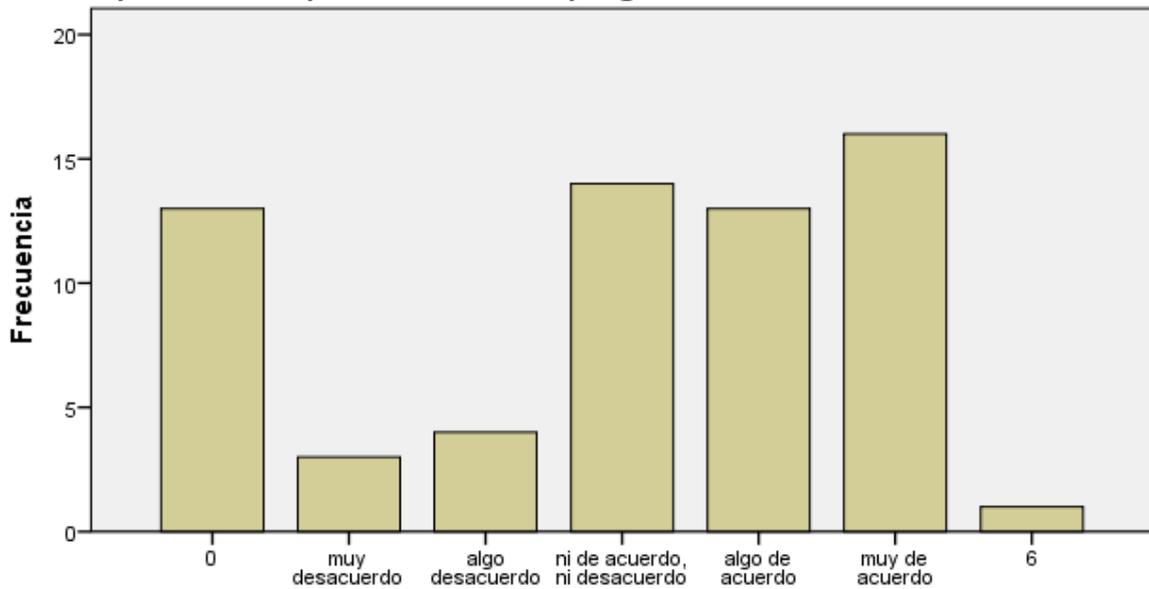
Un 48,4% encuentra la implicación del alumnado en el programa suficiente. El 17,2% no sabe decir y un 14,1% no está de acuerdo.

La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	13	20,3	20,3	20,3
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	25,0
algo desacuerdo	4	6,3	6,3	31,3
ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	53,1
algo de acuerdo	13	20,3	20,3	73,4
muy de acuerdo	16	25,0	25,0	98,4
6	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 102

La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente.



La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente.

Gráfico de barras 102

Un 45,3% considera la implicación del profesorado en el programa suficiente. Un 21,9%, más de una quinta parte de los participantes, no sabe decir. Un 11% discrepa.

Es voluntaria la participación en el programa de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	3	4,7	4,7	21,9
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	32,8
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	13	20,3	20,3	53,1
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	75,0
muy de acuerdo	15	23,4	23,4	98,4
6	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 103



Gráfico de barras 103

Un 45,3% percibe la mediación como voluntaria, un 15,6% no lo ve así.

Dimensión 4: Éxito del Programa

4.4 Limitaciones y barreras

Los hallazgos presentados anteriormente indican que las limitaciones y barreras del programa de mediación suponen un importante determinante de éxito o fracaso de un programa de mediación. Las limitaciones pueden ser de muy diferente índole desde limitaciones por el horario y la coordinación necesaria con las demás actividades y tareas escolares o simplemente no encontrar una sala libre para realizar la mediación como encuentra Pinto da Costa (2017).

Pinto da Costa *et al.* (2016) a su vez observan limitaciones culturales, institucionales y de procedimiento. Hallamos que, en los diferentes programas, las barreras y limitaciones difieren.

En la subdimensión de las limitaciones y barreras específicas del programa de mediación que investigamos encontramos los siguientes resultados: Un 45,4% cree que se dedica el tiempo suficiente a la mediación. Un 46,9% percibe que se integran también los alumnos más excluidos en el programa de mediación, un 53,2% dice que las estructuras organizativas del programa de mediación podrían mejorarse, un 6,3% no piensa así, un 21,9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 17,2% no se quiso pronunciar. Sin embargo, un 54,7% afirma que todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	5	7,8	7,8	26,6
algo desacuerdo	7	10,9	10,9	37,5
ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	53,1
algo de acuerdo	12	18,8	18,8	71,9
muy de acuerdo	17	26,6	26,6	98,4
6	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 104

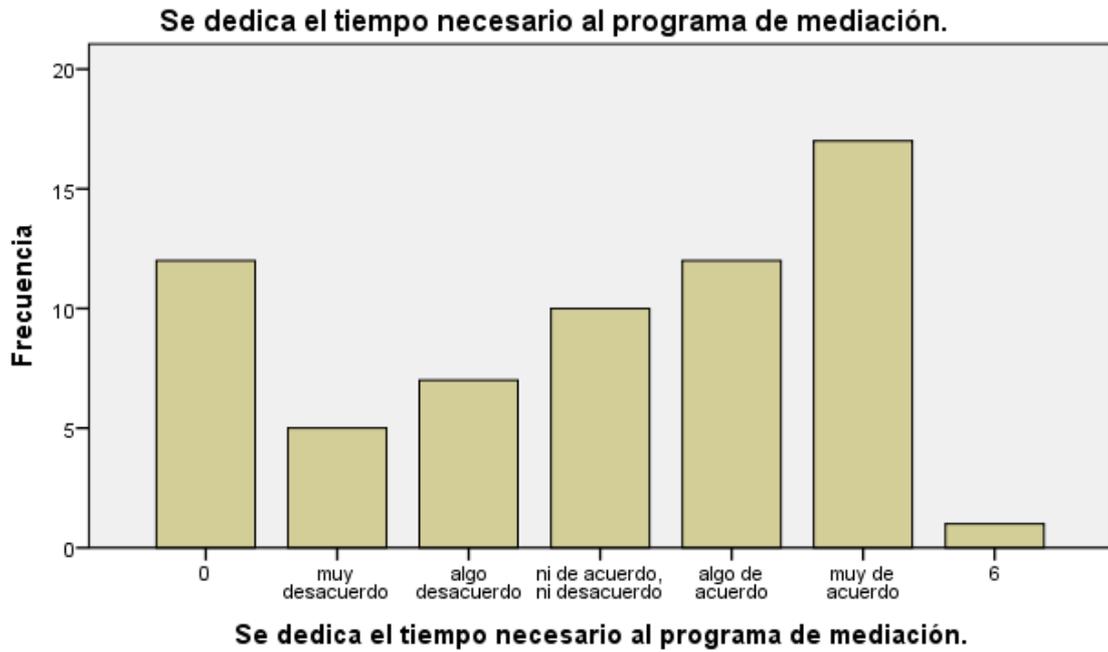


Gráfico de barras 104

Un 45,4% cree que se dedica el tiempo necesario a la mediación. Un 15,6% no está ni de acuerdo ni desacuerdo, y un 18,7% discrepa.

Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	25,0
algo desacuerdo	6	9,4	9,4	34,4
ni de acuerdo, ni desacuerdo	11	17,2	17,2	51,6
algo de acuerdo	16	25,0	25,0	76,6
muy de acuerdo	14	21,9	21,9	98,4
6	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 105

Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.

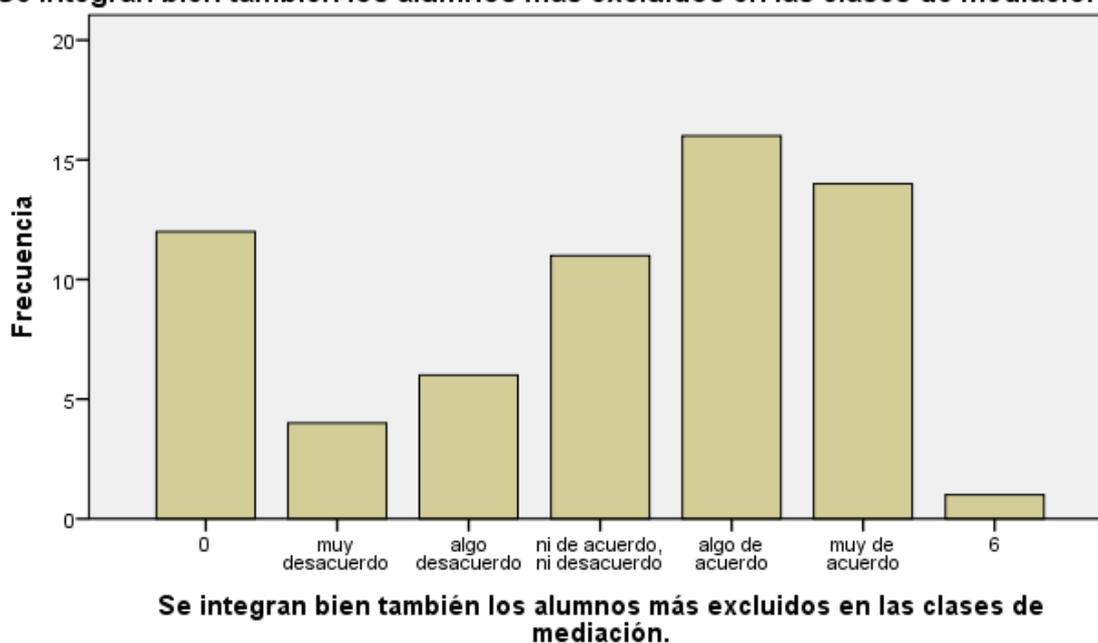


Gráfico de barras 105

Un 46,9% percibe que se integran también los alumnos más excluidos en el programa de mediación, un 17,2% se pronuncia indiferente y un 15,7% no está ni de acuerdo ni desacuerdo.

Las estructuras organizativas del programa de mediación podrían mejorarse.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	17,2	17,2	17,2
muy desacuerdo	1	1,6	1,6	18,8
algo desacuerdo	3	4,7	4,7	23,4
ni de acuerdo, ni desacuerdo	14	21,9	21,9	45,3
algo de acuerdo	14	21,9	21,9	67,2
muy de acuerdo	20	31,3	31,3	98,4
6	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 106

Las estructuras organizativas del el programa de mediación podrían mejorarse.

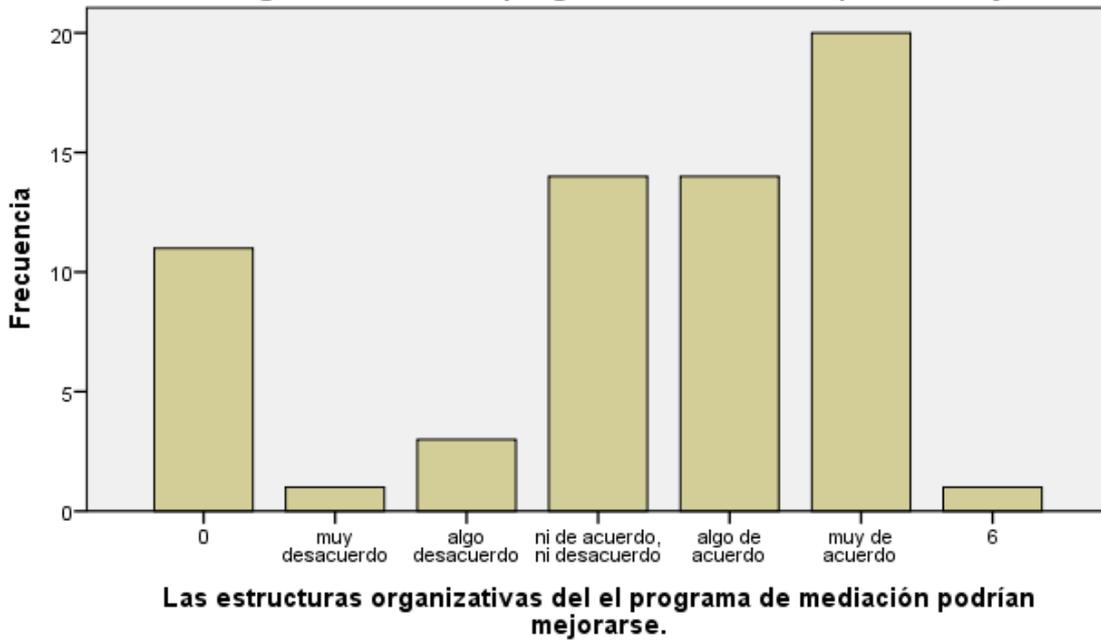


Gráfico de barras 106

Un 53,2% dice que las estructuras organizativas del programa de mediación podrían mejorarse, un 6,3% no piensa así, un 21,9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 17,2% no se quiso pronunciar.

Todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	18,8	18,8	18,8
muy desacuerdo	4	6,3	6,3	25,0
algo desacuerdo	2	3,1	3,1	28,1
Válidos ni de acuerdo, ni desacuerdo	10	15,6	15,6	43,8
algo de acuerdo	15	23,4	23,4	67,2
muy de acuerdo	20	31,3	31,3	98,4
6	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias 107

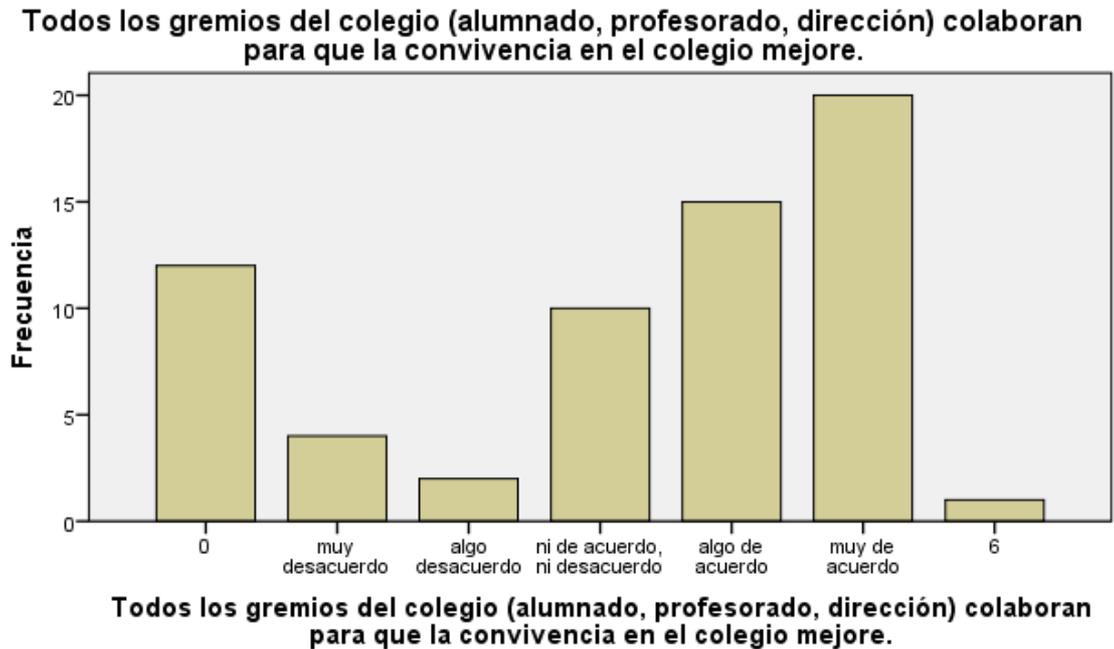


Gráfico de barras 107

Un 54,7% afirma que todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.

4. Resultados de las entrevistas abiertas

4.1 Resultados de las entrevistas abiertas del año 2016

En el año 2016 cuando llevamos a cabo las primeras entrevistas en la I.E. Pres. José Antonio Bernal Londoño, el proyecto se realizó con 80 mediadores capacitados. La profesora, responsable del proyecto de mediación, Patricia Álvarez Zapata nos advirtió que alrededor de 50 padres de alumnos de la escuela estaban en aquel en la cárcel. Subrayó

que la tensión y la agresión creadas por esa presión psicológica en el hogar suelen trasladarse a las aulas.

La muestra de las personas entrevistadas, cuyo detalle está expuesto a continuación, fue elegida por Patricia Álvarez Zapata, quien fue entonces la profesora principal del proyecto de mediación del centro escolar. Ella explicó haber elegido a las personas según disponibilidad y también por su experiencia en el proyecto. El alumno y las alumnas de 18 y 17 años fueron elegidos por haber sido alumnos desde el principio de la implementación del proyecto. Los alumnos más jóvenes se eligieron porque formaron parte del proyecto piloto; Fue la primera vez que se involucraron alumnos tan jóvenes (8 años) como mediadores en un proyecto de mediación de este centro escolar.

Grupo de personas entrevistadas:

10 chicas

- a. 2 chicas de 17 años
- b. 10 chicas 8 - 9 años

3 chicos

- c. 1 chico de 18 años
- d. 2 chicos de 8 – 9 años

2 madres de alumnos

Profesora principal de la mediación

Entrevistamos a 13 estudiantes (reparto véase cuadro arriba), a dos madres y a la profesora principal de la mediación. El ambiente que se encontró fue uno sumamente positivo hacia el proyecto de mediación. Sin excepción todos los entrevistados subrayaron los efectos positivos en las relaciones y la mejorada convivencia dentro de la escuela desde que se inició el proyecto de mediación.

Los estudiantes mismos nos relataron que les resultaba más fácil ahora afrontar con menos agresividad las situaciones conflictivas. Los tres mayores (dos chicas de 17 y un chico de 18 años) vieron una clara relación entre la violencia general que rige en el país y la que se vive en el colegio. Los tres subrayaron que los programas de mediación entre iguales en su punto de vista, y con la experiencia adquirida, tenían el potencial de contribuir a la consolidación de la paz, y para llegar a cambios positivos de comportamiento, y para que la sociedad pudiera volverse más pacífica con el tiempo mediante un cambio positivo de comportamiento.

Un 53,84% de los participantes más jóvenes contaron que sus padres recorrían a la violencia física en el hogar, y el 69,23% declaró que con frecuencia se producen discusiones fuertes entre familia. Una elevada proporción de estos dos últimos porcentajes provenían del grupo de niñas de 8 años. Mi impresión personal fue que tal vez las niñas hayan querido impresionar, algo de lo que también se advierte ser una limitación grande en investigaciones cualitativas según los hallazgos de Woodhouse (2007).

Sin embargo, a pesar de su edad de sólo 8 años, las niñas parecían muy maduras y responsables. Una niña (A) me explicó cuáles eran las normas que aplicaban en la mediación: “Nos preguntamos los siguiente: 1. ¿Es la verdad? 2. ¿Es bueno para todos? 3. Es necesario que se haga? Luego les hago hablar y busco una solución para el problema.” Otra niña (B) contó que: “A veces hay compañeros que acosan a los demás. A veces se trata sólo de instigar más conflictos y molestar. Sin razón particular.”

Una niña (C) de nombre Alejandra me dijo: “Sabe, es un problema que los mismos mediadores son conflictivos y les gusta buscar peleas.” La abuela de Alejandra, quién también estaba presente, añadió: “El proyecto no sólo cambia los comportamientos a los niños sino hace que vean a la vida de forma diferente. Muchos padres nunca van al colegio

de sus hijos, pero a través del proyecto de mediación se enteran de cosas porque los niños hablan en casa.” Ella sigue: “El proyecto es muy bonito y algo que me gusta mucho en particular es un juego. Todos los niños se quitan los zapatos y se les pone una venda sobre los ojos.

Luego cada niño escoge un par de zapatos sin ver. Algunos toman unos zapatos demasiado grandes, otros demasiado pequeños. Luego tienen que andar en esos zapatos. Es una buena metáfora para entender que a veces el camino de otra persona es difícil.” Otra niña (D) cuenta que el proyecto ayuda porque en casa se viven muchas situaciones conflictivas: “Los padres no nos escuchan. Pegan puertas. Se gritan. Lo que aprendemos en el proyecto, se lo contamos también a nuestros padres y a veces lo aceptan y cambian de actitud.”

Otra niña de 8 años (E) se refiere a las clases de conflictos en el centro: “Muchas veces tenemos problemas porque se cuentan muchos chismes y muchas mentiras. Y estos comportamientos se reproducen luego.”

Una de las chicas de 17 años (F) relata: “Nuestro grupo es muy conflictivo pero las clases de mediación facilitan muchas herramientas útiles para afrontar un conflicto.” Otra chica de 17 años (G) añade: “La sociedad cambia cuando empezamos con nosotros mismos. Cada uno tiene que cambiar a sí mismo. Esto pasará paso por paso y nuestra sociedad también cambiará así... paso por paso.”

El mediador varón (H) de 18 años, Juan, nos contó su historia y como el proyecto de mediación le sirvió para solucionar su difícil situación en el colegio con los compañeros. Relató que su padre había sido arrestado durante el conflicto armado varias veces por los militares. Llegó a la ciudad y estaba lleno de odio. Los compañeros se burlaban de él porque hablaba con un acento de una zona rural. A través del programa de

mediación aprendió sobre la tolerancia y el perdón. Subrayó que el proyecto había cambiado su vida: “Este proyecto ha cambiado mi vida. Antes yo no vi un futuro. Ahora tengo una visión clara. Quiero estudiar Ley, ser abogado y ayudar a los demás.” Según él, los niños muestran cambios de comportamiento más positivos si los padres apoyan los procesos de mediación: “Los padres deberían involucrarse más. Sería muy importante, sobre todo porque hay mucho conflicto en las familias.”

Esta observación era interesante en el contexto de que una evaluación sobre la mediación escolar en España mostró la falta de participación de los padres como uno de los indicadores más negativos (Moral, 2011). Los jóvenes también se interesan por el proceso de paz del país y se ven una parte íntegra de él. Juan dice al respecto: “La guerra no termina con un tratado. Tiene que terminar en los corazones de la gente. Tienes que curarte primero a ti mismo. Cuando mi padre me contó la historia de nuestra familia, sentí odio. Tuve que curar estos sentimientos, sobre todo los sentimientos negativos que tenía hacia los militares. El proceso de la paz del país está en su última fase, pero es muy difícil perdonar. Podemos conseguir la paz y tenemos que empezar con nuestro propio corazón.”

Al principio de la entrevista dos de las niñas de 8 años informaron (I y J) a la fundadora del proyecto “Hagamos las Paces” que los propios mediadores entre pares podrían representar un problema si abusaban del poder, y que había un caso en su propia clase.

El tema se dejó para después de las entrevistas cuando se realizó un giro interesante de la situación. Las niñas pidieron disculpas a la fundadora del proyecto. Habían concluido después de todo lo que oyeron en las entrevistas que hubieran debido intentar resolver el problema primero entre sí, en vez de buscar ayuda por parte de los

adultos en seguida, cuando sabían que buscar este tipo de ayuda debería ser el último remedio.

Las relaciones de poder y la competencia entre los estudiantes parecen jugar un papel importante. Algunos mediadores parecen usar su posición para ganar control sobre otros. Este tipo de comportamientos pueden influir en general en la legitimidad de esos mediadores a los ojos de otros niños. Una joven de 17 años (G) informó sobre los problemas con un profesor conflictivo. Las conclusiones subrayaban la importancia de la cooperación y la confianza entre todos los participantes en el proyecto de mediación, pero también la importancia de la coordinación con los padres (Fawssett y Johnson, 2015).

La profesora principal de la mediación, Patricia Álvarez Zapata contó que algunos niños habían tenido que dejar a sus familias. Algunos profesores sentían una responsabilidad especial y trataban a los niños casi como si fueran los suyos para darles un sentido de pertenencia. Si no se les daba ese sentido de pertenencia, los niños ya no solían volver al colegio y las posibilidades de caer en la delincuencia eran muy altas. Si los jóvenes no terminaban su educación escolar, no tenían ninguna oportunidad de encontrar empleo y de escapar la pobreza. Dice: “Los conflictos tienen una larga historia y las clases de mediación ayudan mucho en la resolución de conflictos. Somos lo que hemos aprendido. Los niños son muy vulnerables. Muchos han tenido que dejar a sus familias. Ayudamos donde se puede.”

Según la profesora de la mediación, los tipos de conflicto suelen también estar relacionados con el género. Los niños tendían a abordar los conflictos de manera abiertamente agresiva, mientras que las niñas informaban de maneras más sutiles, como mediante el acoso o la mentira.

La forma arbitraria en que se eligió a los participantes no proporcionó una muestra representativa que ofreciera hallazgos representativos sino más bien unas observaciones cualitativas en el campo, y las opiniones subjetivas de personas que viven el proyecto de mediación a diario y que están muy implicadas en él.

Las observaciones realizadas en Medellín sugieren que las desigualdades horizontales (socialmente construidas) son fuertes y constituyen un caldo de cultivo para el conflicto en las zonas marginales. Los conceptos de gestión del desarrollo sobre cómo enfocar disminuir la pobreza pueden ser diferentes. Sin embargo, existe principalmente un consenso grande y general en que se puede abordar mediante la educación (Lok-Dessalien, 2014).

No reservamos un apartado específico para la visita del año 2017 porque no se documentaron entrevistas. Pero todas las conversaciones y observaciones alrededor del taller que impartió el Dr. Juan Carlos Torrego Seijo a los profesores y maestros involucrados en el proyecto “Hagamos las Paces” indicaron que los profesores estaban muy contentos con tener una herramienta para afrontar el conflicto en sus colegios. También se mostraron contentos con tener personas como fundadores del proyecto a las que podían acudir y preguntar en caso de tener problemas con la resolución de un caso.

4.2 Resultados de las entrevistas abiertas del año 2020

Grupo de personas entrevistadas:

1. 3 chicas de 12 – 13 años
2. 5 chicos de 12 – 13 años
3. Chico de 22 años, expresidente de los alumnos mediadores
4. Exprofesora principal de la mediación
5. 1 profesora
6. 1 profesor

En febrero de 2020 se realizaron entrevistas abiertas con cinco alumnos (A – E) y tres alumnas (F- H), una profesora (I) y un profesor (J), la exprofesora principal de la mediación escolar (K) cuando se empezó y el expresidente de los alumnos mediadores (L). Tres de los alumnos, las tres alumnas, la exprofesora principal y el expresidente de los alumnos mediadores ya habían participado en las entrevistas que realizamos en 2016 en la institución educativa.

La muestra fue elegida como ya en 2016 por Patricia Álvarez Zapata, quien fue la exprofesora principal del proyecto de mediación del centro escolar y quien sigue siendo una persona clave en organizar las pautas del proyecto. Los criterios fueron en un primer lugar la relación que los informantes tienen con el proyecto de mediación, pero también la disponibilidad de los alumnos y profesores, dado que las entrevistas se realizaron en pleno confinamiento por el Coronavirus SARS-Cov-2 y con el colegio cerrado. Patricia Álvarez Zapata consiguió incluir a 8 personas, incluyendo a sí misma, que ya habíamos entrevistado en 2016, lo que nos permitió observar el desarrollo que habían tenido estas personas dentro del proyecto de mediación.

Se pidió a los participantes en las entrevistas relatar su experiencia con el programa de mediación, o explicar cuáles eran los puntos que querían enfatizar. Los alumnos se pronunciaron referente a las causas de los conflictos y las que más se

nombraron fueron las peleas tanto verbales como físicas, alegados por todos los alumnos participantes.

Contaron que las peleas surgían cuando alguien hablaba mal de otra persona o cuando se contaban chismes. Una causa muy frecuente que se citó eran las peleas por parejas, un chico (A) dijo que era la causa más frecuente de las peleas, pero también había personas que buscaban la pelea sin razones evidentes. Un alumno (B) subrayó que a menudo se provocaban peleas y a veces incluso se pretendía conseguir que los mediadores se pelearan. Lo describió como un espectáculo. Las burlas hacia ciertas personas por su aspecto físico también parecían dar problemas. Una chica de 12 años (F) dice: “Se ríen por el aspecto físico de alguien. En general hay personas que simplemente buscan la pelea y la quieren provocar.”

Una chica de 12 años (G) que ya había participado en las entrevistas del año 2016, afirma: “Las peleas surgen cuando alguien habla mal de otra persona o cuando se cuentan chismes. Hay muchos problemas por peleas por parejas. Casi son la causa más frecuente de los conflictos en el colegio. Pero también hay personas que buscan la pelea sin razones evidentes.”

No obstante, hubo consenso entre los alumnos que en la mayoría de los casos se podía ayudar. También había consenso que la educación sobre la paz era muy importante. Un alumno (C) afirmó que era necesario que el programa de mediación les diera herramientas para afrontar este tipo de peleas. Dijo que cuando había peleas en la familia, ella intentaba aplicar las capacidades que aprendió en la mediación cuando el conflicto era de otros. Todos los alumnos entrevistados manifestaron que siempre habían sido pacifistas. Una alumna (H), a la que ya se había entrevistado en 2016, enfatizó en que nunca en su vida ha tenido una confrontación física, pero que el programa le ha dado elementos para aplicar y para mejorar su mentalidad de paz.

Uno de los chicos (D) subrayó que ayudar a los demás era positivo para uno mismo. Una alumna de 12 años (G) a la que ya se entrevistó en el año 2016 puso énfasis en que los alumnos se habían involucrado para entender mejor el conflicto armado. Dijo que entendía también mejor a la guerrilla y sus razones ahora y cómo se produjo y desarrolló el conflicto armado, y añadió que sabía hoy mejor lo que han vivido las personas que fueron afectadas por la guerra: “Soy pacifista. Pero antes no pude entender a la guerrilla y a lo que pasó en nuestro país. Ahora con las herramientas que nos da el proyecto, que es muy bonito, entiendo todo mejor. Somos la juventud y tenemos que trabajar en el futuro de nuestro país. En un futuro más pacífico. Me interesa la política.”

Una niña de 12 años (H), que también ya estaba entre los entrevistados de 2016 relató que podía aplicar las capacidades aprendidas en el proyecto en el entorno de su familia. Dice ser una persona extrovertida pero que antes de entrar en el proyecto no tenía tacto. Ahora había aprendido tener más tacto cuando hablaba, y sabía respetar más a los demás y sus sentimientos y lo que podían desencadenar en otra persona sus palabras: Antes de estar involucrada en el proyecto de mediación no pensaba mucho antes de hablar. Ahora sabía decir las cosas de una forma más elocuente y suave. Subrayó que había entendido que para traer la paz a los demás, tenían que ser más pacíficos entre ellos mismos primero: “Antes no tenía tacto cuando hablaba. Hablaba sin pensar antes y muy fuerte. Esto ha cambiado. Sé que mis palabras tienen consecuencias. Lo aprendí en el proyecto.”

Una chica (F) dijo que el proyecto era muy bonito. Ayudaba a encontrar la paz interior, el respeto, la tolerancia. Ella encontró el proyecto perfecto. Dijo que no cambiaría nada. Con un diálogo abierto se conseguía una solución y que era lo que aprendió en el colegio. Fuera del colegio también se había hecho más elocuente. Ha encontrado apoyo en su familia y encontró a su familia más armónica que antes. Siempre habrá conflictos,

pero desde pequeños se tenía que enseñar cómo afrontar un conflicto. Dijo que su país era hermoso, y que eso se tenía que conocer también fuera y que además tenían que hacer todo para hacer Colombia más pacífica.

La profesora (I) y el profesor (J) que se entrevistaron llevaban en el proyecto desde hacía cuatro y dos años respectivamente: La profesora (I) relató que decidieron hacer el semillero de la paz que fue complementado con el proyecto de Hagamos las Paces. Era importante que aprendieran a resolver el conflicto a través del diálogo, y que aprendieran a hacerlo de una forma democrática y escuchándose mutuamente. Enfatizó que aquellos chicos estaban desde el 5º grado de la primaria en el proyecto y habían aprendido que, para vivir diferente, había que aprender.

El profesor participante (J) dijo que en su opinión el proyecto influía positivamente en la convivencia, pero habría que evaluarlo todavía para conocer detalles. Se registran los conflictos que se llevan a la mediación, pero habría que medir los resultados. Añade que le parece importante tener una herramienta para poder medir los resultados.

Patricia Álvarez Zapata, la profesora dirigente de la mediación (K) cuando se implementó el proyecto dijo que el éxito del programa se dio porque se involucró el programa de mediación en la clase de ética. Formar una parte de currículo del colegio hace que no sea sólo una cosa pasajera. Todos los proyectos que no se incluyan en el currículo son algo pasante por eso había siempre que vincular todos los proyectos de un centro para institucionalizar los programas. Ella afirma: “Cuando se implementó el proyecto, su éxito se garantizó al vincularlo directamente con la clase de ética. Si no forma parte del currículo del colegio hace que no sea sólo una cosa pasajera, entonces es una rueda suelta. Hay que institucionalizar todos los proyectos.”

El chico que fue el presidente de los alumnos mediadores (L) en 2016 también dio su testimonio y subrayó que el proyecto le había influido intensa y positivamente. Dijo que antes estuvo en una zona de confort y no quería salir de allí. Eso hizo que se le podía acosar y él no reaccionó. Con el programa de “Hagamos las Paces” aprendió a escuchar a los demás: “Hay que aprender a escuchar. Oír no es escuchar. Se trata de [identificar] la energía negativa y de ayudar a salir de ella. También es importante reconocer cuando eres parte del conflicto.”

Lo consideraba importante tener programas de mediación en un centro educativo. Subrayó que el conflicto era algo inherente, pero que era importante saber convertirlo en algo positivo. Contó que no vivía con su familia por razones relacionadas con el conflicto armado, pero procuraba traer las capacidades que aprendió en el proyecto hacia ella. En su familia aceptaban lo que aprendió en la mediación y además buscaban su consejo. Relató que aconsejaba también a los mediadores. Consideraba que ser neutral era fundamental. La carga no se podía ir sólo hacia un lado. Habría que saber escuchar. Habría que saber también decir que no, pero sólo como una sugerencia, nunca como imposición. Uno podía también mejorar el nivel académico por estar más tranquilo. También era beneficiosa para el profesor porque la clase estaba más tranquila y no tenía que interrumpir su clase para resolver conflictos. Por las capacidades que los alumnos aprendieron en la mediación, las clases eran más serenas, y el profesor podía impartir clase más tranquilamente.

Relató que los alumnos y las alumnas que se convertían en mediadores, también se solían convertir en líderes fuera del colegio: “Somos líderes. Nos reconocen y nos respetan y aprecian dentro y también fuera del colegio.”

5. Comparación, triangulación y debate de los resultados obtenidos

A continuación, presentamos el debate y la triangulación de los resultados de las diferentes partes de esta investigación y presentaremos las conclusiones de los resultados obtenidos.

Comparamos los resultados obtenidos de los diferentes métodos de recogida con las dimensiones y subdimensiones anteriormente establecidas a través de los hallazgos encontrados en los trabajos analizados en el marco teórico. Esto garantiza no solamente la comparación y la triangulación de los resultados de las diferentes fases y los diferentes modos de recogida de datos de esta investigación sino también los relaciona con una parte importante de los trabajos académicos publicados hasta la fecha sobre este tema y que se han analizado en este trabajo.

Adelantamos que las entrevistas abiertas y los cuestionarios semiestructurados con preguntas abiertas no se pueden comparar al cien por cien con el cuestionario estructurado, porque las respuestas abiertas contienen mucha información sobre las emociones y el por qué las personas sienten y deciden como lo hacen, algo que un cuestionario estructurado con una escala 5 de Likert no es capaz de transmitir. Por otro lado, las respuestas abiertas muy a menudo no se pueden cuantificar y contar, y son consecuentemente más interpretables que las respuestas al cuestionario estructurado. Hemos puesto énfasis en sacar las conclusiones de una manera holística que transmita lo mejor posible los resultados y hallazgos obtenidos.

Dimensión 1: El conflicto en la escuela

Referente a la dimensión del conflicto en la escuela y a la pregunta de qué tipos de problemas y clases de conflicto existen, hay acuerdo en que los conflictos se producen mayoritariamente por las humillaciones, observadas por un 57,8%, y las burlas que ha

citado un 53,2% como observador y un 50% que dice haberlo vivido en su propia piel. Nos parece un número alto que en nuestra opinión señala un problema de respeto y tolerancia hacia los demás, y un tema que habría que afrontar particularmente porque burlas por el aspecto físico tienden a dejar traumatizada a la víctima.

Comparado con lo que encuentra Sellman (2011, p.227) en un estudio comparativo en un centro en una zona socialmente marginalizada de Inglaterra el porcentaje de las burlas en nuestro cuestionario estructurado (53,2%) es relativamente alto y confirma que la tolerancia entre los alumnos es un tema en el que poner especial énfasis en el programa de la mediación. Sellman (2011) encuentra además que los alumnos se quejan más de las burlas que las alumnas quienes se quejan más de las discusiones generales.

Johnson y Johnson (1996) hallan que un 20% de los conflictos con violencia física tiene lugar entre chicos, opuesto a un 3% que se produce entre chicas, y además encuentran que parece que no solamente en las diferentes clases de conflicto influye el género sino, también en la forma de intentar solucionarlo y en el grado de violencia o no-violencia que se aplica. En nuestro estudio, no obstante, no se distinguió entre los géneros, así que no pudimos hacer esta comparación, pero en las entrevistas abiertas de 2020 en las que los alumnos y alumnas pudieron relatar sus experiencias libremente, también hallamos que se nombraron más violencias cometidas por alumnos que por alumnas.

Sellman (2011) menciona en un primer lugar las discusiones (38%) entre las clases de conflicto, mientras que solamente un 19% nombra las burlas como clase de conflicto. Un 50% nombra en los cuestionarios estructurados la apariencia física de una persona como un fuerte factor de que se burlen los demás. Estos datos se confirman en las entrevistas abiertas del año 2020. Los alumnos y las alumnas entrevistadas comentan la agresión verbal, la falta de respeto, la intolerancia, lo que confirma que una gran parte de

los conflictos parten de una confrontación verbal. El resultado de las entrevistas abiertas tanto de 2016 como de 2020 es claramente que la mayoría de los conflictos no son de agresión física.

Un 46,9% dice en nuestros cuestionarios estructurados haber sido víctima de chismes o rumores, no obstante, un 32,8% dice no haber sido víctima de chismes y un 48,4% dice que se cuentan muchos chismes entre los compañeros de clase. Smith *et al.* (2002) encuentran también que chismes y rumores estaban en las principales causas que hicieron necesarias las mediaciones que se llevaban a cabo en el colegio de su investigación del año 2002.

En la documentación elaborada por el propio colegio se describen también las violencias físicas. Se señalan como razones una falta de compromiso y el desconocimiento de las normas que se arraigan en una falta de sentido de pertenencia de las personas y en una carencia de definición de un sentido de vida. Parece que estas pequeñas agresiones se pueden evitar si el alumno cuenta con una red de apoyo como afirman los hallazgos de la Asociación Hebras de Paz Viva (2019) que enfatiza que actos casi imperceptibles pueden tender una mano para ayudar o salvar a personas amenazadas o que sufren abusos y humillaciones (p. X).

Estos datos coinciden también con lo que mencionan Torrego (2018) que jóvenes sin una fuerte red social en el centro son más a menudo víctimas de intimidación y de acoso escolar que sus compañeros mejor arraigados. Coincide con un estudio realizado en Australia que indica que el más fuerte factor de predicción de la intimidación y la victimización era tener, o no tener, apoyo grupal y académico (Turner *et al.*, 2014). En esta línea encontramos también interesante lo que halla la Secretaria de Educación de

Bogotá (2013) que personas que se sienten intimidadas y atacadas tienden hacia la auto agresión, otras a acosar y a intimidar a los compañeros.

Nos parece también importante mencionar en este contexto que el miedo de ser atacado puede llevar a una persona a la angustia y a la agresión y que existen estudios que sugieren que el miedo a ser atacado puede ser tan real como un ataque real (Secretaría de Educación, Bogotá, 2013). En este contexto Baytemir (2019) menciona la obediencia al grupo y en caso de que no se dé, las humillaciones son parte de las represalias por desobedecer.

Un importante hallazgo fue que hay un importante número de conflictos que se deben a peleas sobre recursos. En los cuestionarios estructurados, un 27,5% afirma que hay disputas sobre recursos, mientras que un 32,8% no o ve así. Smith *et al.* (2002) también mencionan las luchas por el acceso a recursos entre los conflictos más comunes, y en este contexto los niños que no cuentan con una fuerte red social, están entre los perdedores. Este hallazgo nos lleva a la conclusión que una distribución más equitativa de los recursos es tan importante en una situación micro (un centro escolar) como en un ámbito macro, es decir un Estado o a nivel mundial.

En los cuestionarios estructurados un 37,5% afirma haber sufrido acoso verbal, no obstante, un 39,1% dice que no ha experimentado acoso. Confirma nuestra percepción de que el porcentaje que afirma no vivir acoso es un éxito, pero el porcentaje aun mayor que dice experimentarlo, indica que hay que dinamizar todavía más el proceso del programa de mediación y resolución de conflictos para conseguir que los problemas que luego llevan a conflictos no se den en un primer lugar.

La cifra apunta a que los alumnos aprenden a través del proyecto a desarrollar habilidades que les ayuda a afrontar el conflicto, de acuerdo con lo que encuentran Torrego y Galán (2008) que la cooperación, el diálogo y la sensibilidad por el otro crean

un ambiente que ayuda a la prevención del acoso y de los conflictos en sí. Estos datos discrepan con los hallazgos de DeCecco y Richards citado en Crawford y Bodine, (1996) en uno de los estudios más completos que se ha llevado a cabo en el ámbito de la mediación escolar, y en que se entrevistaron 8.000 estudiantes y 500 miembros del profesorado de 60 colegios en Nueva York, Filadelfia y San Francisco en entrevistas no estructuradas.

Los alumnos participantes en el estudio tenían entre 11 y 18 años de edad y reportaron que el 90% de los conflictos no pudieron resolver, o incluso se resolvieron de forma destructiva. Nos parece que la prevención de conflictos debe ser la meta de un proyecto de mediación porque una vez que estalle un conflicto, siempre puede rebrotar, aunque parezca remediado en un primer lugar.

Donde notamos cierta diferencia en los resultados es que los problemas que se alegan en las entrevistas abiertas son claramente más verbales y se centran en burlas, humillaciones y peleas sobre conflictos entre parejas, mientras que tanto en el análisis de la documentación del centro como también en los cuestionarios estructurados que se hicieron por escrito se nombra también la existencia de agresiones físicas en el colegio con un 40,2% que en nuestra opinión es un número muy elevado, pero que coincide con las observaciones de Caycedo y Cocunubo (2016) que estudian el conflicto escolar y la violencia en Colombia a su vez sostienen que el conflicto ocupa un lugar importante en la vida escolar y concluyen que con eso es un fiel reflejo de la sociedad colombiana actual, y la violencia vivida a diario que sigue existiendo en muchos ámbitos de la vida cotidiana.

De acuerdo con las observaciones hechas por Caycedo y Cocunubo (2016), un 26,5% afirma en los cuestionarios estructurados haber sido víctima de violencia en el colegio, mientras que un 52,3% dice no haber vivido violencia. Un 32,2% afirma haber

observado situaciones de violencia en el colegio, sin embargo, un 22,9% dice que no ha observado violencia en el centro.

En la I.E. Antonio José Bernal Londoño se trabaja en “*entender los procesos de violencia vividos en Colombia y capaz de ponerse en el lugar de las víctimas, y prometerse un compromiso de no repetición al reestablecer los pilares de la paz*” (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017, p.3) dado el alto porcentaje, más de un cuarto, de alumnos y alumnas que afirman haber vivido violencia en el colegio.

En los cuestionarios estructurados un 42,2% afirma haber observado personalmente violencia física hacia los demás cuando es algo que en las entrevistas abiertas del año 2020 no se menciona, o incluso se afirma que las violencias físicas casi no existen. Los cuestionarios estructurados recogen un 26,6% que dice que ha vivido personalmente acoso escolar, mientras que un alto porcentaje de un 49,4% dice que no lo ven la mayor causa. Nos parece un número alto que un cuarto de los alumnos participantes en el cuestionario haya vivido acoso escolar. El programa de resolución de conflictos debe poner mayor énfasis en enseñar cómo tolerar al otro y el hecho de que sea diferente. Un 9,4% de los participantes no contesta a la pregunta.

En la misma línea y de acuerdo con los números altos del acoso escolar que observamos, aunque parece que los números disminuyeron con el proyecto de la mediación escolar, la Asamblea General de las Naciones Unidas encontró en 2015 que el acoso escolar ha alcanzado niveles de preocupación mundial lo que hizo que el Secretario General de la ONU decidió afrontar este problema grave con metas claras y definidas en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 que busca poner fin a la violencia contra los niños (Naciones Unidas, 2016).

Esto contrasta con las afirmaciones de las entrevistas abiertas que se hicieron en el año 2016 cuando se hizo hincapié en las violencias que se relacionaron claramente con la violencia generalizada en el país y también la violencia vivida en el hogar, y un chico describió que también había vivido acoso escolar en su propia piel. Sin embargo, hay que mencionar que el proyecto se implementó en 2015 y estos hallazgos van de acuerdo con lo que dicen Eder y Gaisbauer, (2001) que un proyecto de mediación tiene que estar implementado varios años para poder obtener resultados fiables.

Un 29,7% dice en 2020 en el cuestionario estructurado haber acosado una o varias veces a un compañero, un 48,4% dice no haberlo hecho nunca. Según la Secretaria de Educación de Bogotá (2013) que coincide con nuestros hallazgos, la presencia de manifestaciones de maltrato emocional llega al 38 % de los encuestados. En lo referente al acoso escolar –bullying–, se evidencia que el 15 % de los estudiantes ha sufrido este tipo de maltrato escolar durante el último mes por parte compañeros de curso. El acoso sexual verbal llega al 13 %, un 26,5% afirma haber observado acoso escolar y un 42,2% ha observado violencia en su entorno. Estas cifras significan que la percepción personal de quien ha vivido acoso y las observaciones de otros son bastante congruentes.

Aparte, las diferencias entre los resultados de las entrevistas abiertas entre el año 2016 y el año 2020 se podrían deber a las mejoras que experimentaron en el clima escolar y el comportamiento de los estudiantes entre sí. No obstante, quizás se deban estas diferencias también al hecho de que en 2016 se realizaron las entrevistas abiertas en el colegio en persona y en 2020 se realizaron por teleconferencia.

Puede ser que los alumnos se sinceren más cuando tienen a la persona por delante personalmente, y le tienen confianza. Tampoco sabemos cómo influye el anonimato cuando los datos se levantan de una forma completamente anónima en el caso del cuestionario estructurado.

Sin embargo, la perspectiva entre quién reportó sus experiencias puede traducirse en resultados extremadamente diferentes según el agresor, la víctima o el observador según los hallazgos de UNICEF (2000-2001, citado en Moral, 2011), donde los datos más elevados se nombraron por los testigos que observaron un 89,7% de agresiones, mientras que sólo un 31,6% consideró haber sido víctima y un 35,7% se consideró ser agresor.

La documentación del propio centro I.E. Antonio José Bernal Londoño manifiesta que se trabaja en “*entender los procesos de violencia vividos en Colombia y capaz de ponerse en el lugar de las víctimas, y prometerse un compromiso de no repetición al reestablecer los pilares de la paz*” (Institución Educativa Antonio José Bernal, 2017, p.3) dado el alto porcentaje, más de un cuarto, de alumnos y alumnos que afirman haber vivido violencia en el colegio.

Un 53,1% dice en los cuestionarios estructurados haber aprendido afrontar un conflicto mejor a través del diálogo y democráticamente, un 18,8% está en desacuerdo. Un porcentaje relativamente alto de un 21,9% afirma ni estar de acuerdo, ni en desacuerdo. En los cuestionarios semiestructurados, las profesoras dicen expresamente que los enfrentamientos y las agresiones físicas han disminuido desde la implementación de la mediación y que los conflictos se resuelven más a través del diálogo. Esto confirma lo que hallan Turnuklu *et al.* (2010) que un 92% de los procesos de mediación fueron un éxito, en los que los conflictos pudieron ser resueltos o transformados con estrategias no violentas.

En cambio, Susan Opatow (1991) encuentra niveles más altos de agresión en un estudio entre 40 estudiantes de un 7° grado de un colegio urbano de Nueva York de los que la mitad era femenina y la mitad masculina, un 52% hispanos, un 43% afroamericanos y un 5% blancos, en el que más de dos tercios de los estudiantes describen los conflictos que ocurren en el centro como violentos. En comparación con estos datos obtenidos por

Opatow (1991) nos parece un dato relativamente positivo que en el cuestionario estructurado más de la mitad (53,2%) de los estudiantes afirma que hay armonía en su clase y solamente un 18,7% no ve armonía.

Sin embargo, vemos también que todavía se tiene que trabajar con los estudiantes para que el nivel de armonía que influye en la convivencia escolar pueda mejorar. En nuestros cuestionarios estructurados un 29,1% afirma que el conflicto es ignorado, mientras que un 36% no lo percibe así. Un 15,6% está muy desacuerdo. Un 29,7% no está ni de acuerdo ni desacuerdo. Interpretamos que estos resultados muestran que claramente se puede todavía trabajar en afrontar el conflicto, pero que ya se consiguió que el conflicto es afrontado y este hecho se aprecia por un 36%. En las entrevistas abiertas del año 2020 el resultado es algo más positivo.

Todos los entrevistados se muestran de acuerdo con la afirmación de una chica de 12 años que el proyecto ayudaba a encontrar la paz interior, el respeto, la tolerancia, lo que ayudaba a un diálogo abierto con los demás en el que se conseguía una solución y que era lo que aprendió en su centro escolar. Esta cifra apunta a que los alumnos aprenden a través del proyecto a desarrollar habilidades que les ayuda a afrontar el conflicto, de acuerdo con lo que encuentran Torrego y Galán (2008) que la cooperación, el diálogo y la sensibilidad por el otro crean un ambiente que ayuda a la prevención del acoso y de los conflictos en sí.

Un 46,9% afirmó en los cuestionarios estructurados que se siente una parte íntegra del programa de mediación, mientras que un 23,4% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 13,1% no está de acuerdo. Discrepan estos datos con los que mostraron mejores datos con la aceptación y el contento de participar en un proyecto de mediación. Lo encontramos importante averiguar qué parte del diseño o realización del programa hace que una parte importante de los alumnos no se sientan parte íntegra dado que es

importante para el funcionamiento y la sostenibilidad de un proyecto que los participantes lo sientan su “propiedad” (Zikusooka, 2011). Sin embargo, nos parece un dato positivo que la mitad, un 50% dice ir a clase con más gusto desde que se implementó la mediación, y solamente un 12,5% dice que no es así.

En los cuestionarios semiestructurados se afirma que los enfrentamientos y las agresiones físicas han disminuido y que se solucionan los conflictos a través del diálogo desde la implementación. Además, se menciona en los cuestionarios semiestructurados que una buena capacitación a los alumnos que les permite abordar conflictos en diferentes espacios y momentos, y se da la recomendación que podrían vincularlo también a otros proyectos de liderazgo, al apoyo de otros profesionales y a espacios fuera del colegio para mirar otras condiciones las situaciones críticas.

Los problemas se parecen dar más entre el mismo sexo que entre los diferentes sexos según las afirmaciones de un 48,5% en el cuestionario estructurado, mientras que los problemas no parecen darse entre los compañeros de la misma clase. Este dato se confirma también en las entrevistas abiertas. Turnuklu *et al.* (2010, pp. 21, 22) a su vez recoge que la mayoría de los problemas y conflictos se dieron entre dos personas (83.4%) y casi la mitad entre dos chicos (44.7%).

El género parece haber tenido una repercusión fuerte en la frecuencia y la clase de los conflictos. Un 20% de los conflictos con violencia física tuvo lugar entre chicos, opuesto a un 3% que se produjo entre chicas. Un 24% de los conflictos por mala comunicación o malos entendidos se atribuyeron a conflictos entre chicas opuesto a un 7% entre chicos. En la violencia verbal, como la humillación se observaron menos diferencias en los porcentajes que recaían entre los diferentes géneros (un 17% entre chicos y un 13% entre chicas). Sellman (2011) coincide en que el género juega un rol en la clase de conflictos al igual que otras clasificaciones como la edad, el entorno, el

currículo, e indica que siempre hay que ver los resultados en su totalidad y enfatiza que encuentra los indicadores o diferencias individuales nada claros sino más bien débiles (Sellman, 2011, pp. 129, 130).

En los cuestionarios estructurados, un 34,4% afirma que la mayoría de los conflictos se producen entre los compañeros de clase, un dato al que un 28,1% discrepa. Torrego (2018) por lo contrario encuentran que hay evidencia que los malos tratos hacia otro alumno están en su mayoría protagonizados por los compañeros de la misma clase, y que las víctimas del maltrato de parte de sus compañeros, si se sinceran, lo hacen con sus amigos. La Secretaria de Educación de Bogotá (2013) coincide con lo hallado por Torrego (2018). Según sus datos del año 2013 el maltrato emocional llega al 38 % de los encuestados, y el 15% afirma haber sufrido acoso escolar y en su mayoría por parte de los compañeros del mismo curso.

También existen conflictos de género en el centro. Un 29,7% de los participantes en los cuestionarios estructurados observa que hay conflictos de género. En las entrevistas abiertas del año 2020 se mencionan sobre todo las peleas entre o por parejas. Llama la atención que los estudiantes observan actos negativos en otros en una medida mucho mayor que en sí mismos. El género parece jugar un rol en cuanto a las clases de conflictos que se presentan, pero hay que ver este fenómeno, como ya describe Sellman (2011), en su conjunto de factores como la edad y las circunstancias personales. Coincidimos también con Sellman (2011) en que el proyecto de resolución de conflicto ejerce como factor unificador entre los alumnos, y que ha contribuido claramente a mejorar la convivencia escolar en el centro.

Hubo bastante consenso entre las entrevistas abiertas, los cuestionarios semiestructurados, los cuestionarios estructurados y el análisis documental que desde la implementación de la mediación hay mayoritariamente armonía en las clases. Un 53,2%

lo afirma así en los cuestionarios estructurados y los resultados de todos los demás métodos de recogida confirman este dato. Sin embargo, las burlas y las peleas verbales parecen ser los problemas que con mayor frecuencia llevan a un conflicto en el colegio.

Nuestros hallazgos coinciden en este punto con lo que enfatizan los investigadores de otros estudios que las peleas verbales y las discusiones están entre los problemas más frecuentes entre los estudiantes, aunque existen también peleas físicas, pero en menor medida (Sellman, 2011, Johnson y Johnson, 1996, Opatow, 1991). Estos datos se confirman también en estudios realizados por UNICEF, con datos de dos informes, publicados en 2000 (datos del año 1999) y en 2006 (datos desde 1999 hasta 2006), en los que se afirma que hablar detrás de la espalda de la víctima, los insultos e ignorar al otro son las clases de conflictos que se citan muy por delante de otras clases de conflictos, y con mucha más frecuencia que las agresiones físicas o incluso las amenazas con armas (UNICEF, 2000-2001 citado en Moral 2011).

Nuestros datos procedentes de los cuestionarios estructurados hallan que un 20,3% observa que hay alumnos que portan armas, mientras que un alto porcentaje de un 49,4% no hace tales observaciones. El hecho de que se observa que se portan armas en el colegio, es otra confirmación más de una tendencia violenta que sigue existiendo en el centro a pesar del programa de resolución de conflictos.

Otro punto preocupante en que hay que poner énfasis es en nuestra opinión el dato que encontramos en los cuestionarios estructurados y según el que un 34,4% reconoce que entre los estudiantes hay problemas relacionados al consumo de alcohol y drogas. Interpretamos que más de un tercio es un porcentaje elevado, sobre todo en personas tan jóvenes, y es algo en que se tiene que trabajar, puesto que drogas son un desencadenante hacia problemas más graves que incluso pueden estropear el futuro de una persona. Sin

embargo, estas cifras alarmantes coinciden con el alto número de estudiantes que admiten tomar alcohol (un 33%) en una encuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá (2013).

Se puede concluir en la dimensión 1 que el proyecto ayuda a construir un ambiente más pacífico en el colegio, y ayuda a mitigar las diferentes clases de conflicto. Entre las clases de conflicto prevalecen las discusiones y las peleas verbales, aunque también se nombran las violencias físicas, aunque en bastante menor medida. El proyecto parece facilitar el diálogo abierto y ayuda de antemano a reducir los posibles conflictos de diferente índole.

Dimensión 2: Resolución del conflicto

En cuanto a las estrategias para resolver los conflictos los documentos del colegio nombraron como estrategia para la construcción de paz haber definido las directrices y haber relacionado el proyecto de mediación con los demás proyectos del colegio, y sobre todo con la clase de ética y de la cátedra de la paz para volverlo una parte íntegra e institucional del centro educativo.

Se enfatizan las tres estrategias que consisten en el acompañamiento, la prevención y el proceso. Se afirma que apoyar a las competencias ciudadanas, el ajuste de la política de convivencia de acuerdo con la Ley de la convivencia escolar, y fortalecer el equipo de mediadores y el liderazgo estudiantil y de las madres y los padres de familia, contribuyó a una convivencia más pacífica, y a un ambiente escolar entre los alumnos en que se resuelven los conflictos más respetuosamente. Se afirma que en muchas ocasiones los conflictos incluso se pueden evitar porque los estudiantes saben identificar el peligro de llegar a un conflicto de antemano, y ponen remedios antes de que suceda. Se encuentra que los alumnos internalizan los comportamientos y los traducen y aplican en la vida

cotidiana en las relaciones fuera del colegio. Estas observaciones van de acuerdo con los hallazgos de los cuestionarios semiestructurados donde se dice que desde la implementación de la mediación se nota una cultura de cuidado entre los alumnos y también un mayor cuidado tanto del otro como a sí mismos, así como también un incrementado sentido de responsabilidad.

También se enfatiza lo que encuentra el análisis documental que las capacidades aprendidas en la mediación escolar facilitan un buen ambiente escolar para afrontar mejor el conflicto, y que también son bien aplicables en la vida cotidiana. Coincide también en que se ve elevada la responsabilidad de los estudiantes hacia sí mismos y hacia los demás y que se aprende bien a escuchar a los demás en el proyecto de mediación.

Tanto los datos de los cuestionarios semiestructurados como de las entrevistas abiertas coinciden en que el programa ayuda mucho a madurar porque empodera a los estudiantes a través de las herramientas que facilita el programa y que les capacita para poder llegar a un acuerdo a pesar de sus diferencias. Eder y Gaisbauer (2001), encuentran en este contexto que parece que la calidad de la resolución de conflictos y su sostenibilidad después del aprendizaje de la mediación fue percibida de manera muy diferente entre los participantes. A veces dos contrapartidas en la misma mediación percibieron el éxito de forma opuesta. No obstante, la mayoría de los participantes afirmó haber aprendido a resolver sus conflictos más pacífica y democráticamente a través del proyecto.

El programa facilita herramientas que hace que los estudiantes se vean capaces de ver el conflicto como una oportunidad para crecer. En esta línea van también los resultados de los cuestionarios estructurados en las que un 60,9% afirma saber usar el razonamiento al buscar una resolución a un conflicto.

En los cuestionarios semiestructurados, un 30,7% afirma que existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos. Un 12,6% no lo percibe así. Nos llamó la atención que casi un 60% contestó no saber decir en el cuestionario estructurado. Una posible razón puede encontrarse en la semántica de la pregunta. Es posible que no todos hayan entendido lo que se preguntó, aunque se les preguntó antes de empezar a rellenar el cuestionario estructurado si lo habían entendido todo, y que podían preguntar en cualquier momento.

Todas las profesoras que contestaron a los cuestionarios semiestructurados afirmaron que los alumnos llegan más fácilmente a un acuerdo a través del diálogo después de los aprendizajes de la mediación. Esto contrasta con lo que encuentran Krappmann y Oswald citados en Johnson y Johnson (1996) que en más de un 50% de los conflictos que investigaron, una o todas las partes implicadas usaron la coerción, y casi ninguno de los alumnos de 11 o 12 años usó el razonamiento para resolver el conflicto.

Ibarrola-García y Iriarte (2014, p.10) sin embargo hallan que el proceso de la mediación y de la resolución de conflictos, puede beneficiar al desarrollo del conocimiento sobre la teoría de los conflictos, e influir positivamente en el sentido de la responsabilidad y del razonamiento moral. Este hallazgo se confirma en nuestras entrevistas abiertas de 2016 cuando el ex presidente de los alumnos mediadores enfatizó el proyecto le había influido intensa y positivamente. Afirmó que con el programa de “Hagamos las Paces” aprendió a escuchar a los demás. Aprendió identificar la energía negativa y salir de ella. También consideraba que era importante reconocer cuando uno es parte del conflicto. Cuando lo volvimos a entrevistar en 2020, reiteró esta visión y añadió que través del programa de mediación aprendió sobre la tolerancia y el perdón.

Además, subrayó que el proyecto había cambiado su vida, que no vio un futuro pero que el proyecto le enseñó tener una visión clara de lo que quería conseguir en la

vida. Otra alumna confesó en las entrevistas abiertas de 2020 que había aprendido con el proyecto a tener más tacto a la hora de hablar, saber respetar más a los demás y sus sentimientos y lo que podían desencadenar en otra persona sus palabras. Otra alumna confesó que sabía ahora que sus palabras tienen consecuencias y que lo había aprendido en el proyecto.

En este contexto encontramos muy interesante el método mencionado por García Rodríguez y Barrio Ordóñez (2017) que describen un juego de roles en el que los protagonistas intercambian sus roles que permite una aproximación a la sensación de otra persona. Encuentran que primero se produce un distanciamiento hacia la situación y las vivencias del conflicto. Así se consigue la transformación de las emociones negativas y también de la frustración. Las personas viven entonces de alguna manera lo que siente otra persona, lo que incrementa su nivel de empatía y facilita una solución del conflicto (p. 81). Nos recuerda también el juego del que nos contaron en nuestra visita a la Institución Educativa Antonio José Bernal en 2016 y en el que los niños tenían que ponerse los zapatos de otro niño como metáfora de aprender cómo el otro se siente en sus circunstancias.

Un 50% manifiesta en el cuestionario estructurado que la mediación les ha sido útil, un 25% no la encuentra útil. Este dato se confirma en los cuestionarios semiestructurados en los que una profesora afirma que el programa la cambió y que a través de él pasó de la sanción a la justicia restaurativa frente a los conflictos ocurridos en la institución educativa. Otra profesora dijo que encuentra el programa muy útil y afirma ponerlo en práctica siempre que haga falta. Una tercera profesora contesta en la misma línea y añade y que para eso sirve mucho el ejercicio de la escritura con evidencia de lo sucedido porque logra mitigar el malestar para darle tiempo al conflicto porque con la distancia se ven y aprenden mejor las cosas.

Nuestros hallazgos se confirman en lo que encontraron Eder y Gaisbauer (2001) que subrayan además que los cursos deben acompañar la práctica y basarse en ejemplos reales. Sin embargo, afirmaron que los juegos de rol resultaron muy útiles.

Por otro lado, y aunque hay evidencia de que el conflicto en los colegios es un vivo reflejo de una sociedad violenta, hay evidencia de que la violencia, las diferencias culturales y la demografía desempeñan un papel importante, y que los contextos y las situaciones deben compararse a nivel micro-, meso- y macro para obtener resultados útiles (Stewart, 2001, Whatling, 2016).

Un 56,2% de los que contestaron el cuestionario estructurado dice que el programa de mediación ofrece suficientemente herramientas para afrontar mejor el conflicto, tan sólo un 15,6% no lo ve así. Ya en las entrevistas abiertas del año 2016 escuchamos que los participantes consideraron el grupo de alumnos muy conflictivo pero que las clases de mediación facilitaban muchas herramientas útiles para afrontar un conflicto. Estos hallazgos se confirmaron en 2020 cuando se enfatizó que el programa de mediación les da herramientas para afrontar las peleas. Una alumna incluso relató que con las herramientas que ofrece el proyecto de mediación, ella llegó a entender mejor el conflicto armado de su país. Estos datos confirman lo que encuentran Torrego y Galán (2008, p. 371) que los alumnos aprenden *“a afrontar los conflictos [de una forma] en la que predominan los valores de la cooperación, el diálogo, el respeto y la sensibilidad por el otro con el fin de crear un clima más satisfactorio en las relaciones interpersonales”*.

Bush (1992) por lo contrario halla que muchos mediadores se sienten sin apoyo y desbordados con la mediación y les crea dilemas éticos porque quieren afrontar su tarea como mediador y proporcionar una solución para todas las partes implicadas, pero les faltan tanto la formación adecuada como también las herramientas necesarias para poder afrontar los conflictos de diferente índole. Los datos negativos en nuestra propia

investigación eran la minoría, y teníamos la impresión de que las herramientas están al alcance, pero que quizás no todos los alumnos se vean involucrados y arropados.

En los cuestionarios estructurados, un 50% dice que muchos conflictos siguen sin ser resueltos, sin embargo, un 20,3% no lo ve así. Es un número bastante alto de conflictos que siguen sin ser resueltos cuando se toma en cuenta que en las respuestas anteriores se afirmaron saber afrontar bien el conflicto. En los cuestionarios semiestructurados se afirma sin embargo que el programa da un gran cambio personal y una profesora contó que a través de este cambio la profesora hizo un giro desde la sanción a la justicia restaurativa frente a los conflictos ocurridos en el colegio.

Las entrevistas abiertas tanto del año 2016 como del 2020 también dieron buenos resultados en cuanto a la resolución de conflictos. En 2016 fuimos testigos de un caso de un conflicto que los niños y las niñas de tan solo 8 años resolvieron con excelencia, aplicando a la perfección las pautas que habían aprendido durante la mediación. Una profesora dijo durante las entrevistas abiertas del año 2020 que era importante que aprendieran a resolver el conflicto a través del diálogo, y que aprendieran a hacerlo de una forma democrática y escuchándose mutuamente, y añade que los alumnos han aprendido que, para vivir diferente, tenían que aprender.

Tanto las entrevistas abiertas como los cuestionarios semiestructurados confirmaron lo que ya subraya Vélez (2014, p. 5) que tenemos que aprender a analizar, concertar y encontrar alternativas a enfrentar los conflictos, y para ello hay que sembrar en los centros desde una edad temprana una cultura de construcción de paz que se basa en la formación de valores, habilidades y normas que permitan convertir las limitaciones, problemas y los conflictos mismos en procesos creativos, constructivos, reconciliadores y humana y socialmente enriquecedores.

Vázquez Gutiérrez (2012) coincide con nuestros hallazgos que los programas de mediación escolar integrados en los programas educativos conducen directamente a un mejor desarrollo de las habilidades sociales como el respeto a los demás, la comunicación asertiva, la cooperación y la tolerancia, y una mejor convivencia, pero enfatiza que estos resultados se dan siempre que sea voluntaria la participación en el programa.

Agirrezabal y Etxeberria (2018, p. 361) también presentan resultados positivos en este contexto y sugieren que, para conseguir resultados óptimos, y que para que las estrategias sean efectivas, y los niños aprendan a resolver sus conflictos más pacífica y democráticamente, hay que desarrollar tanto las competencias intrapersonales como las interpersonales en los colegios, ya que las dificultades que surjan, se ponen en común para su abordaje.

En los cuestionarios estructurados, un 36% dice que los conflictos se resuelven de manera destructiva, un 32,8% no lo percibe así. En futuras investigaciones podría ser interesante buscar qué en concreto consideran los alumnos una resolución destructiva. No obstante, en comparación con otros estudios que mencionan que un 90% de los conflictos se resuelve de forma destructiva (Crawford y Bodine, 1996), este dato se puede considerar positivo.

Los hallazgos de Turnuklu *et al.* (2010) sin embargo están en el otro extremo muy positivo; ellos encuentran en un estudio de 2010 que un 92% de los procesos de mediación fue un éxito, y que los conflictos pudieron ser resueltos o transformados con métodos no violentos.

Smith *et al.* (2002) encuentran a su vez que conflictos con potencial de escalar y de volverse destructivos y violentos se pueden evitar si los estudiantes aprenden resolver sus conflictos de forma verbal y constructiva. Un 53,2% dice en los cuestionarios

estructurados que su propio comportamiento frente a los demás ha cambiado con la mediación.

Nos parece un dato positivo que más de la mitad de los alumnos participantes notan un cambio positivo en su propio comportamiento. En los trabajos que revisamos para el marco teórico encontramos datos muy mixtos: Turnuklu *et al.* (2010) encuentran en un estudio en colegios de la educación primaria, que un 93% del alumnado se mostró contento con los resultados del programa de mediación entre iguales, mientras que Crawford y Bodine (1996) hallan en una investigación que un 90% de los conflictos se resolvieron de forma destructiva. Johnson y Johnson (1996) encontraron en 253 mediaciones investigadas que en el 51% de los casos se pudo llegar a un acuerdo, y que los estudiantes estuvieron satisfechos con los resultados.

Un 46,9% afirma en los cuestionarios estructurados que cree que todavía se aplican medidas punitivas en el colegio para resolver el conflicto, mientras que un 11,8% no lo percibe así. En nuestra opinión estos datos indican hay que trabajar este punto como la mediación está dirigida hacia comportamientos y decisiones democráticos que toman a todos los involucrados en cuenta. Los datos procedentes de las entrevistas abiertas facilitan resultados positivos en cuanto a la resolución democrática del conflicto en el centro. Una alumna se pronunció que el proyecto le ayudó a encontrar la paz interior, el respeto, la tolerancia y que encontró el diseño del proyecto perfecto. Este dato coincide también con lo que encontramos en los cuestionarios semiestructurados en los que se afirmó que el proyecto tenía un diseño útil, y que el programa se ve como adecuado, parece facilitar un buen ambiente para afrontar el conflicto y que tiene mucha aplicabilidad en la vida cotidiana.

Se enfatiza además la gran estrategia de empoderamiento para los alumnos que facilita, aparte de dar herramientas para enfrentar las situaciones de conflicto mal

manejadas. En las entrevistas abiertas de 2016 un alumno reportó que a causa las capacidades que los alumnos aprendieron en la mediación, las clases eran más serenas, y facilitó al profesor un ambiente en el que podía impartir clase más tranquilamente. Estos hallazgos se confirman en lo que encuentran Turnuklu *et al.*, (2010, pp. 21, 22) que los programas de mediación son métodos adecuados para una mejor socialización, y una herramienta para desarrollar habilidades para manejar y transformar los conflictos interpersonales de una forma no violenta desde una temprana edad y que sirven como un óptimo aprendizaje para que los conflictos más serios que se vivan en su vida adulta se puedan afrontar de una forma democrática y a través del diálogo. Coincide también con los hallazgos de Pinto da Costa (2017) que existen fuertes indicadores que los programas de mediación entre iguales contribuyen activamente a estos procesos de construir una actitud y con eso una convivencia más pacífica, que se convierte con el tiempo en la cultura de colegio.

Un 56,3% dice en los cuestionarios estructurados saber abordar mejor un conflicto, a lo que discrepa un 14,1%. Un dato que nos parece muy importante es que un 60,9% manifiesta haber adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto, y un 64,1% se ve ahora incluso más capaz de controlar sus propias emociones. Este dato indica que a largo plazo se puede beneficiar positivamente la sociedad en general porque se educa a una generación capaz de afrontar conflictos de una manera más pacífica y democrática como enfatiza también Miranzo (2018).

Un porcentaje de casi dos tercios (65,6%) afirma en los cuestionarios estructurados tener una persona a la que puede acudir en caso de conflictos: mediador, profesor u otra persona de confianza, mientras que un 28,1% dice que no es así. Este resultado indica que dos tercios sabe buscar ayuda en caso de que sea necesario, lo que interpretamos que existe una red bastante fuerte de apoyo en el colegio, aunque habría

que analizar por qué un tercio no se siente sostenido. Un porcentaje similar, un 67,2% dice en los cuestionarios estructurados que existe la posibilidad de buscar ayuda en su colegio en caso de tener un problema, y solamente un 14,1% no lo percibe así. Parece un número bastante alto que afirma que existe la posibilidad de buscar ayuda, y en vuestra opinión es una señal que el programa de resolución de conflictos está funcionando bien, en primer lugar, porque se considera buscar ayuda y en un segundo lugar porque parece existir la disposición de prestar ayuda. Es interesante que discrepan los números entre los que dicen que no hay la posibilidad de buscar ayuda, o los que no la buscan. El porcentaje que no busca ayuda es lo doble de alto que aquellos que dicen que no hay.

Nosotros mismos fuimos testigos en 2016, en las entrevistas abiertas, cuando un grupo de alumnas de 8 años se dirigió a la profesora para buscar ayuda. No obstante, nos llamó la atención que al final de la entrevista las alumnas pidieron disculpas por no haber buscado una solución entre el alumnado primero. De esta experiencia deducimos que el alumnado aprende bien y a partir de una temprana edad a resolver sus conflictos de una forma resolutiva y aplicando las capacidades aprendidas en el proyecto, pero también deducimos que puede ser que los alumnos mediadores estén más propensos a buscar y pedir ayuda que los demás alumnos. Bush (1992) encuentra lo contrario e identifica que muchos mediadores escolares se sienten sin apoyo. No obstante, hay que ver que desde su investigación han pasado 30 años y es posible que muchos obstáculos que tenían los programas de mediación escolar entonces, ya se han podido resolver.

Álvarez y Torrego (2008, p. 97) enfatizan en este contexto la importancia de crear *“cauces de participación para los alumnos y para las madres y los padres de alumnos”* y además consideran a los profesores el *“verdadero motor de la participación en el centro”* y que hace que todos los profesores se consideren responsables de todos los alumnos (Álvarez y Torrego, 2008, p. 97).

Monge y Torrego (2021, p.38) subrayan que *“un plan de mejora de la convivencia necesita una serie de personas comprometidas con el cambio y un liderazgo reconocido por los miembros de la comunidad educativa”*, lo que también hace que las estructuras de apoyo funcionen bien. Sin embargo, hay que tomar en cuenta también lo que hallan Silva y Torrego (2017) que a veces los profesores mismos se ven desbordados con los conflictos y deberían existir estructuras de apoyo para ellos para tales situaciones, lo que enfatiza aún más la necesidad de tener una amplia participación por parte de todos los gremios.

Un 56,3% de los participantes del cuestionario estructurado afirma que el proyecto de mediación le enseñó cómo afrontar un conflicto sin peleas, mientras que 21,9% dice que no le sirve la formación de la mediación. Nos parece un dato muy positivo que más de la mitad ya sabe afrontar conflictos sin entrar en una actitud agresiva y en nuestra opinión da mucha esperanza a que este comportamiento se transporta consecuentemente también a otros ámbitos de la vida. No obstante, hay que investigar por qué un 21,9% de las personas afirma que no le sirve la mediación. En las entrevistas abiertas una alumna nos contó que siempre era una persona extrovertida pero que antes de entrar en el proyecto no tenía tacto. Ahora había aprendido tener más tacto cuando hablaba, y sabía respetar más a los demás. Un 65,7% que contesta al cuestionario estructurado dice que necesita aprender cómo manejar positivamente el conflicto, mientras que un 15,6% no lo percibe de esa manera. Interpretamos que el alto porcentaje que ve la necesidad es una señal muy positiva y ayuda a una evolución pacífica de los alumnos dentro y fuera del colegio. Sampieri, Fernández y Baptista (1991) están de acuerdo en que estos cambios de actitud pueden también beneficiar a largo plazo una sociedad más pacífica.

Un 59,4% de los alumnos que contestaron al cuestionario estructurado se siente apoyado por su tutor en la búsqueda de una resolución pacífica de un conflicto y un 56,3% dice que sabe aplicar las capacidades aprendidas a través del programa de mediación. Nos

parece un dato relativamente positivo, no obstante, habría que investigar en un futuro por qué todavía un 40% no se siente apoyado, y a qué concretamente se debe esta percepción. Un alto porcentaje de un 70,3% afirma en los cuestionarios estructurados que los profesores intervienen cuando hay conflictos entre los alumnos, un 7,9% no lo percibe así. En nuestra opinión sería interesante investigar este punto algo más porque hay una diferencia entre un conflicto con cuya solución los alumnos se ven desbordados o un conflicto en el cual los alumnos todavía no han intentado encontrar una resolución entre sí.

En este sentido encuentran Silva y Torrego (2017) que los programas de mediación mejoran las relaciones entre los alumnos participantes y que pertenecer al equipo de mediadores puede ser una buena oportunidad para relacionarse de forma distinta con el profesorado puesto que el trato con el profesor es diferente al que se tiene en clase (p. 224). Nos parecen también interesantes los hallazgos de un estudio sobre la intimidación realizado entre 2.273 estudiantes de secundaria de tres escuelas públicas de Kenia sugieren que las situaciones mejoran precisamente cuando los maestros se involucran y protegen al estudiante (Mucherah *et al.*, 2017). Esto hace suponer que depende mucho de cómo se involucran los profesores, si es de forma jerárquica o no, si los alumnos califican este hecho positivo o negativo.

Si la mediación se considera exitosa también parece depender mucho de la expectativa inicial, como encuentran Eder y Gaisbauer (2001), que cuentan que un proyecto que investigaron en colegios de Austria casi se hubiera cancelado al principio por la tensión con respecto a estas expectativas tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. Al final, sin embargo, se decidió realizar el programa de mediación con resultados sumamente positivos y participantes muy contentos con lo que aprendieron.

Un 51,6% de los participantes en los cuestionarios estructurados se siente apoyado por sus compañeros, mientras que un 20,4% no se siente apoyado. Este resultado muestra que en más de la mitad funciona el sistema de ayuda entre compañeros. Sin embargo, también sugiere reforzar la red social entre el alumnado. En los cuestionarios semiestructurados hallamos que parece que muchos alumnos vienen con la idea de que a nadie le importa cómo se sienten, pero con el paso del tiempo se adaptan poco a poco a la mediación y entienden el apoyo que el proyecto les presta. Este hallazgo va además de acuerdo con lo que subrayan Torrego y Galán (2008, p. 371) que los estudiantes aprenden a afrontar mejor los conflictos y a crear “*un clima más satisfactorio en las relaciones interpersonales*” y según Vélez (2014) adaptan una mentalidad que contribuye a un tratamiento más respetuoso de otros seres, del medio ambiente y también de la propiedad de los demás.

Un 34,4% dice en los cuestionarios estructurados que los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación. Vemos cierta discrepancia como un 50,2% había afirmado entender mejor a los demás. Es algo que observamos en diferentes partes de los resultados del cuestionario estructurado que hay diferencias en la percepción del propio ser y de los demás, y que los resultados a veces no parecen ser congruentes.

Consideramos interesantes los datos referentes a la negociación de un acuerdo y saber mantenerlo a continuación: Un 51,5% de los estudiantes que contestaron al cuestionario estructurado, lo encuentran fácil negociar un acuerdo frente a un 26,6% que lo encuentra difícil, pero llama la atención que sólo un 26,9% lo encuentra fácil mantener un acuerdo opuesto a un 17,2% que lo encuentra difícil. Aquí existe claramente un punto sobre el que habría que trabajar para poder conseguir mejores resultados en el futuro. Encontramos importante que se ponga énfasis en entrenar a los alumnos en estrategias de

negociar conflictos en las que las necesidades de todos los implicados se tomen en cuenta. Un 56,3% afirma en los cuestionarios estructurados que los conflictos se solucionan con más facilidad después de la implementación de la mediación opuesto a un 31,6% que lo ve de forma contraria.

Sin embargo, se confirma también esta percepción “mixta” en Eder y Gaisbauer (2001) que parece que la calidad de la resolución de conflictos y su sostenibilidad después del aprendizaje de la mediación se percibió de manera muy diferente entre los participantes, es decir a veces dos contrapartidas en la misma mediación incluso percibieron el éxito de forma opuesta.

No obstante, nuestros hallazgos presentan datos relativamente positivos si los comparamos con lo que encontraron Krappmann y Oswald (citados en Johnson y Johnson, 1996) en un análisis de 455 conflictos en 34 colegios de Alemania, en el que se entrevistaron alumnos de 6 a 12 años. Observaron que las estrategias que los alumnos usaron para resolver sus conflictos, o para llegar a un acuerdo, contenían la coerción y la manipulación, pero también la oferta y la respuesta y el razonamiento. Hallaron además que en más de un 50% de los conflictos, una o todas las partes implicadas usaron la coerción, y que casi ninguno de los alumnos de 11 o 12 años usó el razonamiento para resolver el conflicto (Krappmann y Oswald citados en Johnson y Johnson, 1996).

Nos parece también interesante lo que hallan Turnuklu, *et al.* (2010) en un estudio en un instituto de Turquía, con edades de entre 14 y 18 años, entre una población de 1.550 estudiantes con un fondo socioeconómico bajo: Los tipos de acuerdo difieren según el género de las personas implicadas en el conflicto. Promesas de “ya no seguir con comportamientos ofensivos” prevalecen más entre chicos. Negociar un acuerdo prevalece entre las chicas mientras que “evitarse y no hablarse” se observa más en el conflicto masculino-femenino.

El 51,5% dice en los cuestionarios estructurados que el proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio, mientras que un 15,7% no lo percibe así. Consideramos este dato muy positivo porque es más de la mitad que ya percibe una mejora. Según Alcántara y Alicante (2019), saber afrontar mejor los conflictos que se dan en un centro beneficia una mejor convivencia escolar en general. Un 62,5% lo encuentra incluso frustrante cuando haya un conflicto y la otra persona insiste y busca pelea. Sólo un 10,9% discrepa. Interpretamos este dato en la línea de los positivos datos anteriores y que una mayoría ya ha aprendido afrontar el conflicto de forma positiva.

También los cuestionarios semiestructurados confirman una mejora en la convivencia escolar y que los líderes mediadores apoyan el programa y lideran procesos que fomentan expresamente la sana convivencia y que proyectándose dichas acciones en sus familias y en la comunidad. Confirma lo que encuentran Torrego (2019, p. 45) cuando consideran importante dar voz al alumnado, citando a Andrés y Gaymard (2014) quienes se basan en las percepciones de los alumnos sobre el clima escolar, y enfatizan que son precisamente “las opiniones y subjetividades [que] juegan un rol en trascendente en los problemas de la convivencia (Torrego, 2019, p. 45).

Un 65,5% de los alumnos que contestan al cuestionario estructurado afirma estar orgulloso después de haber sabido negociar un conflicto con éxito sin que se haya convertido en una pelea. Confirma lo que sostiene Vélez (2014) que el diseño juvenil del proyecto hace que los estudiantes se sientan orgullosos, perciban el proyecto como "suyo" y por ende facilita enormemente la implementación del proyecto y crea también sostenibilidad. Los cuestionarios estructurados aportan que un 46,9% percibe que el proyecto de mediación ha contribuido a mejorar el clima escolar, sólo un 20,3% no lo ve así.

El informe del año 2017 del mismo centro confirma estos datos también diciendo que se perciben ya claras mejoras con respecto al clima escolar y a la convivencia en el centro. Es un dato importante y lo consideramos positivo, como según Alcántara y Alicante (2019) un buen clima escolar y una buena convivencia suelen también llevar a mejores resultados académicos. La Secretaria de Educación de Bogotá coincide con esto en un estudio llevado a cabo en 2013 también destaca la importancia que parece tener un buen clima escolar en el rendimiento académico de los estudiantes (Secretaria de Educación de Bogotá, 2013).

Consideramos interesante mencionar los resultados de un estudio que llevaron a cabo Smith *et al.* (2002) que demostraron que la percepción del alumnado y del profesorado puede divergir considerablemente de los datos “duros”: Hallaron que el programa de mediación no produjo ningún cambio significativo en la percepción o la actitud de los alumnos hacia el conflicto o la comunicación, o de las percepciones del profesorado acerca del clima escolar, no obstante, encontraron que el número de casos disciplinarios, así como incidentes relacionados con conflictos sociales, disminuyeron en cada uno de los tres colegios investigados después de la implementación del programa de mediación entre iguales (Smith *et al.*, 2002).

Un número reducido de expedientes, sin embargo, no es necesariamente un dato positivo, pero en este caso se dio después de la implementación de la mediación escolar. Sería interesante saber por qué se da esta divergencia. Puede ser simplemente la diferencia entre la percepción subjetiva y los datos de los expedientes de disciplina, o es también posible que los alumnos usen estrategias de coerción para llegar a la resolución de conflictos.

Al principio de su investigación, Smith *et al.* (2002, p.570) tenían el enfoque de su trabajo en el clima escolar, cuando encontraron que los datos sobre los resultados de

los programas de mediación cambiaron considerablemente según el tiempo en el que estaba ya implementado. Coincide también con nuestros demás hallazgos que el programa de mediación tiene que estar implementado durante varios años para poder saber si funciona o no, porque un proyecto necesita tiempo para ser plenamente aceptado y para volverse una parte íntegra del centro.

El primer meta-análisis en 30 años que investigó los efectos del apoyo entre iguales también coincide con nuestros datos positivos. Se analizaron 26 casos de investigación en escuelas de la primaria y de la secundaria, entre los grados uno y doce que abarcaron en total 938 alumnos, y se encontró también que los programas de ayuda y tutoría entre iguales son especialmente beneficiosos en términos académicos independiente de la “dosis” (intensidad, número de sesiones y duración), del grado, o área de contenido del programa (Bowman-Perrot *et al.*, 2013).

Se puede decir que en los resultados positivos que obtuvimos en los cuestionarios estructurados sobre las estrategias de la construcción de la paz y la satisfacción con el proyecto coinciden mayoritariamente tanto con la visión positiva de los cuestionarios semiestructurados como con la del análisis documental. Una investigación en centros educativos de la educación secundaria obligatoria (ESO) y del bachillerato de la Comunidad Valenciana, Castellón y Alicante, en la que investigaron a 1.771 alumnos de 14 colegios, coincide con los resultados positivos de nuestra investigación y encuentra que la mayoría del alumnado se pronuncia contento con los resultados de la mediación. Afirman que lo que aprendieron a través del programa de mediación sirve para abordar mejor el conflicto y para que un conflicto no se convierta en una situación grave y violenta (García-Raga *et al.*, 2019, p.113).

Turnuklu *et al.* (2010) también afirman que un 93% del alumnado se mostró contento con los resultados del programa de mediación entre iguales en un estudio que se

llevó a cabo en clases de la primaria. Hallazgos de un estudio del año 2011 también coinciden con nuestros resultados positivos. Encuentra que los programas de mediación parecen tener un gran factor unificador entre el alumnado que afirma que anterior a la implementación de la mediación, su clase era más individualista, y que en gran medida los alumnos estaban ocupados mayoritariamente con los objetivos académicos. El estudio confirma también que anterior a la capacitación en mediación parece haber unido a la clase (Sellman, 2011, p. 252).

Las entrevistas abiertas de 2016 confirmaron claramente los efectos positivos en las relaciones entre los alumnos y en la convivencia en general, y los resultados de las entrevistas abiertas de 2020 confirman estos datos tanto por parte de los profesores como por parte de las alumnas y los alumnos participantes. En los cuestionarios estructurados un 68,8% afirma que hay buenas estructuras de apoyo en el colegio, solamente un 6,3% dice no ser así. Nos parece una excelente nota para las estructuras de ayuda en el colegio.

En los cuestionarios semiestructurados una profesora cuenta que los estudiantes que han sido víctima de diferentes violencias ven en el programa un apoyo que hace que se sientan parte de un entorno (García-Raga, *et al.*, 2019, p.113) confirman la importancia de las relaciones personales y reconocen que *“el centro educativo es un escenario ideal para que los jóvenes forjen amistades y relaciones sociales positivas con sus iguales, si bien ello requiere un aprendizaje muy importante. [...] Dicen en este sentido que los grandes objetivos del proceso mediador son la reparación de daños y la reconciliación o restablecimiento de vínculos entre las partes”* (p. 113).

Torrego (2018) subraya en este contexto el apoyo que existe en los amplios programas de ayuda entre iguales en el ámbito educativo e indica que *“el ser humano es el único ser vivo incapaz de sobrevivir y subsistir sin la ayuda de otro”* (p.13). Torrego (2018) sugieren además que alumnos sin una fuerte red social en el colegio son más a

menudo víctimas de acoso escolar y de otro tipo de malos tratos que sus compañeros mejor arraigados (Torrego, 2018).

Los estudiantes entrevistados de 2016 afirmaron sin excepción que saben afrontar el conflicto con menos agresividad gracias a las herramientas facilitadas por el proyecto de mediación. Los alumnos entrevistados de 2020 afirmaron también sin excepción que en la mayoría de los casos se pudo ayudar a resolver el conflicto pacíficamente y que el programa facilitaba las herramientas necesarias para afrontar esta tarea. Estos hallazgos coinciden con los resultados de las demás partes de la investigación. Enfatizaron cambios de comportamiento positivos a través del perdón y de la tolerancia, pero también hubo alerta sobre aquellos que abusan del poder que se les facilita en su rol de mediador.

Aquí cabe mencionar lo que advierten Carrasco, Villà y Ponferrada (2016, citados en García-Raga *et al.*, 2019, p. 115) que, aunque el alumnado afirma que la mediación ha fortalecido las relaciones interpersonales, una de las limitaciones parece ser que los programas de mediación no van más allá de las relaciones interpersonales, y que se queden excluidas las “*violencias de base estructural*” (p. 115).

No obstante, en todas las entrevistas, y en los cuestionarios semiestructurados, que llevamos a cabo, los estudiantes y los profesores están de acuerdo en que hay que empezar consigo mismo y ver los propios errores antes de poder ayudar a los demás. Además, es como subraya Flyvbjerg (2006) que el conocimiento depende del contexto, y que la experiencia está al corazón de cada actividad experta que luego se tiene que saber aplicar.

El profesorado entrevistado en nuestra investigación tanto en los cuestionarios semiestructurados como en las entrevistas abiertas considera también imprescindible la existencia de estructuras organizativas en las que participe todo tipo de miembro de la comunidad escolar. Coinciden los resultados en la afirmación que el éxito del programa

está en conectarlo con otros programas del centro educativo, como la clase de ética, y en institucionalizarlo. Torrego y Galán (2008) coinciden y recomiendan en este mismo sentido la máxima implicación de los miembros del equipo directivo, y de los orientadores en la mediación, puesto el rol institucional central del proyecto. Moral (2011) encuentra que la resistencia por parte del profesorado presenta una importante barrera hacia la aceptación de los proyectos de mediación en muchos casos porque en muchas ocasiones les falta el tiempo para cumplir debidamente con el currículo obligatorio, e involucrase en los proyectos de mediación y de resolución de conflictos supone una carga más (Moral, 2011, p. 469).

También la incrementada capacidad de dar a la propia vida un giro positivo se confirma entre los resultados de las entrevistas abiertas, los cuestionarios semiestructurados y los cuestionarios estructurados. Un dato positivo que se transmitió en las entrevistas abiertas es que el profesorado puede aplicar más tiempo a su tarea inherente, es decir a impartir clase, porque tienen que ocupar menos tiempo en apaciguar conflictos entre los alumnos. Un factor negativo que se encuentra sobre todo en las entrevistas abiertas de 2020 es la falta de tiempo que hace que a veces se cierra demasiado de prisa una mediación. Los datos de la falta de tiempo coinciden también con los hallazgos del análisis documental de artículos académicos e investigaciones en el campo de la mediación escolar como encuentra también Moral (2011) que describe que el tiempo supone una barrera y una limitación hacia la aceptación de los programas de resolución de conflicto en general.

No obstante, nos parece importante el hallazgo de las entrevistas abiertas que, si el alumnado resuelve sus propios conflictos, se libera tiempo al profesorado que se solía perder en la resolución de conflictos entre los jóvenes, y ahora se puede utilizar para otras tareas, compensando el tiempo que se había tenido que emplear en las clases de mediación

antes. Un 60,9% incluso dice en los cuestionarios estructurados haber adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto, un 17,2% dice que no es así. Consideramos este dato una excelente base para trabajar el conflicto en el centro.

La mayoría de los alumnos participantes en los cuestionarios estructurados, un 68,7% dice que sabe aceptar la opinión divergente de otra persona, y solamente un 6,12% afirma que no sabe aceptar cuando un compañero tiene otra opinión. Este resultado puede indicar que los alumnos ven la oportunidad que ofrece la opinión divergente que tiene otra persona que abre puertas a tener otro punto de vista sobre un asunto (Vélez, 2014) y como una oportunidad para el propio desarrollo (Torrego y Galán, 2008, p. 371). En general lo interpretamos los resultados como un dato de éxito del proyecto y que ya se sabe aceptar mejor a las visiones diferentes de los demás.

No obstante, hay ciertas incongruencias que se parecen dar según el ángulo desde el que se observa la situación: Un 43,8% afirma que a menudo sale un conflicto por opiniones diferentes entre dos compañeros o compañeras y un 26,6% dice que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Este resultado muestra una clara diferencia entre la percepción hacia los demás y hacia uno mismo. Un 43,8% dice que hay conflictos cuando los compañeros tienen opiniones divergentes, mientras que un 68,7% de los alumnos afirmó en la pregunta anterior que sabe aceptarlo si un compañero tiene una opinión diferente, lo que podría señalar en general que hay que tomar las respuestas con prudencia y estar consciente de su subjetividad.

Concluimos en la dimensión 2 que el proyecto parece facilitar buenas herramientas para resolver los conflictos en el centro según lo que afirma la mayoría de los, aunque recibimos también datos mixtos, especialmente en el cuestionario estructurado en el que se afirmó por la mitad que algunos conflictos todavía se resuelven de una manera destructiva. Una mayoría de casi dos tercios afirma que sabe a quién acudir

en caso de un conflicto para buscar ayuda que nos parece un dato muy bueno. Es algo en que habrá que poner énfasis en el futuro. Parece que el alumnado aprende en general bien a analizar y a cuestionar, y también a auto cuestionarse, y a consecuencia a afrontar los conflictos sin peleas a través de los aprendizajes del proyecto. Coincidimos en nuestras conclusiones con Vélez (2014) que tenemos que aprender a analizar, concertar y encontrar alternativas a enfrentar los conflictos, y tenemos que adaptar este análisis constantemente a los hechos actuales. Un punto que nos parece importante para el buen funcionamiento del proyecto, y de las resoluciones de conflicto, se mencionó reiteradamente por el profesorado, y es la necesidad de institucionalizar el proyecto y de incluirlo en los demás programas del colegio.

Dimensión 3: Aprendizajes

Con respecto a los aprendizajes que facilita el programa de mediación el análisis documental nombra que se desarrollan las habilidades de pensamiento y que los alumnos crecen en liderazgo, y en autonomía que ayudará tomar decisiones en la vida y formular las propias necesidades. Se nota un interés elevado por parte de los gobiernos y los organismos internacionales en que el aprendizaje sea efectivo, y consecuentemente ha surgido un inmenso trabajo sobre el clima escolar, en el que se investigan las características sociales y los efectos en el aprendizaje que tienen los valores y las normas, así como las relaciones entre los estudiantes y los profesores (Maxwell *et al.*, 2017, pp. 3,4).

Entre las capacidades cognitivas y socio-cognitivas se enfatizan la formación ciudadana que se adquiere, el fomento de la reflexión y de una racionalidad comunicativa en las prácticas sociales cotidianas, la capacidad de asumir responsabilidades de la vida

y resolver problemas y de desarrollar una vida saludable, así como también el desarrollo de una alta sensibilidad para entender los procesos de la violencia, vividos por el país.

La capacidad de identificar objetivos y de coordinarse entre todos se observó entre todos los grados. Además, se observa entre las competencias adquiridas el incrementado respeto por la vida y la diversidad y la expresión de los propios sentimientos y la adquirida capacidad de ponerlos en contexto con los sentimientos de los demás. Entre las capacidades emocionales y morales se citan sobre todo la empatía, la capacidad de comprender a los demás y de manejar un conflicto de forma pacífica.

Estas observaciones se reflejan también en las entrevistas abiertas, e incluso el profesorado subraya que se sabe ahora entender mejor al alumnado. Los cuestionarios estructurados reflejan también claramente estos datos. En el cuestionario estructurado un 64,1% afirma que se ve más capaz de controlar sus emociones que antes de la implementación del proyecto. Este dato que corresponde casi a dos tercios de los participantes, nos parece excelente y coincide con que encuentran Pinto da Costa *et al.* (2019) que la capacidad de controlar las emociones fortalece a una persona emocionalmente y ayuda a hacerla también más resiliente. En los cuestionarios semiestructurados y en las entrevistas abiertas se enfatiza por parte del profesorado en este sentido la importancia de relacionar el proyecto de mediación con otros programas del colegio, muy importante la clase de ética para dar un aprendizaje completo de las capacidades necesarias.

Agirrezabal y Etxeberria (2018) sugieren, de acuerdo con nuestros hallazgos, que para que las estrategias sean efectivas y los niños aprendan a resolver sus conflictos más pacífica y democráticamente y para fomentar una convivencia y coexistencia positiva, en los colegios *“hay que desarrollar tanto las competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) como las interpersonales*

(habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar), a través de un trabajo sistemático y secuenciado a partir de los tres años hasta el final de la etapa, al igual que lo hacemos con otros objetivos educativos” (p. 34).

Un 56,3% manifiesta que es más comprensible hacia el comportamiento de los demás que antes, un 18,8% discrepa. Coincide con lo que encuentran Ibarrola-García e Iriarte (2014, p. 10) que entre los alumnos mediados parece existir una elevada comprensión interna y mutua, y una capacidad incrementada para poder comunicarse y para poder ver el conflicto como algo positivo. Los datos también coinciden con Vélez (2014) quien enfatiza que, *través de los procesos de la mediación, los alumnos ven el conflicto como oportunidad para aprender algo nuevo y para comprender las diferencias en valores, opiniones y puntos de vista hacia la vida de otras personas.*

En los cuestionarios estructurados hallamos además que un 46,9% afirma que sabe expresar sus sentimientos y emociones más fácilmente que antes, y un 57,8% se ve fortalecido emocionalmente. Un 57,8% afirma haberse vuelto más paciente consigo mismo cuando solamente un 12,5% dice lo contrario. Torrego (2018) destaca en este sentido que *“el alumnado [es] sujeto activo en la sociedad, capaz de pensar y expresarse libremente y de un modo crítico, de tal modo que pueda contribuir a una transformación positiva de la sociedad”* (Torrego, 2018, p. 22).

En general lo consideramos otro dato positivo que indica un elevado control de las propias emociones. Estos datos coinciden con Pinto da Costa *et al.* (2016) que hallan que los niños que se someten a una formación en mediación son capaces de manejar mejor las emociones y los sentimientos, además de dar a los conflictos una visión más positiva. Un 57,9% dice ser también más paciente con los demás, un 14,1% dice que no es así, lo que también señala una buena base para un ambiente más tolerante y pacífico. Un 62,6% manifiesta en los cuestionarios estructurados que desde la mediación escolar ve mejor la

diferencia entre lo que está bien o mal, sólo un 12,5% dice lo contrario. Un 47,5% se siente más capacitado para ver comportamientos injustos, sólo un 9,4% no lo percibe así. Saber distinguir entre bien y mal, e identificar comportamientos injustos, es crucial para llegar a resoluciones justas y un tratamiento empático de los demás.

En los cuestionarios semiestructurados se nombra la empatía de acuerdo con los demás hallazgos como condición imprescindible que debe tener un mediador. Nuestros resultados coinciden en este sentido con los que encuentran Polanin *et al.* (2012) que los programas de mediación entre iguales parecen tener un efecto muy positivo en los estudiantes para desarrollar una capacidad de sentir empatía y un comportamiento más empático hacia otros.

Un 43,7% de los participantes en los cuestionarios estructurados afirma que con el proyecto de mediación ha aumentado su respeto hacia los demás, un 23,4% lo ve de forma contraria. El respeto hacia otro es el primer paso para entender una opinión divergente como oportunidad y no como amenaza. En este punto nos parece que habría que poner todavía énfasis para mejorar en el sentido con lo que encuentra Vélez (2014) quien enfatiza que, través de los procesos de la mediación, los alumnos ven el conflicto como oportunidad para aprender algo nuevo y para comprender las diferencias en valores, opiniones y puntos de vista hacia la vida de otras personas.

Pinto da Costa *et al.* (2019) se pronuncian en la misma línea que los programas de mediación contribuyen a una incrementada interiorización de valores, un mejorado trabajo sobre las emociones y los sentimientos, además de dar una visión más positiva del conflicto y de la oportunidad que ofrece. No obstante, no se debe olvidar que los alumnos participantes en esta investigación vienen todos de un entorno marcado por un largo conflicto armado y el ambiente conflictivo general que éste ha creado. En este contexto se necesita tiempo, empatía y cariño.

Un 61% manifiesta en el cuestionario estructurado que el proyecto le enseñó a escuchar mejor a los demás, un 14,1% no sabe decir, y un 11,5% no está de acuerdo. El hecho de saber escuchar a los demás no solamente es positivo en términos del proyecto, sino también en general. Es fundamental para la comprensión de otra persona. Un 53,1% dice saber afrontar el conflicto mejor y más democráticamente, lo que interpretamos como datos positivos. Coincide con Ibarrola-García e Iriarte, (2014) que encuentran que la mediación escolar facilita capacidades y competencias como una elevada comprensión interna y mutua, y una capacidad incrementada para poder comunicarse y para poder ver el conflicto como algo positivo (p. 10).

Un 65,7% afirma incluso que saben ver más fácilmente la relación entre el propio comportamiento y la reacción de los demás. En las entrevistas abiertas se confirman estos datos y que los alumnos saben afrontar con menos agresividad un conflicto después de conocer las herramientas de la mediación. Sin embargo, en los documentos del colegio se afirma que la empatía y la capacidad de comprender los argumentos de los demás se observa solamente entre los estudiantes a partir del 9º grado. No obstante, una situación concreta durante la entrevista de 2016 demostró que los estudiantes tan jóvenes como con 8 años saben resolver un conflicto mediante la negociación y pacíficamente entre sí, y entienden los argumentos del otro, sin que tengan que intervenir los adultos.

Ibarrola-García e Iriarte (2014) encuentran que destaca como mejor aprendizaje emocional poder comunicarse mejor con los demás. Subrayan además que este aprendizaje está seguido por una mayor capacidad para darse cuenta de las propias emociones negativas y la empatía. Entre los aprendizajes morales, los alumnos enfatizan la importancia de las relaciones de ayuda, sobre todo saber pedir ayuda cuando se necesite, seguido por la aceptación y el respeto a las diferencias de otras personas, y en

tercer lugar la influencia que cada persona ejerce sobre el clima social a través de su propio comportamiento (p.11).

Silva y Torrego (2017) hacen hallazgos similares y afirman que las alumnas y los alumnos subrayan que la participación en este proyecto les enseñó desarrollar habilidades como la empatía y la escucha. Consideramos que son capacidades imprescindibles para la convivencia. Hanlin y Johnson (2015) encuentran incluso que la tolerancia, la empatía, la democracia además del buen gobierno, son esenciales para construir una generación futura que es capaz de conducir a su país hacia el progreso y la estabilidad política, y un camino de la paz.

Las entrevistas abiertas de 2020 reconfirmaron la alta posibilidad de poder adquirir los diferentes aprendizajes a través de la mediación. Destacaron la tolerancia, saber respetar los sentimientos de los demás, saber escuchar, saber ser neutral y saber pensar antes de hablar entre los aprendizajes nombrados que facilita el programa. En un caso concreto se describió como la comprensión de lo que siente el otro ha incrementado facilitando una mayor capacidad de entender mejor las emociones que han llevado a la guerra civil, es decir confirmando una elevada capacidad de sentir empatía.

En general encontramos que los alumnos se sienten más seguros de sí mismos y más respetuosos y responsables hacia sí mismos y con los demás de acuerdo con lo que también afirma Davidson (2003, pp.15,16) que los alumnos participantes reportaron que cuentan con elevada autoestima, y que también ha incrementado su sentido de responsabilidad y el respeto hacia sí mismos.

Coincide también con los datos de Pinto da Costa (2017) que subraya que son significativas las experiencias de contexto real que demuestran que los programas de mediación elevan la autoestima, el autocontrol y el compañerismo, y que la mediación

resulta ser un proceso educativo, inclusivo y resolutivo del que surge un nuevo relacionamiento interpersonal.

Confirma también lo que encuentra Vélez (2014) que una niñez marcada por la violencia afecta al bienestar emocional, al trabajo académico e incluso a la salud física y condiciona a las personas para su vida adulta, e influye en el sentido del compromiso con los demás y el grado de compromiso que una persona tiene con otros seres y que los programas de mediación pueden facilitar los aprendizajes para saber controlar estos efectos negativos (Vélez, 2014).

En las entrevistas abiertas, el profesorado subrayó que los estudiantes sabían mejor escucharse mutuamente y que sobre todo aquellos alumnos que llevaban desde el 5º grado en la mediación, habían aprendido a vivir diferente. Saber escuchar fue la capacidad que más se nombró entre todas las diferentes entrevistas y en los cuestionarios, y entre todos los participantes, y parecía ser el aprendizaje que se encontraba entre las más importantes para los participantes. Tanto la incrementada capacidad para sentir empatía como el aprendizaje a saber escuchar al otro coinciden con hallazgos del análisis documental de otras investigaciones.

Ibarrola-García e Iriarte (2014) enfatizan en este contexto que hallaron que los programas de mediación tienen una experiencia transformadora para el alumnado, sobre todo para los mediadores, porque les facilita capacidades y competencias como un liderazgo positivo, mayor control interno, además de un comportamiento más altruista.

Silva y Torrego (2017) encuentran en la misma línea que el alumnado destacó que participar en un proyecto de mediación les enseñó desarrollar habilidades como la empatía y la escucha. García-Raga *et al.* (2015) hallan que escuchar y preocuparse favorece traspasar los límites personales para mejorar la convivencia escolar. La fundadora del proyecto “Hagamos las Paces”, Didier Vélez Madrid subraya que escuchar

y empatizar permite superar problemas y conflictos mismos y los convierte en procesos creativos, constructivos, reconciliadores y humana y socialmente enriquecedores (Vélez, 2014).

Un 57,4% de los alumnos que contestaron al cuestionario estructurado dice haber aprendido a cuestionar sus propias actitudes, un, 17,2% discrepa. Más de la mitad dice haber aprendido esta habilidad que es un buen comienzo porque si no se sabe tener un comportamiento o una actitud conflictiva, no se puede mejorarlo. No se puede solucionar un problema que no se haya identificado en un primer lugar.

Ibarrola-García e Iriarte (2014) coinciden en esta misma línea que “*el proceso de la mediación escolar [...] puede favorecer el desarrollo emocional, sociocognitivo y moral*”, como la autoconciencia y la autorregulación emocional, la empatía, el pensamiento de solución de problemas interpersonales, el respeto, el conocimiento sobre la teoría de los conflictos, la responsabilidad y el razonamiento moral (p. 10).

No obstante, Tzuriel y Shamir (2007, p.144) advierten en un estudio con una muestra de 178 alumnos (grados 1 y 3), que el aprendizaje a través de la mediación es más eficiente, y que las habilidades se desarrollan mejor, en caso de que los mediadores tengan las habilidades más desarrolladas que los demás estudiantes. Dicen además que el aprendizaje tiene lugar mediante la adaptación social; es decir, ellos encuentran imprescindible la interacción entre los niños y las niñas, y las personas más competentes que ellos, ya sean adultos o compañeros (p. 144).

Un meta-análisis de 10 estudios confirma nuestros resultados positivos y encuentra que las intervenciones a través de la mediación escolar conducen a la reducción de las conductas agresivas cuando se dirigen a la adquisición de habilidades y a los procesos sociocognitivos de los estudiantes (Dymnicki *et al.*, 2011).

Según un 43,7% de los participantes en los cuestionarios estructurados la convivencia positiva favorece al desarrollo de sus aprendizajes, mientras que un 23,4% dice lo contrario. Las afirmaciones que dicen que el programa de mediación favorece el aprendizaje coincide con los hallazgos de Kovacic y Lepicnik (2019) que encuentran que los programas de mediación y resolución de conflicto en centros educativos parecen promover la capacidad de los alumnos de aprender más fácilmente en los diferentes ámbitos de la enseñanza, desde la alfabetización hasta conceptos más complejos como el desarrollo sostenible de un país. Subrayan que parecen enseñar aceptar la diferencia en el otro, y desarrollar tolerancia y respeto hacia los demás. Además, enfatizan que educan también para el desarrollo de un sentido común crítico y un comportamiento responsable en la sociedad en general, y ayudan a establecer relaciones más sanas con otras personas (Kovacic y Lepicnik, 2019).

Un 57,8% afirma en los cuestionarios estructurados pensar ahora más en cómo influyen sus conductas en los demás, con un 28,1% que se muestra muy de acuerdo. Pensar en los sentimientos que pueden desencadenar los propios actos en los demás es fundamental para un comportamiento empático y una mejor comprensión de otro ser, consecuentemente es la base para resolver un conflicto o evitarlo en un primer lugar.

Un 56,3% reflexiona más desde la implementación de la mediación sobre las consecuencias que pueden tener sus comportamientos o palabras. Un 57,8% dice reflexionar más en las consecuencias que su comportamiento o palabras pueden tener en los demás. Un 14,1% no está de acuerdo. Interpretamos este dato como otro indicador positivo en lo que concierne un comportamiento más empático entre los alumnos en general.

Coincide con los hallazgos de Polanin *et al.* (2012) que encuentran que los programas de mediación entre iguales parecen tener un efecto muy positivo en los

estudiantes para desarrollar una capacidad de sentir empatía y por ende un comportamiento más empático hacia otros. La empatía se nombró además como la característica más importante que debe tener un mediador en los cuestionarios semiestructurados aparte de saber los procesos de la mediación, tener la capacidad de liderazgo y un alto sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia se había nombrado también en las entrevistas abiertas y los cuestionarios semiestructurados por la exprofesora principal de la mediación de la Institución Educativa Antonio José Bernal como factor crucial para que un alumno pueda sentir la mediación como éxito. Ibarrola-García e Iriarte (2014) enfatizan en este sentido que, entre los aprendizajes morales, los alumnos destacaron la importancia de las relaciones de ayuda, sobre todo saber pedir ayuda cuando se necesite y mencionaron también el aprendizaje del pensamiento alternativo y consecuencial para solucionar un problema.

Tzurriel y Shamir (2007, p. 144) a su vez encontraron en un estudio que investigó una muestra de 178 alumnos (grados 1 y 3) que el desarrollo cognitivo de un niño resulta de una combinación entre la interacción que los niños tienen con su entorno, y las experiencias que adquieren de esta manera, sin que nadie intervenga, y la interacción social que tienen con adultos y otros niños. Vázquez (2012) encuentra que los programas de mediación escolar integrados en los programas educativos conducen directamente a un mejor desarrollo de las habilidades sociales como el respeto a los demás, y la tolerancia y una mejor convivencia.

Monge y Torrego (2021, p. 38) encuentran también que el aprendizaje y la convivencia están estrechamente vinculados y también la Secretaria de Educación de mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes y que es crucial generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo para promover el aprendizaje.

Baytemir (2019) confirma la importancia de una buena convivencia escolar en los resultados de un estudio que investigó la experiencia escolar y la felicidad entre 268 estudiantes (104 mujeres, el 39% y 164 hombres, el 61%) encontraron que la percepción de la experiencia escolar predice la felicidad y que la competencia interpersonal predice la percepción de la experiencia escolar (Baytemir, 2019).

En este contexto también se subraya la permanente formación de los profesores y de las profesoras. Aparte de los aprendizajes de los alumnos en los que se confirma lo observado en el análisis documental, se nombra también el aprendizaje que se facilita en la mediación cuando se involucran tanto los alumnos como las madres y los padres porque como muchos de ellos están expuestos de forma permanente al conflicto.

Los aprendizajes mediante la mediación generan otra postura ante la vida y fomentan también la madurez y una convivencia más sana en las familias. Esto confirma que ayuda particularmente a los alumnos que estaban afectados por el conflicto armado y sus familias, algo que se confirma en los cuestionarios semiestructurados. Una profesora afirma en los cuestionarios semiestructurados que ella misma ha aprendido mucho sobre conflictos y como aplicar las estrategias de resolución.

Hubo, sin embargo, una opinión por parte del profesor participante en las entrevistas abiertas diciendo que no percibe ninguna diferencia directa, mientras que las profesoras observaban todo lo contrario, y enfatizaron que, para alumnos afectados por la guerra, el programa era un gran apoyo, facilitándoles ayuda a reconciliarlos con la vida. Esta afirmación coincide también con los relatos de los alumnos mismos sobre todo con la historia de Juan, el ex presidente de los alumnos mediadores que prácticamente vio el proyecto como su salvación que le enseñó un camino hacia un futuro digno. En este sentido, García-Raga *et al.*, (2019) mencionan que los “*grandes objetivos del proceso*

mediador son la reparación de daños y la reconciliación o restablecimiento de vínculos entre las partes” (p. 113).

En las entrevistas abiertas al profesorado se manifestó además que los niños afectados por el conflicto armado se apersonan más en ayudar a los compañeros y también muestran una actitud más responsable al hacer un buen seguimiento de los casos de mediación que han tratado. Luna Gutiérrez (2018) advierte sin embargo en este contexto que a veces parece que se solucionó un conflicto, pero luego resulta que las soluciones se dan meramente en la superficie y posteriormente se reitera el conflicto porque quedan odio y resentimiento en los involucrados. Un 56,3% dice en los cuestionarios estructurados que se siente capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática a través de las capacidades aprendidas en la mediación, mientras que un 11% discrepa.

Un 65,7% afirma que ve más fácilmente la relación entre su propio comportamiento y la reacción de los demás, mientras que un 15,6% no lo ve así. Consideramos crucial ver esta relación para poder aprender de las diferencias y los desacuerdos en la vida cotidiana de acuerdo con lo que encuentra Vélez, (2014).

Un 46,9% de los participantes afirma incluso que el programa de mediación le ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto, un 20,3% no se muestra ni de acuerdo ni desacuerdo, y un 15,7% discrepa. Este dato nos parece confirmar que funciona la estructura no jerárquica del programa de mediación que se usa en el centro. Lacuesta y Traver (2018) encuentran también que una organización jerárquica de los centros educativos impide buscar alternativas más dialógicas (Lacuesta y Traver, 2018).

Sin embargo, en las entrevistas abiertas, por parte del profesorado existe, a pesar de calificar el programa positivo y un éxito, la sugerencia es incluir cartas y otros juegos que puedan dar un aprendizaje más experimental, y que quizás puedan vincular la

mediación mejor a otros proyectos del colegio. Referente a los aprendizajes que tienen los profesores mismos desde el programa, se destacó en las entrevistas abiertas y los cuestionarios semiestructurados el hecho de que la mediación en la Institución Educativa Antonio José Bernal es una estrategia viva que crea la paz y que el recorrido a través de los diferentes programas Ser Contigo (programa de convivencia), semillero de la paz, Hagamos las Paces y la formación de mediadores con la participación de la Universidad de Antioquia y sus procesos que se han vinculado al colegio y han dejado una experiencia y aprendizajes valiosos que han sido motivación para ejercicios investigativos.

Silva y Torrego (2017) exponen, de acuerdo con nuestros hallazgos, que el profesorado valoró sumamente positivo la formación en mediación que se les dio al alumnado, pero por el otro lado, y contrario a lo que encontramos, mostraron su descontento con la formación que ellos mismos habían recibido, lo que condujo a verse desbordados ante ciertas situaciones conflictivas y a no saber cómo actuar ante determinados conflictos.

Referente a la pregunta de si con el programa de mediación los alumnos han podido mejorar académicamente, las respuestas que recibimos de los profesores eran mixtas, aunque se comparte la observación general que, con la convivencia mejorada, y el hecho de que los alumnos se vuelvan más responsables y más comprometidos a través del proyecto, parece que también mejoran las notas.

Hallazgos de Pinto da Costa *et al.* (2019, p. 6) sugieren también que a través de los programas de mediación y de resolución de conflictos, los alumnos y las alumnas parecen tener una evolución positiva. Encuentra que parece que los proyectos permiten la adquisición de relaciones interpersonales más positivas que promueven la convivencia en los centros escolares y promocionan habilidades sociales y competencias de autorregulación (Pinto da Costa *et al.*, 2019, p.6).

Un 51,5% dice en los cuestionarios estructurados que se ve motivado a ir a clase por la convivencia mejorada y un 45,3% ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro educativo. Nos parece un excelente dato como la motivación de ir a clase suele también traducirse en mejores resultados académicos con los hallazgos la Secretaria de Educación de Bogotá (2013) cuyo estudio encuentra que estudiar en un ambiente pacífico y no tener que tener miedo de ir a la escuela se traduce directamente en mejores resultados académicos.

Un 43,7% de los alumnos mismos dice en el cuestionario estructurado que la convivencia positiva en el colegio favorece el desarrollo de sus aprendizajes y un 57,8% afirma que sus resultados académicos han mejorado desde la implementación de la mediación. Nos parece un dato importante y se confirma en Torrego y Moreno (2003) con el hallazgo de que se aprende mejor cuando se sienta escuchado y que *“la educación, considerada en un sentido amplio, es una de las mayores expresiones de la socialización necesaria para integrar al individuo en una sociedad y enseñarle a vivir como un miembro activo y constructivo en la misma”* (Torrego y Moreno, 2003, p. 5) y lo confirman también Bowman-Perrot *et al.* (2013) que los programas de ayudas y de resolución de conflictos se mostraron beneficiosos en términos académicos.

Caycedo y Cocunubo, (2016) que también llevan a cabo estudios en torno al conflicto colombiano, encuentran incluso que los escolares pueden sufrir trastornos afectivos (19,9%) y trastornos de ansiedad (18,1%), y que las víctimas de violencia escolar sufren elevados niveles de ansiedad, aislamiento social y de depresión, y se ven a menudo afectados en el rendimiento académico (p. 1.736).

Esta impresión se confirma muy claramente en un estudio de la Secretaria de Educación de Bogotá (2013) que encuentra que estudiar en un ambiente pacífico, y no tener que tener miedo de ir a la escuela, parece traducirse directamente en mejores resulta.

Se confirma también en lo que encuentra Wang y Holcombe (2010) que la percepción de los estudiantes del entorno escolar tiene implicaciones directas en sus resultados académicos. Además, esta percepción influye en la participación del alumno y en su identificación con la escuela (Wang y Holcombe, 2010).

En las entrevistas abiertas de 2020 se confirmó de acuerdo con estos hallazgos de otros investigadores la positiva influencia en los resultados académicos. Se afirmó que uno podía mejorar su nivel académico al estar más tranquilo en un ambiente escolar más pacífico. Estas afirmaciones de los estudiantes mismos coinciden también con lo que encuentran Caycedo y Cocunubo (2016) en otro estudio realizado en centros en Colombia que víctimas de violencia escolar sufren elevados niveles de ansiedad, y se ven también a menudo afectados negativamente en el rendimiento académico (Caycedo y Cocunubo, 2016); es decir la falta de un ambiente violento escolar se traduce directamente a mejores rendimientos académicos.

Un 56,2% indica en los cuestionarios estructurados que ha aprendido aplicar las nuevas capacidades para resolver un conflicto también en ambientes fuera del colegio. En nuestra opinión es un excelente dato como consideramos esta capacidad un primero paso hacia la creación de otros patrones de comportamientos más pacíficos en la sociedad en general. Encontramos en las entrevistas abiertas tanto de 2016 como de 2020 que los jóvenes se ven capaces de aplicar las competencias aprendidas en la mediación en otros ámbitos de su vida.

Eder y Gaisbauer (2001) hacen hallazgos similares. Las alumnas que entrevistaron reportaron después de haber sido capacitadas en mediación y resolución de conflictos, que los juegos de rol sirvieron mucho en el aprendizaje, sobre todo para internalizar lo aprendido, y para llevarlo a la práctica, pero al principio estaban decepcionadas porque

el proceso de la capacitación les pareció muy lento. Destacaron también la rápida adquisición de competencias sociales, y destacaron también la orientación prosocial entre ellos y poder aplicar las competencias aprendidas en otros ámbitos de la vida (Eder y Gaisbauer, 2001).

Flick (2015) menciona en este contexto la importancia de saber cómo transferir la teoría a la práctica, y cómo adoptar y asimilar las capacidades y los conocimientos de la mediación en la rutina de su vida diaria.

Concluimos en la dimensión 3 que el proyecto parece facilitar una variedad de aprendizajes cognitivos y socio cognitivos. Nuestros hallazgos en general confirmaron el potencial de poder adquirir diferentes aprendizajes a través del proyecto de la mediación. Tanto el alumnado como el profesorado mencionan que mejoró la capacidad de sentir empatía y de escuchar. El alumnado en general parece sentirse más seguro de sí mismo. Encontramos que la mayoría se encuentra capaz de ver el conflicto como una oportunidad de aprender algo nuevo y ya no como una amenaza. También encontramos que el ambiente más pacífico que facilitan los aprendizajes desde el proyecto de mediación se traduce en mejores resultados académicos. Además hallamos que el proyecto cambia la postura de los alumnos ante la vida y hace que sean capaces de construir relaciones más sanas en el futuro y a ser más resilientes.

Dimensión 4: Éxito del programa

En esta sub dimensión buscamos conocer cuáles son los factores de éxito o de fracaso del programa de mediación. En el análisis documental del centro afirma que el hecho de darse cuenta de las posibilidades de crecimiento personal que facilita el programa de mediación motiva a los alumnos. Entre los alumnos del 11º grado se nombra que pensar en su

proyecto de vida, canalizar sus intereses y sus potenciales y le ayuda centrarse en la elección de su formación superior les sirve de especial motivación.

Los más pequeños mostraron mucha motivación en la parte práctica del proyecto, los mayores se vieron más motivados por temáticas a ser pensadas y trabajadas de forma reflexiva. Los resultados del cuestionario estructurado afirman que un 54,7% se ve motivado por poder solucionar mejor sus propios conflictos, un 17,2% no lo percibe así. La capacidad de solucionar el propio conflicto hace a una persona más auto suficiente porque no depende de otros y parece ayudar también para organizar otros ámbitos de la vida según nuestras propias experiencias. Un 57,8% de los participantes en los cuestionarios estructurados dice que le motiva poder ayudar a los demás, un 9,4% afirma lo contrario. Es interesante que un porcentaje más alto se ve más motivado por poder ayudar a los demás que por recibir una compensación propia. Este hallazgo nos pareció que sostiene la antiquísima noción de que dar produce más felicidad que recibir.

Un 50% dice en los cuestionarios estructurados que se siente mejor cuando soluciona un conflicto pacíficamente. Un 51,5% se ve más motivado a asistir a clase con la convivencia mejorada y un 48,5% incluso afirma que los incentivos que vienen con la mediación les ayuda a mejorar académicamente. Un 48,4% se ve motivado por una compensación o una gratificación, un 20,3% dice que no es así. Este dato indica que casi la mitad acepta el programa mejor si hay una gratificación. Este dato coincide con los hallazgos de Bowman-Perrot *et al.* (2013) que encuentran que los resultados del programa de mediación fueron más positivos cuando se añadió un sistema de gratificación. Ellos además hallaron que esta repercusión fue especialmente significativa entre los alumnos a partir de la secundaria, y también entre los alumnos con cierta dificultad académica (Bowman-Perrot *et al.*, 2013).

En las entrevistas abiertas de 2016 todas las edades entrevistadas se vieron muy motivados por el programa de mediación y por la oportunidad de mejorar la propia vida y la de los demás. Las entrevistas de 2020 confirmaron estos resultados. En general se confirma un importante porcentaje de motivación para asistir y formar parte del proyecto de mediación. Esto confirma los hallazgos de Mayoux y Johnson (2007, p. 182) que subrayan que los procesos participativos dan una voz a la gente y la hacen consciente de las opciones que tiene a su disposición en su vida ("poder interno"). Ellos enfatizan que los proyectos de mediación crean capacidades, conocimientos y recursos y dar "*poder para*" controlar la propia vida, y además se construyen redes capaces de construir "*poder con*" otros (p. 182). No obstante, también encontramos en las entrevistas abiertas que algunos se motivaron por el control que el programa les podía dar sobre otros, lo que indica que la confianza entre todas las partes implicadas en la mediación es algo crucial.

Un 50% afirma en los cuestionarios estructurados que se siente mejor persona cuando soluciona un conflicto pacíficamente, un 17,2% no ve este efecto y un 14,1% prefiere no contestar. Deducimos que, aunque el 17,2% de los participantes no se siente mejor persona, la mitad de los participantes sí siente este efecto. Es decir, para la mitad de los estudiantes que participaron en llenar el cuestionario estructurado, el programa de la mediación ha mejorado el sentimiento hacia la propia persona.

Un 42,2% dice en los cuestionarios estructurados que en su opinión bajó el número de conflictos en su clase, un 17,2% no lo percibe así. Un 23,4% da una respuesta neutral. Se supone que en general con los programas de resolución de conflictos bajan los números de casos y también los expedientes de disciplina. No obstante, Valencia Murcia (2004) deduce que el comportamiento de los alumnos y el funcionamiento del proyecto de mediación no se pueden entender a través de las estadísticas, o los números de expedientes de disciplina de un colegio. Así lo interpretamos también nosotros, que hay que ver este

dato en el conjunto de los demás datos. Si el conflicto se resolvió por coerción y ya no aparece en el número de expedientes, no es positivo, sino incluso se debería considerar un dato negativo.

Coincidimos con Valencia Murcia (2004) y se confirma en lo que encontramos en las entrevistas abiertas. Personas que han vivido violencia y se muestran a su vez violentos, a veces no son agresivos sino emocionalmente desbordados. No saben cómo afrontar un conflicto porque nadie nunca se les ha enseñado ninguna estrategia no violenta. Solamente han conocido la violencia y es su manera de defenderse. Un número de expedientes disciplinarios solamente recoge los actos violentos de un alumno en sí, pero no el por qué. Existen trabajos académicos que abordan el tema de la convivencia y de la violencia escolar en Colombia “a partir de diversas concepciones teóricas y metodológicas, orientadas a la comprensión y el entendimiento de los rasgos, las formas y la etiología del fenómeno” (Valencia Murcia, 2004). Se supone además que la relación entre el comportamiento de un alumno, la experiencia vivida en el conflicto armado, y el funcionamiento del proyecto de mediación no se pueden entender a través de las estadísticas, o el número de expedientes de disciplina de un colegio.

Un 45,3% de los participantes en el cuestionario estructurado cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado, mientras que un 15,6% no piensa así, un 20,3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 18,8% prefiere no contestar. Consideramos que es un dato positivo y va de acuerdo con los hallazgos de Silva y Torrego (2017, p. 224) que encuentran en una investigación en la secundaria que los programas de mediación mejoran las relaciones entre los alumnos participantes y que pertenecer al equipo de mediación puede ser una excelente oportunidad para relacionarse de forma distinta con el profesorado dado que el trato con

el profesor era diferente al que uno lo tenía en clase. Los datos de esta investigación son bien comparables porque los cuestionarios de nuestra investigación también se realizaron en la secundaria.

Con respecto a la participación, los resultados son mixtos. Un 40% contesta en los cuestionarios estructurados que podría haber más participación en el proyecto, un 12,6% discrepa, y un 20,3% no sabe decir. Son datos que sugieren que habría que trabajar en mejorar la participación que es una parte crucial en el funcionamiento, porque no se puede aprender si no se participa. Nos parece ser muy acertado lo que encuentra Miñarro (2018) con respecto a una participación adecuada: Parece depender altamente del grado en el que los alumnos consideren interesante el programa de mediación (p. 72). Coincide también con lo demuestran Silva y Torrego (2017) que la participación en el proyecto depende de si el profesor explica y presenta la participación en el programa de mediación como algo atractivo. En casos en los que el profesor no consigue llamar la atención de los alumnos, la participación es claramente inferior (pp. 224, 225).

Sin embargo, el hecho de que todos los alumnos que recibieron un cuestionario estructurado, lo rellenaron e invitaron a otro compañero de la clase a rellenarlo, nos indica que existe interés en el proyecto de mediación, aunque hemos notado que los porcentajes de aquellos alumnos que no contestaron a las preguntas se hizo mayor cuanto más se llegaba al final del cuestionario estructurado. No hemos podido preguntar sobre el porqué, pero una posibilidad sería que con 107 ítems hayan sido demasiadas preguntas.

Un 45,3% de los participantes en el cuestionario estructurado considera la implicación del profesorado en el programa suficiente. Un 21,9%, más de una quinta parte de los participantes, no sabe decir. Un 11% discrepa. En nuestra opinión también es un punto en el que se debería poner énfasis para hacer el programa una parte más íntegra de los programas de la institución educativa. Una barrera para una mayor participación del

profesorado puede ser que los profesores perciban la participación en el proyecto de mediación como un esfuerzo añadido por ocupar un espacio de tiempo que les hace falta para cumplir con otras exigencias del currículo escolar según los hallazgos de Moral (2011, p.469).

Un 54,7% sin embargo, afirma en los cuestionarios estructurados que todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore. Nos parece un dato positivo, y conforme con lo que descubrió Bush ya en 1992, recomendando que se propongan políticas y directrices que puedan no solamente adoptar los alumnos, sino también todos los demás gremios de una institución educativa (Bush, 1992).

El 48,5% de los participantes en el cuestionario estructurado dice que el equipo directivo se implica también en el proyecto de mediación. Un 15,6% discrepa, y un 17,2% se mantiene neutral. Consideramos que este dato se puede mejorar, dado que es de gran importancia que todos los diferentes gremios de los centros educativos estén implicados (Álvarez y Torrego, 2008, p.97). La documentación del propio centro escolar está plenamente de acuerdo con esto y encuentra que la política de convivencia escolar, se logra a través de la participación de toda la comunidad educativa y busca la formación de sujetos y el fortalecimiento de responsabilidades de todos sus integrantes. Institución Educativa Antonio José Bernal (2015, p. 1).

La implicación del equipo directivo parece ser crucial para llegar a que los programas de mediación se empleen en una dimensión integradora en la que se coordinen todos los proyectos del centro porque así se consiguen resultados más coherentes (Pinto da Costa y Barandela, 2012) y se llega con más facilidad a un “*proceso educativo, resolutorio y de inclusión*” (Torremorell, 2008 citado en Pinto da Costa, 2017, p. 3). Un

48,4% encuentra la implicación del alumnado en el programa suficiente. El 17,2% no sabe decir y un 14,1% no está de acuerdo. Estamos de acuerdo con Vélez Madrid que encuentra importante que los alumnos aprecien el proyecto como suyo, que sientan propiedad del programa, porque facilita que se impliquen más (Vélez Madrid, 2014).

Un 45,3% percibe la mediación como voluntaria, un 15,6% no lo ve así. Según lo que encuentra Vázquez (2012), la participación en los programas de la mediación escolar debe ser voluntaria como ellos cuentan con unas características muy particulares que los distinguen de los demás programas de convivencia en los centros. Enfatiza también que son la participación y la condición voluntaria que garantizan el éxito de un programa de mediación escolar a largo plazo (Vázquez, 2012).

Podemos confirmar la importancia de la participación que parece que no constituye ningún problema para el proyecto “Hagamos las Paces” sino todo lo contrario y coincidimos con García-Raga *et al.* (2015) que encuentran que son fundamentales el proceso y la participación porque ayudar, escuchar y preocuparse favorece traspasar los límites personales para mejorar la convivencia escolar (García-Raga *et al.*, 2015, 212).

En las entrevistas abiertas se enfatiza que los líderes mediadores apoyan mucho al programa y que están muy comprometidos. Un 54,7% de los alumnos participantes en los cuestionarios estructurados se ve motivado para participar en los programas de mediación, un 14,1% se muestra neutral, y 17,2% no siente motivación. Lo interpretamos como una buena base, que más de la mitad se sienta motivado porque sin la motivación inicial, no se puede llevar a cabo ningún programa. En esta línea nos parece importante lo que encuentra Akin (2015) que la motivación de los estudiantes, y si son más o menos activos, y si participan o no activamente, depende en gran medida de la retroalimentación que reciben de sus profesores.

Un 40% de los alumnos expresa en el cuestionario estructurado que podría haber una mayor participación, algo en lo que un 12,6% no está de acuerdo. Se subraya que la participación es voluntaria, y que parece ser importante que así lo sea. Es un punto que también coincide con lo encontrado al analizar las investigaciones expuestas en el marco teórico y que se pudo confirmar en nuestra investigación como clave del éxito es la participación que debe ser voluntaria por las partes implicadas (Vázquez, 2012; Alcántara y Alicante, 2019).

En cuanto a las limitaciones y barreras del programa de mediación, un 45,4% se pronuncia en el cuestionario estructurado que cree que se dedica el tiempo necesario a la mediación. Un 15,6% no está ni de acuerdo ni desacuerdo, y un 18,7% discrepa. Estos datos nos indican algún problema con la dedicación del tiempo. Coincide con los hallazgos de Moral (2011) que percibe que el tiempo supone una barrera importante y una limitación hacia la aceptación del programa porque para el profesorado resulta un esfuerzo añadido puesto que el programa de mediación ocupa un espacio de tiempo que ellos pueden utilizar para sus actividades principales (Moral, 2011).

Un 46,9% dice en los cuestionarios estructurados que percibe que se integran también los alumnos más excluidos en el programa de mediación, un 17,2% se pronuncia indiferente y un 15,7% no está ni de acuerdo ni desacuerdo. En nuestra opinión estos datos confirman el potencial integrador que observan también Silva y Torrego (2017). Ellos subrayan que las alumnas y los alumnos aprenden a desarrollar habilidades como la empatía y la escucha en los programas de mediación lo que se traduce en un efecto integrador para todo el alumnado. En este sentido recomienda Hewitt (2000) que la mediación escolar se debe entender como proceso participativo que facilita las normas de interacción y mediante la repetición frecuente de esas pautas, que los procesos se institucionalizan y dar lugar a normas sociales dentro del centro y fuera, para que se pueda crear un compromiso con el

proyecto, pueden contribuir a la legitimidad de los programas de desarrollo, ya que son inclusivos y hacen que los jóvenes no se sientan excluidos (Hewitt, 2000).

La importancia de la institucionalización de los procesos y del proyecto, que mencionó la ex profesora principal de la mediación como gran factor del éxito del proyecto de mediación tanto en el cuestionario estructurado como en las entrevistas abiertas de 2020, se confirma en un estudio en Valparaíso, Chile, que halla que la convivencia escolar es la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa que permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima positivo que favorece el desarrollo integral de los alumnos (Alcántara y Alicante, 2019).

Un 54,7% afirma en los cuestionarios estructurados que todos los gremios del colegio participan y colaboran para mejorar la convivencia en del colegio. En las entrevistas abiertas se dice que el programa en sí no tiene barreras en su diseño, pero una limitación es la falta de tiempo que hace que a veces no se dedica suficientemente tiempo a las mediaciones individuales y sus participantes. Sin embargo, a un 53,2% le gustaría que se mejoraran las estructuras organizativas del programa., un 6,3% no piensa así, un 21,9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 17,2% no se quiso pronunciar.

Estos datos coinciden con los hallazgos anteriores que, aunque el contenido general con el proyecto parece ser positivo, nos parece que sería conveniente poner más énfasis en las estructuras organizativas, la implicación y la participación para llegar a resultados todavía más ideales. Sostienen también lo que encuentran Torrego y Galán (2008) que concluyen que un *“proyecto tan ambicioso como es la incorporación de equipos de mediación en los centros no puede funcionar de un modo aislado y a espaldas de las políticas curriculares del centro”* (Torrego y Galán, 2008, p.26), hallazgo que confirma

también una vez más la importancia de la institucionalización de los proyectos de mediación.

Referente a los efectos de la mediación, los resultados de las entrevistas abiertas indican que hay una clara mejora en el ambiente en clase que se nota también en los resultados académicos. Esto se confirma y describe también en los informes de la Secretaria de Educación de Bogotá (2013) que quedan descritos en los documentos del centro. Se siguen observando situaciones de exclusión, pero se observa en general un ambiente escolar más inclusivo y más empático. En los cuestionarios semiestructurados se destaca que los alumnos llegan a una solución pacífica de sus problemas sin la intervención de adultos lo que contribuye a una mejora de la convivencia. Además, se destacó la noción restaurativa que tiene el programa en lugar de sancionar. Se subraya que el programa contribuye a la facilidad con la que los alumnos pueden comunicar.

Sin embargo, en una ocasión se propuso tener una psicóloga a jornada completa para garantizar que los procesos funcionen mejor todavía, lo que consideramos una sugerencia adecuada. Un 42,2 % de los alumnos participantes en los cuestionarios estructurados afirma que ha mejorado el ambiente en la clase y que se han reducido los conflictos. Un 53,2% dice que su propio comportamiento ha cambiado con la mediación y un 45,3% percibe que el programa contribuye a un ambiente más pacífico. Un 45,3% observa que el ambiente entre el profesorado y el alumnado ha mejorado, sólo un 15,6% piensa lo contrario y un 54,7% afirma que todos los gremios del centro colaboran para mejorar la convivencia en el colegio. Además, se confirma también una integración de los alumnos anteriormente excluidos.

Este hallazgo coincide con Hewitt (2000) que encuentra que los procesos de mediación pueden crear lealtad entre los participantes y compromiso con el proyecto, ya que son inclusivos y hacen que los jóvenes no se sientan excluidos (Hewitt, 2000).

Coincide también con datos de las entrevistas abiertas de 2020 que encuentran que la mejor convivencia y un mejorado ambiente más pacífico facilita más tiempo a los profesores que ya no tienen que emplear en la resolución de los conflictos del alumnado.

Sánchez-Porro y González, 2017 enfatizan además en esta línea que involucrar a personas adultas de todos los gremios no solamente ayuda al funcionamiento del programa de mediación, sino que puede también ahorrar recursos (tiempo y dinero) por no ser necesario contratar a personal externo específicamente para resolver conflictos (p. 77), porque la implicación de todos los gremios del centro tiene también un carácter preventivo.

También en las entrevistas abiertas se confirma que el proyecto contribuye a cambios positivos en el comportamiento y que los alumnos se han vuelto más pacíficos. Sobre todo, en las entrevistas abiertas de 2020 aquellos alumnos que ya se entrevistaron en 2016 subrayaron la mejora en el comportamiento, tanto en el propio como en el de los compañeros. Los alumnos describen un ambiente que se basa más en el respeto, el diálogo abierto y la tolerancia que antes de la implementación del proyecto de mediación.

Un 57,8% de los participantes en el cuestionario estructurado dice haberse vuelto más tolerante a través del proyecto de mediación. Un 10,9% discrepa. También en las entrevistas abiertas, los alumnos afirmaron que la mediación abrió camino para sentir más tolerancia hacia los demás. Nos parece un dato muy positivo, dado que la tolerancia y el respeto son la base de un ambiente pacífico.

Vázquez (2012) coincide que los programas de mediación escolar conducen directamente a un mejor desarrollo de las habilidades sociales como ente ellos también la tolerancia y en convivencia. Un 50,2% manifiesta en el cuestionario estructurado que el programa de mediación hace que entienda mejor la forma de ser de otras personas y las

diferencias con su propia forma de ser de acuerdo con los hallazgos de Vélez (2014) quien sugiere que el conflicto es una oportunidad para aprender a comprender las diferencias en valores, opiniones y puntos de vista de los demás.

Un 51,6% afirma en el cuestionario estructurado que las herramientas que facilita el programa son suficientes para contribuir a un ambiente más pacífico sostenible en el colegio, mientras que un 7,9% cree que no es así. Un 21,9% no sabe decir. La mitad está contenta con las herramientas facilitadas. Nos parece que merece la pena ante estos datos, preguntar a la otra mitad qué tipo de herramientas falta en su opinión para crear un ambiente pacífico sostenible en su colegio. Bush (1992) coincide en que facilitar las herramientas necesarias es importante y subraya que muchos mediadores escolares se sienten sin apoyo y afirman que los procesos les desborda, y les crea dilemas éticos porque quieren afrontar su tarea como mediador, y proporcionar una solución para todas las partes implicadas, pero les faltan tanto la formación adecuada como también las herramientas necesarias para poder afrontar los conflictos adecuadamente.

El profesorado confirma la influencia positiva de la mediación en la convivencia durante las entrevistas abiertas que ya encontramos a través de las demás técnicas de recogida. Además, se destacó la importancia de enseñar un comportamiento pacífico desde una edad temprana de acuerdo con lo que enfatiza Vélez (2014), como saber escuchar y ser neutral, y encuentran también estas capacidades de liderazgo se parecen transportar a la vida en general.

Concluimos en la dimensión 4 que el proyecto parece ser un éxito en el colegio según las afirmaciones de la mayoría de los informantes, tanto del profesorado como del alumnado. Parece ser crucial para el éxito la implicación tanto de la dirección del centro como también del profesorado como de las familias de los alumnos. Se lamenta en todas las entrevistas y en los cuestionarios la poca implicación de los padres de las madres de

alumnos. Parece conveniente poner todavía más énfasis en las estructuras organizativas, la implicación y la participación para llegar a resultados todavía más ideales. Además, se ve muy importante que la participación en el proyecto sea voluntaria que es el caso con “Hagamos las Paces”. También consideramos un dato muy positivo que la mitad de los participantes subraya sentirse bien cuando han sabido solucionar un conflicto de forma democrática. Nos parece también un dato crucial para que Colombia pueda tener un futuro más pacífico, y una sociedad menos conflictiva.

CAPÍTULO 5. Consideraciones finales

1. Conclusiones

Los proyectos de mediación, aparte de enseñar la resolución democrática de conflictos, educan también para el desarrollo de un sentido común crítico y un comportamiento responsable en la sociedad en general, y ayudan a establecer relaciones más sanas con otras personas (Kovacic y Lepicnik, 2019), lo que conlleva a una sociedad más pacífica a largo plazo. En resumen, y en relación con las preguntas y los objetivos de nuestra investigación, concluimos que parece que en su vasta mayoría el proyecto “Hagamos las Paces” funciona bien, y ha significado una clara mejora para la convivencia del colegio, que se traduce en cambios positivos en la comunidad escolar, aunque quedan partes del programa que se pueden mejorar.

Los hallazgos de esta investigación indican que el programa de mediación y resolución de conflicto parece influir positivamente en los jóvenes, que generan a través del proyecto una visión más pacífica de los conflictos y de su entorno en general. Nuestros propios hallazgos también coinciden con lo que encontraron varios estudios analizados en el análisis de otras investigaciones (Sellman, 2011, Johnson y Johnson, 1996, Opatow, 1991) que la mayoría de los conflictos no son violentos, es decir que las peleas verbales

y las discusiones, así como peleas sobre recursos, están entre los problemas y clases de los conflictos más frecuentes entre los estudiantes, aunque existen también peleas más violentas, pero en menor medida.

Encontramos también que los estudiantes parecen ser capaces de transportar las capacidades aprendidas en el proyecto a sus demás relaciones fuera del centro educativo, con lo cual suponemos que estas capacidades se podrán transportar a la sociedad en su conjunto a largo plazo. Consecuentemente llegamos a la conclusión que los programas de mediación escolar pueden servir activamente para promover y reconstruir la paz en Colombia si estos programas se llegan a implementar en todos los colegios del país, aunque tardará tiempo en dar resultados sostenibles como mostraron tanto nuestros propios hallazgos como también los de otros investigadores (Caycedo y Cocunubo, 2016).

Nuestros resultados muestran que el proyecto de mediación ya juega un rol central en la cultura del centro I.E. Antonio José Bernal Londoño de Medellín. Nuestros hallazgos también nos hacen concluir que la prevención de conflictos y la consolidación de la paz deben comenzar a nivel de base, y que proyectos como "Hagamos las Paces" no sólo imparten la transmisión de los valores mencionados, sino se deben aplicar a los miembros más jóvenes de la sociedad con un gran potencial para influir positivamente en ellos, y cambiar progresivamente hacia una mentalidad más pacífica dentro de la sociedad en general.

Coincidimos en nuestros hallazgos con Valencia Murcia (2004) que personas que han vivido violencia y se muestran a su vez violentos, a veces no son agresivos sino están emocionalmente desbordados. No saben cómo afrontar un conflicto porque nadie nunca se les ha enseñado ninguna estrategia no violenta. Solamente han conocido la violencia y consecuentemente es su manera de defenderse. No obstante, nos llamó la atención que

nuestra investigación indica que el proyecto de mediación escolar no ha mostrado resultados diferentes en alumnos y alumnas que estaban especialmente afectados por el conflicto armado. Sin embargo, hay que decir que encontramos que en mayor o menor medida todas las familias estuvieron afectadas por la larga guerra civil en algún momento.

Obtuvimos notas más positivas para el proyecto por parte de personas involucradas en “Hagamos las Paces” como mediadores. Según nuestra opinión esto confirma lo que encontramos referente a la participación. Nuestros datos sugieren que habría que trabajar en mejorar la participación puesto que es una parte crucial del funcionamiento del mismo proyecto, y para dar resultados positivos, porque no se puede aprender si no se participa. También hallamos que tanto el alumnado como también el profesorado desea ver una incrementada involucración por parte de los padres y las madres de alumnos para conseguir que el proyecto dé resultados más holísticos.

Una mayor participación por parte de todos los gremios tendría efectos positivos según lo que hemos hallado. Concluimos que también aquellos alumnos que se sienten atacados, pero no participan activamente en el proyecto, podrían beneficiarse en gran medida a través de una participación más alta.

Haber aprendido escuchar mejor a los demás fue la capacidad que más se mencionó entre todos los participantes en las entrevistas, además de sentir más empatía hacia los demás y también más respeto, y más capacidad para escucharse a sí mismo. En general encontramos que los alumnos se sienten más seguros de sí mismos, y también más respetuosos y responsables hacia sí mismos, y hacia los demás. En nuestra opinión todas estas capacidades son muy importantes, si no cruciales, para aprender a afrontar un conflicto desde una base democrática, justa y no violenta. No obstante, nos parece también interesante el hallazgo de que, a través del proyecto de mediación, y la mejor situación de convivencia, los alumnos dicen mejorar académicamente, un hallazgo que

coincide plenamente con lo que encuentra la Secretaria de Educación de Bogotá (2013) que afirma que estudiar y aprender en un entorno más pacífico se traduce directamente en mejores resultados académicos.

Además, encontramos que los estudiantes parecen estar mayoritariamente volcados en el programa y lo perciben como suyo. Es algo que coincide con nuestros hallazgos del marco teórico que proyectos con una noción inclusiva, y cuyo diseño es desde abajo hacia arriba, crean un sentimiento de propiedad (ownership) y apoderamiento (empowerment) entre los participantes por sentirse más reconocidos, y construyen también excelentes bases para dar resultados sostenibles a largo plazo (Zikusooka, 2011).

También hallamos evidencia de lo importantes que son los mismos procesos de la mediación, y tenerlos bien implementados desde un principio para que el proyecto se pueda convertir en la cultura del mismo centro. Se crea lealtad entre los participantes y compromiso con el proyecto, ya que de esta forma los procesos son inclusivos y hacen que los jóvenes no se sientan excluidos como ya encuentra Hewitt (2000). Aparte, los procesos participativos dan una voz a las personas y las hacen conscientes de las opciones que tiene a su disposición en su vida ("*poder interno*"), según enfatizan Mayoux y Johnson (2007, p. 182).

El hecho de que el proyecto de mediación se ha institucionalizado desde el principio en el centro I.E. Antonio José Bernal Londoño, haciéndolo una parte íntegra de la enseñanza que se incluyó en el currículo escolar, y se relacionó con otras asignaturas como la clase de ética, garantizó su buen funcionamiento desde sus inicios y a largo plazo. Este dato coincide con los hallazgos de Torrego y Galán (2008, p.26) que resaltan la importancia de la institucionalización de los proyectos de mediación, diciendo que un proyecto tan ambicioso como un proyecto de mediación y de resolución de conflictos no puede funcionar aislado, sino que tiene que estar integrado en el currículo del centro

escolar (Torrego y Galán, 2008). También el hecho de documentar el proyecto bien desde un principio, en nuestra opinión, ha influido claramente en hacerlo un éxito.

Además, observamos que son las personas en este proceso de las que claramente depende su éxito, y en este sentido hay que subrayar que el colegio contó con personas muy involucradas que pusieron gran énfasis y que garantizaron así un buen funcionamiento del proyecto de mediación. Como encuentra también Gómez (2018), un programa de mediación necesita dedicación permanente, ilusión y optimismo, y una inversión de tiempo grande, constante y estable. El profesorado parece en general adoptar el programa con mucha ilusión. En este sentido creemos que el proyecto se puede replicar perfectamente en otros centros, aunque cada colegio cuenta con su propia personalidad, y tiene sus propias sinergias, y debería averiguar qué partes se tendrían adaptar e individualizar para conseguir un óptimo funcionamiento.

En general concluimos que educar a los niños y jóvenes, para ayudarles a convertirse en ciudadanos responsables, es una tarea central de nuestra sociedad y, por lo tanto, también de nuestros sistemas escolares. Los niños se convertirán más tarde en adultos y su visión del mundo y sus valores serán los pilares de la sociedad. Ellos darán forma a la economía y la política, y así establecerán el camino de su país, y determinarán su destino. Por lo tanto, su educación y la transmisión de valores deben basarse en los principios de los derechos humanos, la empatía, la responsabilidad, la tolerancia, la compasión y la integridad, que más tarde garantizarán la estabilidad política y el progreso económico de su país, ya que ambos van de la mano. Es una tarea vital, porque como ya hallan Hanlin y Johnson (2015), la gestión del desarrollo de un país está basada en una educación fundamentada en los principios de la democracia y el buen gobierno, que llevan en conjunto a un camino de la paz.

Ante la clara evidencia de las dificultades, los problemas, las discordias y los conflictos en los centros escolares, es necesario capacitar a las personas para enfrentar estos problemas, y facilitar y promover soluciones creativas, ponderadas y conciliadoras de los conflictos que se presentan a diario. Los proyectos de mediación entre iguales y de resolución de conflictos escolares parecen ser una forma adecuada de facilitar estas capacidades.

Además, coincidimos con Vázquez Gutiérrez (2012) que los programas de mediación escolar integrados en los programas educativos conducen directamente a un mejor desarrollo de las habilidades sociales como el respeto a los demás, la comunicación asertiva, la cooperación y la tolerancia, y a una mejor convivencia como también enfatizan Ibarrola-García e Iriarte (2014). Encontramos también que la educación en valores, democracia, convivencia, respeto y solidaridad tiene que ser integral para conseguir resultados óptimos y aplicables a la vida real.

Estas habilidades sociales son cruciales en la vida para saber afrontar correctamente los conflictos inherentes a la vida misma, porque si no, las personas afectadas pueden sufrir niveles elevados de ansiedad, depresión, aislamiento social, e incluso pueden estar en mayor riesgo de suicidio o de venganza violenta, y como consecuencia se pueden ver afectadas en el rendimiento académico, y sus futuras relaciones humanas (Caycedo y Cocunubo, 2016).

En suma, se puede decir que un claro argumento atractivo a favor de los programas de mediación entre iguales es definitivamente el hecho de que parecen tener una influencia positiva en las capacidades generales de resolución de conflictos de los jóvenes. Coincidimos con Esteban Ibáñez *et al.* (2017) que ven una necesidad de la mediación y la recomiendan en todos los ámbitos de la vida social, y más aún en el sector de la educación.

Los programas de mediación enseñan a los alumnos pensar de forma diferente sobre las visiones opuestas del mundo, y las opiniones contrarias de otras personas, y les permiten ver estas opiniones divergentes como una oportunidad de aprendizaje (Vélez, 2014), y no como amenaza, o incluso ataque a la misma persona.

Como los proyectos de mediación escolar facilitan una visión más democrática y pacífica de lo que es un conflicto, hay muy buenas posibilidades que los alumnos sean capaces de aplicar las habilidades aprendidas en el proyecto en su vida adulta y, por lo tanto, sean más resistentes y resilientes a lo largo de su vida. Este hallazgo coincide con Pinto da Costa *et al.* (2019) que la capacidad de controlar las emociones fortalece a una persona emocionalmente, y ayuda a hacerla más resiliente.

Así se puede deducir que los programas de mediación entre iguales en las escuelas también tienen efectos positivos en la creación de sociedades más pacíficas, de acuerdo con la Constitución de la Organización Nacional de Educación, Ciencia y Cultura de las Naciones Unidas de 1945 (p.1): "*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben construirse los baluartes de la paz*".

Otra conclusión es que podría convenir institucionalizar los proyectos de mediación incluso más, empezando por los mismos currículos que salen desde los ministerios de educación e instituciones semejantes. En nuestra opinión, y desde nuestra experiencia en la educación desde hace más de dos décadas, podría resultar conveniente tomar medidas no sólo para garantizar una distribución más equitativa de los recursos, sino también para facilitar una educación en resolución de conflictos en los centros escolares como garantías de la paz, y de una sociedad más libre de conflictos. Torrego y Galán (2008) consideran la institucionalización de los proyectos de mediación imprescindible, dado que los proyectos importantes y ambiciosos tienen que estar bien implementados en el currículo del colegio.

Todos los Estados deberían contar con políticas y marcos en que se describan las pautas de una educación que sea apta para formar ciudadanos, capaces de pensar y actuar en conceptos democráticos, pacíficos, holísticos que tomen en cuenta el bien de la comunidad. Como considera Gan (2019), lo que mueve una persona puede haber implicaciones e influencia en acontecimientos globales, y por lo tanto es recomendable educar ciudadanos conscientes y responsables.

2. Limitaciones de la investigación y del proyecto y fiabilidad de los datos

Entre las limitaciones que encontramos, el tiempo fue uno de los grandes factores limitantes de la investigación. El proyecto “Hagamos las Paces” ya está funcionando desde hace 8 años en el centro I.E. Antonio José Bernal Londoño, lo que da una buena base para analizarlo, pero estuvimos sólo muy puntualmente presentes en el centro, y no es lo mismo pasar una semana en un colegio y hacer entrevistas y observaciones, que estar durante años y tener la experiencia a diario.

No obstante, hay que decir que el contacto continuo, sobre todo con la profesora principal de la mediación, Patricia Álvarez Zapata, nos facilitó un amplio abanico de informaciones, y ella también fue clave en la organización y realización de las entrevistas y los cuestionarios.

El complejo contexto del proyecto, con una variedad de conflictos diferentes que son una realidad diaria en el centro I.E. Antonio José Bernal Londoño, las diferentes edades, y las situaciones personales de los estudiantes de familias marcadas por el conflicto armado, lo hizo imposible estudiar todos los detalles y aspectos que nos hubiera gustado estudiar y conocer.

El hecho de tratarse de un país post conflicto armado presenta circunstancias y escenarios más conflictivos de lo que se dan en un estudio en un colegio cuyo país no ha

vivido una guerra, y significaba cierta limitación porque para estudiar la situación de la mediación escolar en el colegio en general, tenían que ser preguntas lo suficientemente generalizadas para poder comparar los resultados con hallazgos de otras investigaciones, sin poder centrarse demasiado en la situación especial con la que cuentan Colombia y los colombianos.

La metodología siempre es un desafío. Todos los métodos para obtener datos, muestran limitaciones de algún tipo. Copestake y Williams (2014) subrayan que los procesos de investigación son un proceso de descubrimiento e interacción, y dependen mucho de las personas implicadas. No todos los participantes en las entrevistas o en los cuestionarios dedican el mismo esmero y el mismo tiempo, ni incluso tienen la misma sinceridad en sus afirmaciones, y tanto el contacto directo con el entrevistado como el anonimato de un cuestionario tienen ventajas e inconvenientes.

Algunos participantes prefieren no contestar, y tampoco sabemos si todos siempre dicen todo lo que realmente sienten y piensan, tanto en los cuestionarios estructurados y semiestructurados por escrito como en las entrevistas orales. El anonimato puede constituir una ventaja o exactamente lo contrario, porque no se toma en cuenta el lenguaje no verbal que también es capaz de transmitir mucha información (Lederach, 1995). La presencia de la persona que entrevista puede transmitir confianza con el resultado de que el entrevistado se sincere más. No obstante, puede también pasar lo contrario, y el hecho de hablar sobre cosas íntimas con otra persona puede intimidar, y el entrevistado dice sólo una parte de lo que realmente piensa sobre el asunto, o comparte sólo una parte de sus vivencias. En los casos en los que el entrevistado siente apuro, puede que se sincere más en un cuestionario anónimo.

Sin embargo, hay otros factores limitantes que notamos en otros estudios que revisamos para nuestro marco teórico y que no hemos podido observar en la investigación

“Hagamos las Paces”. Hallamos a los alumnos mediadores bien aceptados por los diferentes gremios del centro y también los encontramos bien formados tanto en su propia percepción como también en la del profesorado. Pinto da Costa (2017, p. 66), por lo contrario, sostiene que una dificultad de aceptación de la figura de alumnos mediadores, se debe al hecho de que la mayoría de los directores "*no consideraba a los alumnos como un recurso para ayudar en la resolución de conflictos*" (p.66). También subraya como relevante "*la ausencia de formación de los alumnos que aumenta las dificultades de la actuación de estos mediadores*" (Pinto da Costa, 2017, p.97). En este sentido nuestros propios hallazgos muestran datos muy positivos.

Muchos factores limitantes no se pueden evitar a través de estructuras, definiciones y marcos teóricos porque son factores que dependen de las personas participantes en el estudio. En general se puede decir lo que encuentra Vázquez (2012, pp.224, 225) que afirma que la activa participación del alumnado, profesorado, y de los demás miembros de la comunidad escolar, pertenece a los factores que garantizan el éxito de un programa de mediación escolar a largo plazo.

Es parte del aprendizaje, y algo que aprendemos y comprendemos en el camino que es la misma investigación, como lo describe Chambers (2014). Incluso con una muestra totalmente representativa, estas limitaciones existen porque depende siempre del individuo si realmente se sincera o no. Las conversaciones proporcionan opiniones personales de los participantes, que están limitadas en función de sus experiencias, su visión del mundo, sus antecedentes culturales y su carácter. En esta investigación, y su análisis, consecuentemente tomamos en cuenta tanto la subjetividad de las declaraciones como de la información facilitada.

En las entrevistas abiertas en algunas ocasiones nos pareció que los alumnos afirmaron ciertas cosas o contaron historias para impresionar. En los cuestionarios

estructurados obtuvimos menos respuestas cuanto más los informantes llegaban al final del cuestionario. Parece ser que con 107 ítems eran demasiadas preguntas. Probablemente, en caso de que el cuestionario hubiera empezado con las preguntas que eran las últimas, hubiéramos conseguido más respuestas a estas preguntas y a otras no, y posiblemente los resultados en general hubieran sido otras.

Notamos también que menos alumnos que la media contestaron a preguntas que contenían vocabulario que quizás no hayan conocido, aunque fueron preguntados antes de rellenar el cuestionario estructurado por el tutor si habían entendido todas las preguntas. Esto abre en general la cuestión si siempre se entendieron todas las preguntas, en el cuestionario estructurado y también en las entrevistas. Otro factor limitante fue en nuestra opinión haber hecho la escala Likert de cinco respuestas con lo cual existió la posibilidad de contestar de forma neutral, sin tener que posicionarse en el lado positivo o negativo. En una futura investigación optaríamos por una escala de cuatro o de seis.

La pandemia y el confinamiento definitivamente fueron un obstáculo en 2020 cuando se realizaron los cuestionarios y también las entrevistas abiertas porque no pudimos entrevistar a padres y madres de alumnos como lo teníamos previsto.

En general encontramos el proyecto bien diseñado, algo que se puede ver en lo bien que está adoptado tanto por el alumnado como por el profesorado. Parece también estar bien implementado porque tanto en nuestra propia investigación como también en la revisión de los documentos del propio centro I.E. Antonio José Bernal Londoño hallamos que el proyecto progresa adecuadamente, aunque queda potencial para mejorar. El proyecto no parece demostrar limitaciones significativas, no en su diseño, ni en la implementación. Este hallazgo se basa en las percepciones de la mayoría de los participantes del programa de mediación. Referente a la comparabilidad de los datos no encontramos limitaciones fuera de las que vienen con aquellas que ya se describieron

anteriormente, aunque estamos conscientes de que entre diferentes fuentes e instrumentos de recogida los datos en sí pueden diferir.

Cierta limitación se da desde las expectativas como ya encontraron Eder y Gaisberger (2001). Un factor limitante del proyecto, que parece ser inherente a los proyectos de mediación, y que se nombró varias veces, es la falta de tiempo que se dedica a los proyectos porque tanto el profesorado como el alumnado tienen que ocuparse del rendimiento académico, y por lo tanto la importancia de la mediación se mueve a veces a un segundo plano, un dato que coincide con los hallazgos del marco teórico (Viana, 2014). La dedicación de las personas involucradas claramente es un limitante o un incentivo, como también encuentran Silva y Torrego (2017) que subrayan que en casos en los que el profesor no consiguió llamar la atención de los alumnos, la participación era claramente inferior.

3. Propuestas futuras de investigación

De acuerdo con nuestros hallazgos formularemos nuestras propuestas en relación con las preguntas y los objetivos de esta investigación.

1. Identificar los problemas y las clases de conflicto en el centro y las medidas que se aplican para resolver los conflictos, y sugerir formas para mejorar el proyecto “Hagamos las Paces” de acuerdo con los hallazgos.
2. Investigar la participación y la motivación que existe entre los integrantes del proyecto. Contribuir a adecuar el proyecto “Hagamos

las Paces” e identificar qué aspectos se podrían reemplazar, quitar o añadir para su mejora.

3. Sistematizar su diseño pedagógico y definir objetivos, desarrollar actuaciones y un sistema de evaluación para poder mejorarlo.
4. Identificar y estudiar los aprendizajes que el proyecto facilita y examinar la posibilidad de transportar las capacidades aprendidas en la mediación escolar a otros ámbitos de la vida.
5. Analizar si el proyecto tiene efectos diferentes (positivos o negativos) en alumnos cuyas familias fueron particularmente afectadas por el conflicto armado, y en caso afirmativo, identificar cuáles son.

Después de conocer las clases de conflictos y las estrategias de resolución de conflicto, nuestros hallazgos muestran en general resultados positivos, no obstante, se podrían optimizar los resultados. Recomendamos poner énfasis en mejorar la participación porque sin que un alumno participe en el proyecto, no puede conocer las ventajas que ofrece, y no puede tampoco involucrarse para mejorar la situación para el colectivo, o para sí mismo.

Nuestra propuesta para futuras investigaciones sería seguir con los procesos, y la evolución del programa de mediación y de resolución de conflictos en el formato actual que en sí no cambiaríamos. Encontramos el proyecto excelentemente documentado, algo que rinde fácil una constante evaluación y auto evaluación con las herramientas creadas como los cuestionarios estructurados y semiestructurados usados en esta investigación que se pueden reutilizar en cualquier momento. No encontramos la necesidad de rediseñar o sustituir partes del proyecto, ni institucionalizar el proyecto de forma diferente, dado

que el centro I.E. Antonio José Bernal Londoño ya ha cumplido bastante bien con estos pasos. El hecho de formar parte de otras asignaturas, como de la clase de ética, incluye el proyecto de mediación de forma ideal en el currículo escolar, y lo hace por lo tanto parte íntegra de la cultura del centro.

Encontramos, no obstante, y esto fue mencionado también por parte del profesorado, que falta un sistema institucionalizado de evaluación para conocer los efectos reales del proyecto de mediación, y para poder adaptar el programa a las necesidades reales y actuales porque pueden cambiar con el tiempo. Recomendamos en este sentido reutilizar los diferentes cuestionarios que hemos usado. Los cuestionarios estructurados, que se aplicaron al alumnado, podrían incluso ser adaptados para ser utilizados entre el profesorado, y los padres y las madres de alumnos. También los cuestionarios semiestructurados, aplicados al profesorado se podrían adaptar y utilizar entre el alumnado, y los padres y las madres de alumnos.

Recomendamos la realización de talleres regularmente con el alumnado, en los que se realicen juegos de rol, ya que en tales juegos se revelan muchos problemas y potenciales conflictos. Se recomienda distribuir y evaluar los cuestionarios entre los alumnos al menos cada dos años, ya que dan una buena información sobre la satisfacción del alumnado con el programa de mediación, y sobre los conflictos reales que se dan en el centro. Además, recomendamos aplicar los cuestionarios semiestructurados a los profesores, porque son un buen barómetro para su aprobación y reconocimiento del proyecto. Además, proponemos organizar jornadas, posiblemente también con juegos de rol, a las que se les invite a los padres, cuya falta de participación ha sido criticada reiteradamente, especialmente la participación por parte de los padres de los alumnos más jóvenes. También se recomienda continuar con la excelente documentación del proyecto

por escrito como ya se ha hecho hasta ahora por parte del colegio I.E. Antonio José Bernal Londoño.

Recomendamos poner énfasis en las futuras entrevistas en el porqué de las respuestas negativas de nuestros cuestionarios, y sobre todo en averiguar la razón de aquellos que han preferido no contestar. Ambos grupos podrían poder facilitar información importante para posibles mejoras, y una mayor aceptación del proyecto de mediación en el centro. Sería posible realizar primero encuestas a través de un cuestionario, y luego hacer un seguimiento con cuestionarios semiestructurados, específicamente sobre los puntos que en el cuestionario estructurado llamaron la atención, y preguntar más detalles a los participantes. En nuestra opinión sería un excelente método para optimizar paulatinamente el proyecto de mediación, y personalizarlo según las necesidades reales del colegio. De esta manera también sería después perfectamente replicable en otros centros escolares, porque se podrían identificar los problemas específicos de los diferentes colegios, lo que rendiría fácil adaptar el programa a un centro que quiere implementar un proyecto de mediación.

Nuestros datos hallan que todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore. No obstante, a veces parece también que tanto el alumnado como el profesorado se siente desbordado y por lo tanto recomendamos la sugerencia de una profesora durante las entrevistas abiertas que vio conveniente tener una psicóloga disponible a jornada completa en el centro, siempre que sea viable desde el punto de vista presupuestario del colegio.

Nos gustaría seguir visitando el colegio en el futuro, y seguir investigando una vez que se hayan levantado las restricciones de viaje por la pandemia, que, hasta ahora, conciernen a todo el mundo. Quisiéramos subrayar la importancia que tuvo para nosotros

la recomendación de Chambers (2014, p.76) que “*se desempodere*” el investigador para escuchar y para permanecer abierto en cualquier momento durante la investigación ante cualquier hallazgo inesperado. Recomendamos seguir evaluando el proyecto en este sentido para que un alto número de estudiantes, y demás miembros de la comunidad escolar, puedan gozar de él.

Podemos concluir que realmente fue un camino hacia el desconocido y que hemos podido ampliar nuestros conocimientos no sólo a nivel de la investigación sino también a un nivel humano. Para terminar, se puede decir que los proyectos de mediación requieren esfuerzo, tiempo y dedicación, como cualquier otro proyecto de paz con los mismos desafíos. La paz exige más fidelidad a la verdad, más pureza de consciencia y más heroísmo que la guerra (Gan, 2019, citado en Spann *et al.*, 2021a, p. 237). La paz es algo difícil que conseguir, y una tarea por la que hay que trabajar a diario, pero vale la pena poner todos los esfuerzos necesarios porque se lo debemos a los niños y las futuras generaciones.

Referencias Bibliográficas

- Addison T. y Murshed, M.S. (2006). The social contract and violent conflict. War, Intervention and Development. *Civil War, Civil Peace*. The Open University. Milton Keynes. Reino Unido.
- Agirrezabal P. y Etxeberria T. (2018). Programa de Facilitación de Aprendizaje y Prevención de Intimidación Escolar KIDE. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*. ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, N°. 373, 2018. Ejemplar dedicado a: Convivencia y mediación educativa.
- Akın, U. (2015). Do School Experiences Predict Life Satisfaction in Turkish College Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7, 87-96. ISSN: 1309-2707
- Alcántara y Alicante (2019). *Definición de convivencia escolar*. Colegios Alcántara y Alicante. La Florida. Valparaíso. Chile. Recuperado de <https://www.alcantara-alicante.cl/convivencia-escolar/definicion-de-convivencia-escolar>
- Álvarez J. y Torrego, J. (2008). Cómo elaborar y desarrollar el plan de convivencia. Torrego, J (Coord.). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial. Madrid.
- Amado, J., y Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- Asociación Hebras de Paz Viva. (2019). *Hebras de paz*. Recuperado de <http://hebrasdepaz.org/hebras-de-paz-definicion/>
- Ávila Baray, H. L., (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación. Edición electrónica. Cuauhtémoc (Chihuahua), Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc, Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/index.htm>

- Ayuntamiento de Alcalá de Henares (2019). *Abierto para Jugar en Verano*. Recuperado de: http://www.aytoalcaladehenares.es/portalAlcala/imagen_ampliada.jsp?contenido=883&tipo=6&codResi=1&language=es&codMenu=640&codMenuPN=3&codMenuSN=24
- Baxter, C. *et al.* (2014). *Development: Context and Practice. Globalisation*. The Open University, Milton Keynes, Reino Unido.
- Baytemir, K. (2019). Experiences of School as a Mediator between Interpersonal Competence and Happiness in Adolescents. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 35(2), 259-268. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.320311>
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2009). Mediação, Conciliação, Arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In Silva, A. M. C e Moreira, M. A. (Orgs.). *Formação e Mediação SocioEducativa. Perspetivas Teóricas e Praticas*. 15 – 40. Areal Editores. Porto.
- Bowman-Perrot, L. *et al.*, (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 2013, Volume 42, No. 1, 39–55.
- Bush, R. A. (1992). The Dilemmas of Mediation Practice: A Study of Ethical Dilemmas and Policy Implications. *A report on a Study for The National Institute for Dispute Resolution*. NIDR, 1992. 36. University of Colorado. EEUU.
- Caycedo, R.M. y Cocunubo, N.G. (2016). *La Mediación como una Solución Alternativa de la Violencia Escolar*. Investigaciones Andina. ISSN 0124-8146, 2016, 18. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239053104009>
- Chambers R. (2014). *Into the Unknown, Explorations in development practice*. Practical Action Publishing Ltd. Warwickshire. Reino Unido.

- Cleaver F. (2001). *Institutions, agency and the limitations of participatory approaches to development*. Cooke, B. and Kothari, U. (eds), *Participation: The New Tyranny?* Zed Press. Londres. Reino Unido.
- Congreso de Colombia (2006). Ley 1098. *Código de la Infancia y la Adolescencia*.
- Congreso de la República de Colombia, Bogotá. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf.
- Congreso de Colombia (2015). *Proyecto de Ley 168 de 2015 Cámara*.
- Copestake, J. y Williams, R. (2014). *Political-economy analysis, aid effectiveness and the art of development management*. *Development Policy Review*. Vol. 32, no. 1, 133–153. doi:10.1111/dpr.1204. Wiley & Sons, Ltd. Chichester, Reino Unido.
- Crampton, D. (2014). *It's too easy to think we're doing well enough because our intentions are good. We must focus on maximising impact*. *The Guardian*, 2014. *Capacities for Managing Development*. Open University. Milton Keynes. Reino Unido.
- Crawford, D. y Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide Implementing Programs in Schools*. Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. US Department of Justice. Illinois Institute for Dispute Resolution. EEUU.
- Crampton A. (2013). Elder mediation in theory and practice: study results from a national caregiver mediation demonstration project. *Journal of gerontological social work*, 56(5), 423–437. <https://doi.org/10.1080/01634372.2013.777684>.
- Crewe, E. y Axelby, R. (2013). *Anthropology and Development: Culture, Morality and Politics in a Globalised World*. Cambridge University Press. Cambridge. Reino Unido.
- Davie, R. (1993). *Listen to the child: a time for change*. *The Psychologist*. 252-257.

- Davidson, T. (2003). *Evaluating the effectiveness of a peer mediation program in an elementary school setting*. Theses and Dissertations. 1284. Rowan University. Nueva Jersey, EEUU. Recuperado de <https://rdw.rowan.edu/etd/1284/>
- Discipline Models (2016). *The Peer Mediation Model*. Recuperado de <http://users.metu.edu.tr/e133376/project/The%20Peer%20Mediation%20Model.htm>
- Ditta, E. (2016). *Internal Displacement Decreases Dramatically in Colombia*. Recuperado de <https://insightcrime.org/news/brief/internal-displacement-decreases-dramatically-in-colombia/>
- Dymnicki A.B. *et al.*, (2011). Understanding How Programs Work to Prevent Overt Aggressive Behaviors: A Meta-analysis of Mediators of Elementary School-Based Programs, *Journal of School Violence*, 10:4, 315-337, DOI:10.1080/15388220.2011.602599
- Eder F. y Gaisbauer, H. (2001). *Peer Mediation in der Schule*. Evaluation der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich. Linz. recuperado de <https://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/iag-report3-2011.pdf>
- Elahi N. *et al.*, (2015). Participatory Development Practices: A Critical Analysis of Gender Empowerment and Development in Pre- and Post-crises Swat, Pakistan, *Forum for Development Studies*, 42:2, 333-356, DOI: 10.1080/08039410.2015.1025828
- Elmore, G. M., y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. doi: 10.1002/pits.20488
- Encyclopaedia Britannica (2016). *Sir Edward Burnett Tylor*. Recuperado de <https://global.britannica.com/biography/Edward-Burnett-Tylor>

- Esteban Ibáñez, M. *et al.*, (2017). Mediación en centros escolares el papel de la educación social. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. ISSN 0213-1269, ISSN-e 2253-8275, N.º. 26, 2017 (Ejemplar dedicado a: Programas de cooperación y desarrollo de la comunidad), pp. 83-96.
- Fawssett, S. y Johnson H. (2015). T872. *Institutional Development. Conflict Transformation as Part of Peacebuilding*. The Open University. Milton Keynes. Reino Unido.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*. 28-42.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2. April 2006, 219-245. DOI: 10.1177/1077800405284363
- Fundación Amor por Medellín y por Antioquia (2018). Página Web. *Home*. Recuperado de <https://www.fundacionamorpomedellin.org>
- Gan, P. (2019). *Can Mystical Peace Contribute to Global Peace? Peace and Conflict Studies*. Vol. 26: No. 2. Article 3. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=pcs>
- García-Raga L. *et al.*, (2015). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogic Social. Revista Interuniversitaria* (28), 203-215. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223819>
- García-Raga, L. *et al.*, (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. ISSN-e 1138-414X. Vol. 23, N° 1, 2019. 103-119.

- García Rodríguez, M.L. y Barrio Ordóñez, G. (2017). Conflictos, mediación y resolución en la Escuela Infantil. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. ISSN-e 2386-7418, N°. Extra 2, 2017, 77-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241115>
- Gentry, D.B. y Benenson, W.A. (1992). School-Age Peer Mediators Transfer Knowledge and Skills to Home Setting. *Mediation Quarterly*. Vol. 10, No. 1. Fall 1992. Jossey-Bass Publishers. Jossey-Bass/Wiley. San Francisco. EEUU.
- Gómez Puig, M.J. (2018). Implantación y desarrollo del Programa de Alumnos Ayudantes en el IES San Juan Bautista. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*. ISSN 0210-4679. ISSN-e 2255-1042, N°. 373. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6353792>
- Good, T. L. y Mccaslin, M. (2008). What we learned about research on school reform: Considerations for practice and policy. *Teachers College Record*, 110(11), 2475-2495.
- Gude Butucha, K. (2015). The Impacts of Globalization on Higher Education Curriculum: Implications for Educational Practices. *Interdisciplinary Research Journal*. 2015, 5. 68-74. Baraton, Eldoret, University of Eastern Africa. Kenya.
- Hanlin, R. y Johnson H. (2015). *Institutional Development. Governance and Institutional Development*. Milton Keynes. The Open University. Reino Unido.
- Hanlon, J. y Yanacopulos, H. (2006). *Civil War, Civil Peace*. War, intervention and development. Walton Hall, Milton Keynes. The Open University. Reino Unido.
- Hewitt T. (2000). A Hybrid or A Third Way? Contemporary Thinking on Inter-Organizational Relationships. *Managing Development Understanding Inter-Organizational Relationships*. TU 872. Institutional Development. The Open University. Milton Keynes. Reino Unido.

Kovacic Kuzmic, M. y Lepicnik Vodopivec, J. (2019). The role of mediation in school. Science, Teaching, Learning. Problems and perspectives. Facultad de Educación. Ucize, Slovenia. Recuperado

de:https://www.researchgate.net/publication/346021508_The_role_of_mediation_in_school

Ibarrola-García, S. e Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Ediciones Pirámide.

Ibarrola-García, S. e Iriarte Redín, C. (2013). Influencia Positiva De La Mediación Escolar En La Mejora De La Calidad Docente e Institucional: Percepciones del Profesor Mediador. *Profesorado. Revista de currículo de formación del profesorado*. Vol. 17, N.º 1. 2013. Universidad de Navarra.

Ibarrola-García, S. e Iriarte Redín, C. (2014). Desarrollo De Las Competencias Emocional. y Sociomoral a Través de la Mediación Escolar entre Iguales en Educación Secundaria. *Revista Qurriculum*. Marzo 2014, pp. 9-27; ISSN: 1130-5371. Universidad de Navarra.

Iriarte Redín, C. y Ibarrola-García, S. (2018). Capacitación socioafectiva de alumnos y profesores a través de la mediación y la resolución de conflictos. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (373), 22-27. Recuperado de: <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.003>

Institución Educativa Antonio José Bernal (2015). Programa Ser Contigo. Gestión Directiva 2015. Medellín. Colombia.

Institución Educativa Antonio José Bernal (2017). *Plan de Área. Ética y Valores. Una Experiencia para Crecer en Humanidad*. Medellín. Colombia.

Institución Educativa Antonio José Bernal (2017, 1). *Encuentros Formativos para Mediadores. Hagamos las Paces*. Medellín. Colombia.

- Institución Educativa Antonio José Bernal (2018). *Plan de Área. Ética y Valores. Una Experiencia para Crecer en Humanidad*. Medellín. Colombia.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Profedições, Lda. Porto.
- Johnson, D.W. y Johnson R.T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. Winter 1996, Vol. 66, No. 4. *Review of Educational Research*. University of Minnesota. Minnesota, EEUU.
- Jojoa Patiño, J. (2016). *Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos*. Nova et Vetera, 25. Recuperado de <http://esapvirtual.esap.edu.co/ojs/%20index.php/novaetvetera/article/view/40>
- Lacuesta Vizcaino, D. y Traver Martí, J. A. (2018). *Yo, Contigo. El Programa de Mediación entre Iguales, desde la Perspectiva de un Ejemplo de Vida*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, [S.l.], v. 16, n. 1, ene. 2018. ISSN 1696-4713. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9024>
- Lederach, J.P. (1995). Preparing for Peace-Conflict Transformation Across Cultures. *Études internationales*. Volume 27, Number 4, 1996. Nueva York, EEUU: Syracuse University Press.
- Lee, S.Y., Ginty, R.M., y Joshi, M. (2016). Social peace vs. security peace. *Global Governance*, 22(4), 491–512.
- Lok-Dessalien, R. (2014). Review of Poverty Concepts and Indicators. *T877. Development: Context and Practice*. Inequality. The Open University. Milton Keynes. Reino Unido.
- Luna Gutiérrez, N.M. (2018). *La Mediación Escolar como Estrategia para la Convivencia en la Escuela*. Tesis Doctoral Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Colombia.

- Malamud, C. (2016). *Colombia sí quiere paz, pero no esta paz que se le propuso*. Recuperado de http://www.lavozdegalicia.es/noticia/internacional/2016/10/05/colombia-quiere-paz-paz-propuso/0003_201610G5P23991.htm
- Marrugo Peralta, G. *et al.*, (2016). *Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos*. ISSN 2339-3300, 72-84. Escenarios. Colombia.
- Mas, C. y Torrego, J.C. (2014). Asesoramiento y Mediación de Conflictos en los Procesos de Mejora Escolar Educational Advisement and Conflict Mediation in School Improvement Processes. *Innovación educativa*. 24. 19-34.
- Mayoux, L. y Johnson H. (2007). Investigation as Empowerment: Using participatory methods. Thomas, A. & Mohan, G. (eds.). *Research skills for policy and development: how to find out fast*. Sage Publications Ltd., Londres. Reino Unido.
- Maxwell S. *et al.*, (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Front. Psychol.* 8:2069. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02069.
- Mertens, D.M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *The American Journal of Evaluation*. Volume 20, Issue 1. 1999. Pages 1-14. ISSN 1098-2140. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80105-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80105-2).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). República de Colombia. Bogotá. *Decreto 10032*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Ministerio de Salud de Colombia (2013). *Análisis de situación de salud según regiones*, CMH.

- Miñarro López, L.M. (2018). *eTwinning, un programa de éxito en el contexto europeo de la Educación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542605>
- Miranzo de Mateo, S. (2018). Mediación educativa contextualizada: aprendizaje de convivencia y prevención del bullying. Modelo INSERTE de mediación escolar para el desarrollo de competencias sociocognitivas, emocionales y morales. *Revista Padres y Maestros*. Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas. Madrid. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8595/8154>
- Monge, C. y Torrego, J.C. (2021). La convivencia escolar como dimensión configuradora de la participación dentro de un enfoque inclusivo. En *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas*. (1ª ed., pp. 19-42). JC. Torrego y C. Monge. Editorial Síntesis. Madrid.
- Moral, A.M. (2011). *Una Aproximación Metodológica A La Evaluación De Programas De Mediación Para La Mejora De La Convivencia En Los Centros Escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/23481>
- Morales Manzur, J.C. y Morales García, L. (2016). Colombia y la Situación de los Desplazados y Refugiados: Consideraciones Teórico Jurídicas. *Aldea Mundo*, Vol. 21. Número 42. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/543/54351091003/html/index.html>
- Mucherah W. *et al.*, (2017). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *J Adolesc.* 2018;62:128-139. doi:10.1016/j.adolescence.2017.11.012
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

- Naciones Unidas (1998). *Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Recuperado de:
http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Naciones Unidas (2009). *Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration*. Recuperado de:
<http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>
- Naciones Unidas (2016). General Assembly. *Promotion and Protection of Rights of Children. Protecting Children from Bullying*. Report of the Secretary General. Julio de 2016.
- Oña, J. y García, E. (2016). Proyecto escuela espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 14(2), 115-131.
- Opatow, S. (1991). Adolescent Peer Conflicts. Implications for Students and for Schools. *Education and Urban Society*. Vol. 23 No.4. Agosto 1991, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, EEUU.
- Perelló Scherdel, C. (1998). La figura de la mediación en los conflictos interpersonales, Mediación y Resolución de Conflictos. *Revista Educación Social*. núm, 8 pp, 67 – 77, Barcelona. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/143126/384736>
- Pinder R. (2015). *Capacities for Managing Development*. Understanding development. The Open University. Milton Keynes. Reino Unido.
- Pinto Da Costa, E. (2017). *Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal*. Instituto de Mediación de la Universidad Lusófona de Porto. Portugal. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/318969485_Mediacion_escolar_un_estudio_d_e_caso_en_Portugal

Pinto da Costa, E. y Barandela, T. (2012). Contributos para a melhoria socioeducativa de escola: implementação de um plano de convivência. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional. *Contributos da Psicologia em Contexto Educativos*. Universidade do Minho. Braga.

Pinto da Costa, E. *et al.*, (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de escola. Joaquim Machado (coord.). *Educação, Território e Desenvolvimento Humano*. Atas do I Seminário Internacional. Vol. II. Porto: Universidade Católica do Porto. ISBN: 978-989- 99486-0-0, pp. 334-345.

Pinto da Costa, E. *et al.*, (2016). Desafios Colocados Pela Avaliação De Um Projeto De Mediação Escolar. Challenges Posed by The Evaluation of a School Mediation Project. *Revista Eixo*. 5. 27-36.

Pinto da Costa, E. *et al.*, (2019). *A posição estratégia da Mediação de Conflitos no Plano de Melhoria de Escola*. Universidade Lusófona do Porto, CeIED, IMULP, Portugal y Universidad de Alcalá, España.

Polanin, J. *et al.* (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs. Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 2012, Volume 41, Nr. 1, 47-65.

Potter, S. y Subrahmanian, R. (2007). Information Needs and Policy Change, Thomas, A. & Mohan, G. (eds.), *Research skills for policy and development: how to find out Fast*. Sage UK Publications Ltd. Londres, Reino Unido.

Proyecto de Ley 168 (2015). Congreso de la República de Colombia. 2015 Cámara. Bogotá.

Recuperado de:

http://www.imprenta.gov.co/gacetap/gaceta.mostrar_documento?p_tipo=05&p_numero=168&p_consec=43518

Quarles van Ufford, P. Q. y Giri, A. K. (2003). *A Moral Critique of Development: In Search of Global Responsibilities*. Routledge, Londres, Reino Unido.

Retolaza, I. E. (2011). *Theory of Change: A thinking and action approach to navigate in the complexity of social change processes*. Guatemala: Sergráfica, S. A. Litografía.

Rinaldi, C.M., y Cheong, C., (2020). Peer conflict resolution. *Social Development in Adolescence. Peer Relationships*. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad402>

Rodkin, P.C., y Hodges, E.V. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review*, 32, 384 - 400.

Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>

Rodríguez, S. (2019). *Día Mundial de Refugiados 2019. Todas las Cifras*. Recuperado de

https://eacnur.org/blog/dia-mundial-del-refugiado-2019-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

Rolón Salazar, M. (2018), Naciones Unidas. ACNUR. *Más de 30,000 mil colombianos han tenido que huir de sus hogares este año*. Recuperado de:

<https://news.un.org/es/story/2018/12/1448621>

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Naucalpan de Juárez, México: McGraw - Hill Interamericana de México S.A.

Sánchez-Porro Frías, D. G. y González Ortega, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, ISSN 1139-

7853, ISSN-e 1989-7448, Vol. 28, N° 1, 2017, pp. 72-85, Universidad de Salamanca.

Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6075380>

Schellenberg, R. *et al.*, (2007). *Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. Professional School Counselling*. 10(5), 475–481. Regent University. Virginia Beach, EEUU. Recuperado de <https://doi.org/10.5330/PRSC.10.5.Q7866077L3V5Q044>

Schneider, Z. y Whitehead, D. (2013). *Mixed-methods research. Nursing & Midwifery Research: Methods and Appraisal for Evidence-Based Practice*. 4th edn. (Schneider Z, Whitehead D, LoBiondo-Wood G & Haber J), 263-284. Elsevier – Mosby. Sydney, Australia.

Schroeder, J.E. (2004). *La mediación escolar, un método con futuro*. Pharos. 2004, 11. ISSN. 0717-1307. Universidad de las Américas. Santiago. Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20811209>

Secretaria de Educación, Bogotá (2013). *Clima Escolar y Victimización en Bogotá 2013. Educación para la Ciudadanía y Convivencia. Encuesta de Convivencia Escolar*. <https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/climaescolaryvictimizacion2013/1?e=8785625/13298716>

Sellman, E. (2003). *The Processes and Outcomes of Implementing Peer Mediation Services in Schools: A Cultural Historical Activity Theory Approach*. September 2003. *School of Education*. University of Birmingham. Reino Unido.

Sellman, E. (2011). *Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity characterize successful Implementation*. British Educational

Research Journal, Vol. 37., No. 1, February 2011, pp. 45-60. Routledge. Taylor & Francis Group. Abingdon. Oxford. Reino Unido.

Silva, I., y Torrego, J. C. (2017). *Percepción del*

alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales.

Qualitative Research in Education. 6(2), 214-238

doi:10.17583/qre.2017.2713

Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 10. 1-13. 10.1080/2159676X.2017.1393221. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2017.1393221>.

Smith, S. *et al.*, (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. *The Journal of Social Psychology*. 2002. 142(5), 567-586. University of Florida. Gainesville. EEUU.

Spann, M. *et al.*, (2021a). La mediación escolar en el marco del posconflicto colombiano. *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas*. (1ª ed., pp. 219-237). Eds. Torrego, J.C. y Monge, C. Editorial Síntesis, Madrid.

Spann, M. *et al.*, (2021b). Human and Children's Rights in the Context of Education and School Mediation. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 10(1), pp. 143–154. Recuperado de: <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v10.3129>

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. Thousand Oaks. CA. EEUU.

Stake, R.E. (2010). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Stewart, F. (2001). *Horizontal inequalities: a neglected dimension of development, War, Intervention and Development*. The Open University, Milton Keynes, Reino Unido.

Sustainable Development Goals (2001). Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education>

Thapa, A. *et al*, (2013). A review of school climate research. *Rev. Educ. Res.* 83, 357–385.
doi: 10.3102/0034654313483907

The Peer Mediation Model (2016). Recuperado de <http://users.metu.edu.tr/home303/e133376/wwwhome/project/index.htm>

Torrego, J.C., (2010a). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (2ª Reimpresión). Alianza Editorial. Madrid.

Torrego, J.C., (2010b). “La Mediación Escolar Desde El Modelo Integrado De Mediación y Tratamiento de Conflictos”, *Revista de Mediación*, 2010.
<https://revistademediacion.com/articulos/entrevista-a-juan-carlos-torrego-seijo/>

Torrego, J.C., (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM. Ediciones SM. Recuperado de <https://www.colectivocinetica.es/media/torrego-coord-alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>

Torrego, J.C., (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8ª edición). Narcea Ediciones. Madrid.

Torrego, J.C., (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes* (2ª ed.). Narcea Ediciones. Madrid.

Torrego, J.C., (2019). *La Participación en los Centros Educativos de la Comunidad de Madrid. La Participación de las Familias y el Alumnado*. Educación. Conserjería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid.

Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de educación*. 347. Ministerio de Educación. España. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347//re347.pdf>

Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). Convivencia y Disciplina en la Escuela. El Aprendizaje de la Democracia. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. 8,1,2004. Editorial Alianza. Madrid.

Turner I. *et al.*, (2014) Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *Sch Psychol Q*. 2014;29(3):320-335. doi:10.1037/spq0000074.

Turnuklu, A. *et al.*, (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education* 3-13, 38:1, 13-22, DOI: 10.1080/03004270902760668

Tzurriel, D. y Shamir, A. (2007). The Effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on Children's Cognitive Modifiability. School of Education. Bar Ilan University, Israel. *British Journal of Educational Psychology* (2007), 77, 143–165. The British Psychological Society. Reino Unido.

UNESCO (1947). Constitución. *Preámbulo*. Recuperado de:

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2017). *Declaración de Principios de Tolerancia*. Recuperado de:

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF (2000-2001), *Violencia Escolar: El Maltrato Entre Iguales En La Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>

- UNICEF (2020). Homepage. *Child Rights Convention*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/childrights-convention/child-rights-why-they-matter>.
- Valencia Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol. 7 (1). Enero – Junio 2005. ISSN 1794-192X. Universidad de Buenaventura. Cali. Colombia.
- Vázquez Gutiérrez, R.L. (2012). *La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Vélez, D. (2014). *Proyecto Hagamos las Paces*. Fundación Amor por Medellín y Antioquia. Colombia.
- Viana, I. (2014). *La Mediación en el Ámbito Educativo en España. Estudio Comparativo entre Comunidades Autónomas*. Tesis Doctoral. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Servei de Publicacions. Universidad de Valencia.
- Viana Orta, M.I. (2018). 25 Años de Mediación Escolar en España: 1994-2019. Una Cronología de su Llegada. *Cuestiones Pedagógicas*. Número 27 (2018). Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/8557/0>
- Wang, M.-T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *Am. Educ. Res. J.* 47, 633–662. doi: 10.3102/0002831209361209.
- Whatling, T. (2016). Difference matters – Developing culturally sensitive mediation practice. Vol. 3, Issue 1. *Journal of Mediation and Applied Conflict Analysis*. Maynooth University. Irlanda.
- WOLA (2016). *Monitoring Progress in Peace Dialogues*. Recuperado de:

<http://colombiapeace.org/>

Woodhouse, P. (2007). People as informants. Thomas, A. and Mohan, G. (eds). *Research Skills for Policy and Development*. SAGE. Londres.

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>

Yin, R.K. (2002). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications. Thousand Oaks. EEUU.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Forth Edition. Applied Social Research. Methods Series. Volume 5. Sage Publications. Thousand Oaks. EEUU.

Zikusooka, M. (2011). *Capacities for Managing Development*. The Open University. Milton Keynes. Reino Unido.

Anexos

Anexo 1: Cuestionarios estructurados

Estimados profesores y alumnos y alumnas,

Este cuestionario servirá para reunir datos para evaluar el proyecto Hagamos las Paces en su Centro Educativo. Hace 3 años hemos tenido el placer de conocer su centro y el proyecto, y entonces nació la idea de una investigación sobre este proyecto de mediación y sus efectos sobre la convivencia y las relaciones entre las diferentes personas en el colegio, y también surgió la pregunta si y cómo los aprendizajes del proyecto se pueden usar fuera del colegio, como en la familia o entre amigos. Sería de gran ayuda saber su opinión y recibir sus respuestas. Muchas gracias de antemano.

Cuestionario estructurado al alumnado:

Ítems según la justificación de las dimensiones y subdimensiones en la página 19

Escala Likert (5= muy de acuerdo, 4= algo de acuerdo, 3 = ni de acuerdo, ni desacuerdo, 2 = algo desacuerdo, 1 = muy desacuerdo)

1. El conflicto en la escuela

1.1 Problemas

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Existe mayoritariamente armonía entre los compañeros de clase					

2	En tu colegio el conflicto es ignorado					
3	Has experimentado acoso verbal					
4	Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga					
5	Existen problemas de violencia física en tu colegio.					
6	Hay alumnos que portan armas en tu colegio.					
7	Los problemas se dan más entre el mismo sexo (chica-chica o chico-chico)					
8	Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase					
9	Los problemas se dan más entre sexos (chica-chico)					
10	Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir					
11	Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar.					
12	A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.					

1.1 Clases de Conflicto

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
-----	-------------	---	---	---	---	---

1	Muchos conflictos se basan en simplemente no hablarse.					
2	Has vivido acoso escolar personalmente					
3	Has observado acoso escolar en tu entorno					
4	Has vivido violencia en tu colegio personalmente					
5	Has observado situaciones de violencia en tu entorno en el colegio					
6	Se han burlado de ti.					
7	Has sido víctima de chismes o rumores.					
8	Se cuentan muchos chismes entre los compañeros.					
9	Hay hurtos en el colegio.					
10	Hay compañeros que humillan a otros.					
11	Hay disputas sobre recursos en el colegio.					
12	Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones.					
13	Has acosado a otro en una o varias ocasiones					
14	El aspecto físico hace que los compañeros se burlen.					
15	Los compañeros se burlan mucho entre sí					
16	En tu colegio hay conflicto de género					

2. Resolución del conflicto

2.1 Estrategias de construcción de la paz

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Usas el razonamiento para resolver un conflicto.					
2	En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas.					
3	En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema					
4	En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente.					
5	En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas.					
6	Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos.					
7	Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio.					
8	Necesitas aprender a manejar positivamente mis conflictos.					
9	Te sientes apoyado/a por tu tutor.					
10	Te sientes apoyado/a por tus compañeros.					
11	El programa de mediación es útil.					
12	El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.					
13	Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos.					

14	Muchos conflictos siguen sin ser resueltos.					
15	Hay conflictos que se resuelven de forma destructiva.					
17	Crees que más conflictos se podrían resolver de forma positiva.					
18	Es fácil para ti negociar un acuerdo.					
19	Es fácil mantener un acuerdo después de la mediación.					

2.2 Satisfacción con el proyecto de mediación y la resolución de los conflictos

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.					
2	El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado.					
3	Cuando apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias.					
4	Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea.					
5	Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea.					

6	Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación.					
7	Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.					
8	Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.					
9	En general sabes abordar mejor el conflicto que antes.					
10	Existen buenas estructuras de ayuda en el colegio.					
11	Has adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto.					

3 aprendizaje y diseño pedagógico

3.1 Aprendizaje emocional y moral

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.					
2	Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.					
3	Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos.					

4	Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a.					
5	Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás.					
6	Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.					
7	Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.					
8	Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.					
9	El programa de mediación te ha fortalecido emocionalmente					
10	Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.					

3.2 Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes.					
2	A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.					

3	A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente					
4	La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.					
5	Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación.					
6	Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás.					
7	Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar.					
8	Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.					
9	Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica.					
10	Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática.					
11	Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás.					

12	El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto.					
13	Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación.					
14	¿Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?					

4. Éxito del programa

4.1 Motivación

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Te ves motivado por compensas o una gratificación.					
2	Te motiva poder ayudar a otros.					
3	Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos.					
4	Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente.					
5	Sientes motivación para participar en los programas de mediación.					
6	La convivencia mejorada te motiva a ir a clase.					
7	Te sientes una parte íntegra del programa de mediación.					

8	Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente.					
9	Desde la implementación de la mediación vas a clase con más gusto.					

4.2 Convivencia

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser.					
2	Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación.					
3	Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.					
4	En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase.					
5	Cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado.					
6	Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.					

7	Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro.					
8	Los programas de mediación contribuyen para la prevención de futuros conflictos y problemas educativos.					

4.3 Participación

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Podría haber más participación en el programa de mediación.					
2	Se implica el equipo directivo en el programa de mediación.					
3	La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente.					
4	La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente.					
5	Es voluntaria la participación en el programa de mediación.					

4.4 Limitaciones y barreras

No.	Indicadores	1	2	3	4	5

1	Se dedica el tiempo necesario al programa de mediación.					
2	Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.					
3	Las estructuras organizativas del programa de mediación podrían mejorarse.					
4	Todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.					

Anexo 2: Carta al Director de Centro Educativo

Málaga, a 20 de enero de 2020

Muy estimado Sr. Director,

Me llamo Martina Spann, soy alemana, afincada en España desde hace unos 20 años. En el año 2015 se publicó un artículo en nuestra revista rotaria sobre un proyecto escolar en Medellín que me llamó la atención. Tengo un largo vínculo con los colegios alemanes en el extranjero y para encontrar este proyecto llamé a un amigo del Colegio Alemán de Medellín quién me puso en contacto con una ex profesora suya, Didier Vélez Madrid, presidente de la Asociación Amor por Medellín y miembro del Rotary Club de Medellín, y casualmente la fundadora del proyecto en cuestión. Se trata de Hagamos las Paces, el proyecto de mediación escolar, que también está implementado en su Colegio.

En 2016 viajé a Medellín para conocer el proyecto y para sugerir al club rotario de Medellín pedir una subvención global de la Fundación Rotaria en conjunto con mi club porque el proyecto me pareció una maravilla. La subvención se concedió y ahora se ha implementado el proyecto gracias a este dinero en 200 colegios en Medellín y Antioquia. En esa visita tuve el gran placer de conocer a su Colegio, y a Patricia Álvarez Zapata y de poder hablar con algunos de sus alumnos. En el 2017 volví y traje conmigo al Dr. Juan Carlos Torrego, uno de los pioneros de la mediación escolar quien nos dio un taller. En aquellos días el Dr. Torrego me sugirió hacer el doctorado y ser mi director de tesis. Hablé con Patricia Álvarez Zapata si era posible escribir sobre el proyecto en su Colegio como era el colegio piloto de Hagamos las Paces. Patricia desde entonces ha sido de un grandísimo apoyo e indispensable para mí.

Ahora he preparado cuestionarios estructurados y semiestructurados, y también me gustaría hacer entrevistas con el alumnado y el profesorado de su Colegio para evaluar el funcionamiento de Hagamos las Paces, que es el título de mi tesis, y me gustaría rogarle su grato permiso para poder efectuarlo. Patricia ya tiene los cuestionarios en mano y las entrevistas se realizarán en Skype. Espero tener noticias suyas pronto.

Reciba un cordial saludo,

Martina Spann

Anexo 3: Cuestionarios semiestructurados al profesorado

Dimensiones y subdimensiones	Relación con Objetivos específicos	Preguntas de los cuestionarios semiestructurados
1. El conflicto en la escuela	1,5	
1.1 Problemas	1,5	Cuenta un poco sobre los problemas y los tipos de conflicto que hay en tu colegio. ¿En el evento de que muestren resistencia los compañeros cuando medies un conflicto, qué haces? ¿Qué características especiales debe, en tu opinión tener un mediador? ¿Diría Ud. que el proyecto tiene efectos diferentes en alumnos que son de familias que fueron muy afectados por el conflicto armado? En caso de que sea así, podría por favor explicar.
1.2 Clases de Conflicto	1	Cuenta un poco sobre los problemas y los tipos de conflicto que hay en tu colegio.
2. Resolución del conflicto	1,2,5	
Estrategias de construcción de la paz	1,5	¿Cómo te has preparado para ser mediador? ¿En el evento de que muestren resistencia los compañeros cuando medies un conflicto, qué haces? ¿Qué crees es necesario en un centro educativo para que funcione bien un programa de mediación? ¿Te sientes seguro en tu papel de mediador? De no ser así, ¿qué tipo de apoyo te gustaría tener? ¿En tu opinión, es más fácil para tus compañeros llegar a un acuerdo a través del diálogo, después de los aprendizajes de la mediación? ¿Qué se debería cambiar o mejor en tu opinión en el programa de mediación para que funcione mejor? ¿Diría Ud. que el proyecto tiene efectos diferentes en alumnos que son de familias que fueron muy afectados por el conflicto armado? En caso de que sea así, podría por favor explicar.
Satisfacción con el proyecto de mediación y la resolución de los conflictos	2	¿Crees que tus compañeros te aceptan como mediador? ¿Te sientes seguro en tu papel de mediador? De no ser así, ¿qué tipo de apoyo te gustaría tener? ¿Te sientes apoyado por tus profesores en la labor de mediador? ¿Qué se debería cambiar o mejor en tu opinión en el programa de mediación para que funcione mejor?
3 aprendizaje y diseño pedagógico	3, 4,5	
3.1 Aprendizaje emocional y moral	3, 4,5	¿Qué ha cambiado en tu comportamiento a partir del programa de Hagamos las Paces? ¿Has podido aplicar los métodos aprendidos en Hagamos las Paces en otros ámbitos de tu vida? ¿En la familia? ¿Con amigos? ¿En la calle? ¿Diría Ud. que el proyecto tiene efectos diferentes en alumnos que son de familias que fueron muy afectados por el conflicto armado? En caso de que sea así, podría por favor explicar.
Aprendizaje sociocognitivo, cognitivo y académico	3, 4	¿Qué ha cambiado en tu comportamiento a partir del programa de Hagamos las Paces? ¿Con el programa de mediación, has podido mejorar también en el rendimiento académico?

4. éxito del programa	2,5	
4.1 Motivación	2	<p>¿Crees que tus compañeros te aceptan como mediador?</p> <p>¿Qué crees es necesario en un centro educativo para que funcione bien un programa de mediación?</p> <p>¿Te sientes seguro en tu papel de mediador? De no ser así, ¿qué tipo de apoyo te gustaría tener?</p> <p>¿Te sientes apoyado por tus profesores en la labor de mediador?</p> <p>¿Has encontrado apoyo en tu familia y entre tus amigos tu nueva forma de abordar el conflicto a través del diálogo?</p>
4.2 Convivencia	2,5	<p>¿Qué ha cambiado en tu comportamiento a partir del programa de Hagamos las Paces?</p> <p>¿Qué crees es necesario en un centro educativo para que funcione bien un programa de mediación?</p> <p>¿En tu opinión, es más fácil para tus compañeros llegar a un acuerdo a través del diálogo, después de los aprendizajes de la mediación?</p> <p>¿Has encontrado apoyo en tu familia y entre tus amigos tu nueva forma de abordar el conflicto a través del diálogo?</p> <p>¿Has podido aplicar los métodos aprendidos en Hagamos las Paces en otros ámbitos de tu vida? ¿En la familia? ¿Con amigos? ¿En la calle?</p> <p>¿Qué se debería cambiar o mejorar en tu opinión en el programa de mediación para que funcione mejor?</p> <p>¿Diría Ud. que el proyecto tiene efectos diferentes en alumnos que son de familias que fueron muy afectados por el conflicto armado? En caso de que sea así, podría por favor explicar.</p>
4.3 Participación	2	<p>¿Qué crees es necesario en un centro educativo para que funcione bien un programa de mediación?</p> <p>¿Qué se debería cambiar o mejorar en tu opinión en el programa de mediación para que funcione mejor?</p>
4.4 Fortalezas, debilidades y limitaciones	2,5	<p>¿Qué crees es necesario en un centro educativo para que funcione bien un programa de mediación?</p> <p>¿Te sientes seguro en tu papel de mediador? De no ser así, ¿qué tipo de apoyo te gustaría tener?</p> <p>¿Te sientes apoyado por tus profesores en la labor de mediador?</p> <p>¿Qué se debería cambiar o mejorar en tu opinión en el programa de mediación para que funcione mejor?</p> <p>¿Diría Ud. que el proyecto tiene efectos diferentes en alumnos que son de familias que fueron muy afectados por el conflicto armado? En caso de que sea así, podría por favor explicar.</p> <p>¿Percibe Ud. diferencias o barreras culturales en el funcionamiento de Hagamos las Paces? En caso afirmativo, ¿cuáles son?</p>

Anexo 4: Consentimiento de los participantes en los cuestionarios y en las entrevistas

A la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño, Medellín, Colombia:

Título del proyecto
Funcionamiento de un Proyecto de Mediación entre Iguales en un Colegio de Medellín, Colombia (tesis doctoral)

Identificación de los profesionales responsables de la investigación	
Nombre Completo	Martina Spann
Filiación con la entidad que realizará la investigación	Doctoranda de la Universidad Camilo José Cela, Madrid, España
Formación académica	MSc / Doctoranda
Teléfono – celular	+34 637 014 571
Correo electrónico	

Justificación y objetivos de la investigación
La información contenida y presentada en los cuestionarios y/o las entrevistas son útiles para evaluar y mejorar el funcionamiento del proyecto de mediación Hagamos las Paces, implementado en su colegio. La información recaudada en las entrevistas y a través de cuestionarios servirá únicamente para el propósito de mejora y en los trabajos destinados a conseguir tal mejora.

Procedimientos a los que se someterán los participantes
Se repartirán cuestionarios estructurados con escala LIKERT de 5 puntos y cuestionarios semiestructurados con preguntas más abiertas. Los datos se utilizarán de forma anónima. No se publica ningún nombre salvo el participante lo desee explícitamente.

Riesgos potenciales: Partes de este curso pueden ser fotografiadas y/o grabadas digitalmente con audio y/o video. Su parecido puede aparecer en estas fotografías, y su voz puede aparecer en las grabaciones. Estas grabaciones/fotos se usan únicamente para la evaluación de Hagamos las Paces.

Posibles beneficios: La evaluación y mejora del proyecto de mediación en su colegio y una mejor convivencia.

Garantías para aclarar dudas: En cualquier momento se pueden aclarar dudas. En el caso de que al alumno o a la alumna no le parezca bien una pregunta, puede siempre abandonar las entrevistas y los cuestionarios en cualquier momento.

Libertad de levantar el consentimiento informado: En cualquier momento.

Confidencialidad: Se mantiene total confidencialidad. No se publicarán nombres. Los datos levantados se utilizarán únicamente para la evaluación de Hagamos las Paces y los textos relacionados a la tesis doctoral.

Compromiso de entregarle información nueva: En caso de que cambie algo relevante para los participantes en los cuestionarios y en las entrevistas se informará de forma inmediata.

Compensación por la participación y por daños durante la investigación

No habrá. La participación es voluntaria. El participante puede salir de la entrevista en cualquier momento que lo desee.

Declaración de consentimiento (*para personas de 18 años en adelante; los menores de edad, deben tener un asentimiento informado, firmado por el padre o la madre del menor, o un representante legal*)

“Certifico haber leído y entendido todos los procesos y procedimientos consignados en el estudio mencionado, por tanto, manifiesto mi interés y estoy de acuerdo en participar en la investigación. El permiso que otorgo se da de forma voluntaria, sin presiones ni coacciones, entiendo los riesgos y beneficios que se derivan del estudio, y tengo claro que puedo interrumpir mi participación en el momento que así lo considere. Se me suministrará una copia firmada de este consentimiento bajo mi petición”.

(Espacio para firmas)

Investigador principal

Fecha

Nombre del Participante (letra)

Firma del participante

Nombre del testigo (letra)

Firma del testigo

Anexo 5: Matriz análisis de datos de los cuestionarios estructurados

Proyecto Impacto Medellín.	del	de	Hagamos	las	investigación. paces.
Matriz para analizar datos					
# Variable	Variable.				
VAR00001	Existe mayoritariamente armonía entre los compañeros de clase				
VAR00002	En tu colegio el conflicto es ignorado				
VAR00003	Has experimentado acoso verbal				
VAR00004	Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga				
VAR00005	Existen problemas de violencia física en tu colegio.				
VAR00006	Hay alumnos que portan armas en tu colegio.				
VAR00007	Los problemas se dan más entre el mismo sexo (chica-chica o chico-chico)				
VAR00008	Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase				
VAR00009	Los problemas se dan más entre sexos (chica-chico)				
VAR00010	Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir				
VAR00011	Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar.				
VAR00012	A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.				
VAR00013	Muchos conflictos se basan en simplemente no hablarse.				
VAR00014	Has vivido acoso escolar personalmente				
VAR00015	Has observado acoso escolar en tu entorno				
VAR00016	Has vivido violencia en tu colegio personalmente				
VAR00017	Has observado situaciones de violencia en tu entorno en el colegio				
VAR00018	Se han burlado de ti.				
VAR00019	Has sido víctima de chismes o rumores.				
VAR00020	Se cuentan muchos chismes entre los compañeros.				

VAR00021	Hay hurtos en el colegio.
VAR00022	Hay compañeros que humillan a otros.
VAR00023	Hay disputas sobre recursos en el colegio.
VAR00024	Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones.
VAR00025	Has acosado a otro en una o varias ocasiones
VAR00026	El aspecto físico hace que los compañeros se burlen.
VAR00027	Los compañeros se burlan mucho entre sí
VAR00028	En tu colegio hay conflicto de género
VAR00029	Usas el razonamiento para resolver un conflicto.
VAR00030	En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas.
VAR00031	En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema
VAR00032	En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente.
VAR00033	En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas.
VAR00034	Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos.
VAR00035	Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio.
VAR00036	Necesitas aprender a manejar positivamente mis conflictos.
VAR00037	Te sientes apoyado/a por tu tutor.
VAR00038	Te sientes apoyado/a por tus compañeros.
VAR00039	El programa de mediación es útil.
VAR00040	El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.
VAR00041	Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos.
VAR00042	Muchos conflictos siguen sin ser resueltos.
VAR00043	Hay conflictos que se resuelven de forma destructiva.
VAR00044	Crees que más conflictos se podrían resolver de forma positiva.
VAR00045	Es fácil para ti negociar un acuerdo.

VAR00046	Es fácil mantener un acuerdo después de la mediación.
VAR00047	El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.
VAR00048	El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado.
VAR00049	Cuando apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias.
VAR00050	Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea.
VAR00051	Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea.
VAR00052	Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación.
VAR00053	Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.
VAR00054	Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.
VAR00055	En general sabes abordar mejor el conflicto que antes.
VAR00056	Existen buenas estructuras de ayuda en el colegio.
VAR00057	Has adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto.
VAR00058	Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.
VAR00059	Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.
VAR00060	Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos.
VAR00061	Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a.
VAR00062	Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás.
VAR00063	Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.
VAR00064	Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.

VAR00065	Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.
VAR00066	El programa de mediación te ha fortalecido emocionalmente
VAR00067	Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.
VAR00068	A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes.
VAR00069	A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.
VAR00070	A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente
VAR00071	La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.
VAR00072	Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación.
VAR00073	Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás.
VAR00074	Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar.
VAR00075	Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.
VAR00076	Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica.
VAR00077	Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática.
VAR00078	Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás.
VAR00079	El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto.
VAR00080	Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación.
VAR00081	¿Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?

VAR00082	Te ves motivado por compensas o una gratificación.
VAR00083	Te motiva poder ayudar a otros.
VAR00084	Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos.
VAR00085	Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente.
VAR00086	Sientes motivación para participar en los programas de mediación.
VAR00087	La convivencia mejorada te motiva a ir a clase.
VAR00088	Te sientes una parte íntegra del programa de mediación.
VAR00089	Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente.
VAR00090	Desde la implementación de la mediación vas a clase con más gusto.
VAR00091	El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser.
VAR00092	Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación.
VAR00093	Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.
VAR00094	En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase.
VAR00095	Cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado.
VAR00096	Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.
VAR00097	Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro.
VAR00098	Los programas de mediación contribuyen para la prevención de futuros conflictos y problemas educativos.
VAR00099	Podría haber más participación en el programa de mediación.
VAR00100	Se implica el equipo directivo en el programa de mediación.
VAR00101	La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente.
VAR00102	La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente.

VAR00103	Es voluntaria la participación en el programa de mediación.
VAR00104	Se dedica el tiempo necesario al programa de mediación.
VAR00105	Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.
VAR00106	Las estructuras organizativas del programa de mediación podrían mejorarse.
VAR00107	Todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.

Anexo 6: Estadísticos descriptivos

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS					
	Cuestionarios analizados	Mínimo	Máximo	Media	Desviación. típica.
Existe mayoritariamente armonía entre los compañeros de clase	64	0	5	3,27	1,212
En tu colegio el conflicto es ignorado	64	0	5	2,70	1,477
Has experimentado acoso verbal	64	0	5	2,69	1,680
Entre los estudiantes hay problemas relacionados con el alcohol y la droga	64	0	5	2,56	1,661
Existen problemas de violencia física en tu colegio.	64	0	5	2,89	1,565
Hay alumnos que portan armas en tu colegio.	64	0	5	2,14	1,500
Los problemas se dan más entre el mismo sexo (chica-chica o chico-chico)	64	0	5	3,08	1,636
Los problemas se dan en su mayoría entre compañeros de clase	64	0	5	2,83	1,475
Los problemas se dan más entre sexos (chica-chico)	64	0	5	2,31	1,468
Cuando hay una situación de conflicto en el recreo, hay un profesor, un mediador u otra persona a la que podemos acudir	64	0	5	3,55	1,708
Cuando un compañero tiene otra opinión, la sabes aceptar.	64	0	5	3,77	1,488
A menudo sale un conflicto cuando dos compañeros tienen opiniones diferentes.	64	0	5	3,05	1,315
Muchos conflictos se basan en simplemente no hablarse.	64	0	5	2,63	1,657

Has vivido acoso escolar personalmente	64	0	5	2,28	1,608
Has observado acoso escolar en tu entorno	64	0	5	2,53	1,532
Has vivido violencia en tu colegio personalmente	64	0	5	2,30	1,610
Has observado situaciones de violencia en tu entorno en el colegio	64	0	5	3,03	1,603
Se han burlado de ti.	64	0	5	3,13	1,768
Has sido víctima de chismes o rumores.	64	0	5	3,05	1,618
Se cuentan muchos chismes entre los compañeros.	64	0	5	3,30	1,487
Hay hurtos en el colegio.	64	0	5	3,03	1,652
Hay compañeros que humillan a otros.	64	0	5	3,44	1,641
Hay disputas sobre recursos en el colegio.	64	0	5	2,80	1,545
Has hablado mal de otros en una o varias ocasiones.	64	0	5	2,44	1,641
Has acosado a otro en una o varias ocasiones	64	0	5	2,41	1,678
El aspecto físico hace que los compañeros se burlen.	64	0	5	3,28	1,578
Los compañeros se burlan mucho entre sí	64	0	5	3,28	1,548
En tu colegio hay conflicto de género	64	0	5	2,55	1,553
Usas el razonamiento para resolver un conflicto.	64	0	5	3,50	1,584
En tu colegio los conflictos se resuelven a través de medidas punitivas.	64	0	5	3,13	1,548
En tu colegio existe la posibilidad de buscar ayuda en caso de tener un problema	64	0	5	3,78	1,517

En tu colegio se busca solucionar el conflicto de forma verbal y democráticamente.	64	0	5	3,58	1,489
En el proyecto de mediación se enseña cómo afrontar un conflicto sin peleas.	64	0	5	3,53	1,490
Los profesores intervienen cuando hay un conflicto entre alumnos.	64	0	5	3,78	1,568
Sabes aplicar las estrategias de cómo afrontar el conflicto a través del diálogo también en situaciones fuera del colegio.	64	0	5	3,45	1,583
Necesitas aprender a manejar positivamente mis conflictos.	64	0	5	3,48	1,652
Te sientes apoyado/a por tu tutor.	64	0	5	3,50	1,512
Te sientes apoyado/a por tus compañeros.	64	0	5	3,38	1,315
El programa de mediación es útil.	64	0	5	3,38	1,558
El programa de mediación te facilita suficientemente herramientas para afrontar el conflicto mejor.	64	0	5	3,52	1,357
Existe todavía la práctica de coerción para resolver el conflicto entre alumnos.	64	0	5	3,30	1,422
Muchos conflictos siguen sin ser resueltos.	64	0	5	3,19	1,562
Hay conflictos que se resuelven de forma destructiva.	64	0	5	2,95	1,608
Creas que más conflictos se podrían resolver de forma positiva.	64	0	5	3,84	1,224
Es fácil para ti negociar un acuerdo.	64	0	5	3,22	1,598

Es fácil mantener un acuerdo después de la mediación.	64	0	5	3,33	1,437
El proyecto de mediación ha cambiado la forma de afrontar los conflictos en el colegio.	64	0	5	3,44	1,562
El proyecto de mediación ha contribuido a un clima escolar mejorado.	64	0	5	3,02	1,608
Cuando apliques las estrategias de la mediación, los conflictos suelen desarrollarse más pacíficamente que antes de conocer estas estrategias.	64	0	5	3,63	1,638
Te sientes orgulloso cuando sabes manejar un conflicto sin que termine en pelea.	64	0	5	3,58	1,707
Es frustrante cuando haya un conflicto y el otro insiste y busca pelea.	64	0	5	3,59	1,591
Te sientes más aceptado entre tus compañeros de clase después de la implementación de la mediación.	64	0	5	3,33	1,614
Contribuyen en tu opinión a una mejor convivencia los programas de mediación.	64	0	5	3,30	1,659
Percibes que los conflictos diarios se solucionan con más facilidad a través de la mediación.	64	0	5	3,50	1,594
En general sabes abordar mejor el conflicto que antes.	64	0	5	3,34	1,535
Existen buenas estructuras de ayuda en el colegio.	64	0	5	3,67	1,564

Has adquirido una visión más positiva de lo que es un conflicto.	64	0	5	3,30	1,770
Desde la implementación de la mediación eres más capaz de controlar tus emociones.	64	0	5	3,59	1,697
Desde la implementación de la mediación eres más comprensible hacia el comportamiento de los demás.	64	0	5	3,37	1,648
Desde la implementación de la mediación es más fácil expresar tus emociones y sentimientos.	64	0	5	3,06	1,612
Desde la implementación de la mediación eres más paciente contigo mismo/a.	64	0	5	3,44	1,661
Desde la implementación de la mediación eres más paciente con los demás.	64	0	5	3,47	1,671
Desde la implementación de la mediación ves mejor la diferencia entre lo que está bien o mal.	64	0	5	3,36	1,694
Desde la implementación de la mediación reconoces mejor los comportamientos injustos.	64	0	5	3,16	1,757
Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia los demás.	64	0	5	2,91	1,678

El programa de mediación te ha fortalecido emocionalmente	64	0	5	3,36	1,722
Desde la implementación de la mediación ha aumentado tu respeto hacia ti mismo/a.	64	0	5	3,27	1,674
A través del proyecto de mediación has aprendido a cuestionar tus propias actitudes.	64	0	5	3,31	1,735
A través de las estrategias que enseña el proyecto de mediación has aprendido mejor a escuchar a los demás.	64	0	5	3,44	1,670
A través del proyecto de mediación has aprendido a afrontar el conflicto mejor a través del diálogo y más democráticamente	64	0	5	3,22	1,647
La convivencia positiva en la escuela favorece al desarrollo de tus aprendizajes.	64	0	5	3,08	1,665
Tus resultados académicos han mejorado desde la implementación del programa de mediación.	64	0	5	3,37	1,517
Desde la implementación de la mediación piensas más en cómo influye tu conducta en los demás.	64	0	5	3,41	1,540
Desde la implementación de la mediación reflexionas más antes de hablar.	64	0	5	3,20	1,711

Desde la implementación de la mediación reflexionas más en las consecuencias que pueden tener tu comportamiento o tus palabras.	64	0	5	3,38	1,579
Desde la implementación de la mediación te sientes más capacitado a afrontar problemas con los demás de una forma pacífica.	64	0	5	3,22	1,548
Desde la implementación de la mediación eres capaz de intervenir en conflictos de los demás y enseñarles cómo afrontar un conflicto de una manera democrática.	64	0	5	3,39	1,529
Desde la implementación de la mediación te cae más fácil ver la relación entre tu comportamiento y la reacción de los demás.	64	0	5	3,41	1,743
El programa de mediación te ha enseñado pensar en alternativas para resolver un conflicto.	64	0	5	3,33	1,584
Te has vuelto más tolerante con los demás a través de la mediación.	64	0	5	3,34	1,635
¿Has aprendido a aplicar tus nuevas capacidades de resolver un conflicto en otros ámbitos de tu vida (con la familia o amigos)?	64	0	5	3,33	1,719
Te ves motivado por compensas o una gratificación.	64	0	5	3,00	1,755
Te motiva poder ayudar a otros.	64	0	5	3,30	1,805

Te motiva poder solucionar mejor tus propios conflictos.	64	0	5	3,22	1,804
Te sientes mejor persona cuando solucionas un conflicto pacíficamente.	64	0	5	3,09	1,788
Sientes motivación para participar en los programas de mediación.	64	0	5	3,23	1,788
La convivencia mejorada te motiva a ir a clase.	64	0	5	3,06	1,763
Te sientes una parte íntegra del programa de mediación.	64	0	5	3,08	1,730
Los incentivos que vienen con la mediación te sirven de inspiración para mejorar académicamente.	64	0	5	2,94	1,851
Desde la implementación de la mediación vas a clase con más gusto.	64	0	5	3,16	1,757
El programa de mediación hace que usted entienda mejor la forma de ser de otras personas y las diferencias con su propia forma de ser.	64	0	5	3,05	1,847
Los alumnos se tratan con más aceptación después del aprendizaje del programa de mediación.	64	0	5	2,89	1,729
Ha cambiado su propio comportamiento frente a los demás con la mediación.	64	0	5	3,09	1,806
En su opinión ha bajado el número de conflictos en tu clase.	64	0	5	2,92	1,739

Cree que el programa de mediación crea un ambiente mejorado entre el profesorado y el alumnado.	64	0	5	2,91	1,770
Ve que el programa de mediación contribuye a un ambiente más pacífico en el centro.	64	0	5	2,95	1,731
Cree que las herramientas que el programa facilita son suficientes para construir un ambiente más pacífico sostenible en el centro.	64	0	5	3,17	1,813
Los programas de mediación contribuyen para la prevención de futuros conflictos y problemas educativos.	64	0	5	2,94	1,745
Podría haber más participación en el programa de mediación.	64	0	5	3,13	1,839
Se implica el equipo directivo en el programa de mediación.	64	0	5	3,00	1,808
La implicación del alumnado en el programa de mediación es suficiente.	64	0	5	2,95	1,803
La implicación del profesorado en el programa de mediación es suficiente.	64	0	6	2,98	1,864
Es voluntaria la participación en el programa de mediación.	64	0	6	3,02	1,786
Se dedica el tiempo necesario al programa de mediación.	64	0	6	2,94	1,885
Se integran bien también los alumnos más excluidos en las clases de mediación.	64	0	6	2,95	1,829

Las estructuras organizativas del programa de mediación podrían mejorarse.	64	0	6	3,30	1,797
Todos los gremios del colegio (alumnado, profesorado, dirección) colaboran para que la convivencia en el colegio mejore.	64	0	6	3,19	1,901

Anexo 7: Estudio de UNICEF

3,000 alumnos y alumnas de ESO y bachillerato de 300 Colegios de España, 1999, 2006

Clase de conflicto	Perspectiva	Año	%	Año	%
	Víctima	2006		1999	
Hablar detrás de la espalda			31.60		31.20
Insultos			27.60		33.8
Ignorar			10.50		14.00
No dejar participar			8.60		8.90
Amenazas para inculcar miedo			6.50		8.50
Robar cosas			6.30		6.40
Pegar			3.90		4.10
Amenaza con armas			0.50		0.60
	Agresor	2006		1999	
Hablar detrás de la espalda			35.60		35.30
Insultos			32.40		40.90
Ignorar			32.70		35.10
No dejar participar			10.60		11.70
Amenazas para inculcar miedo			4.30		6.80
Robar cosas			1.60		1.20
Pegar			5.30		6.60
Amenazas con armas			0.30		0.30
	Observador/testigo	2006		1999	
Hablar detrás de la espalda			89.70		42.50
Insultos			89.80		31.30
Ignorar			10.60		57.20
No dejar participar			69.70		47.20
Amenazas para inculcar miedo			64.10		42.50

Robar cosas			45.20		31.10
Pegar			59.30		45.40
Amenazas con armas			6.00		5.50

(Moral, 2011)

Anexo 8: Datos de 2018 en I. E. Antonio José Bernal Londoño

ENCUESTA ESTUDIANTES I. E. ANTONIO JOSÉ BERNAL LONDOÑO.

Se pretende con ella contar con herramientas que nos permitan atender nuestra población estudiantil para satisfacer cada vez mejor sus intereses y necesidades.

ESTRUCTURA.

Sesión 1: Información Personal -14 ítems.

Sesión 2: Información Socio-demográfica - 15

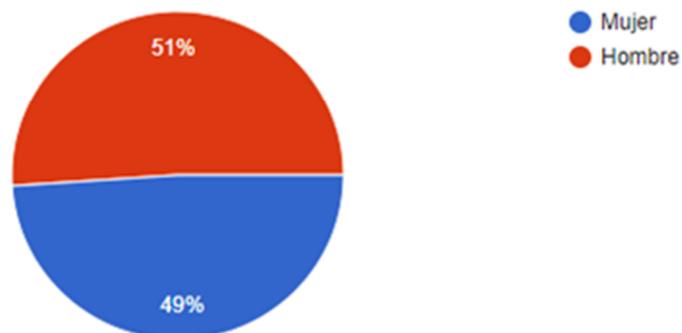
Sesión 3: Información motivacional y aptitudinal -8

METODOLOGÍA.

SESIÓN1. INFORMACIÓN PERSONAL

1. Género

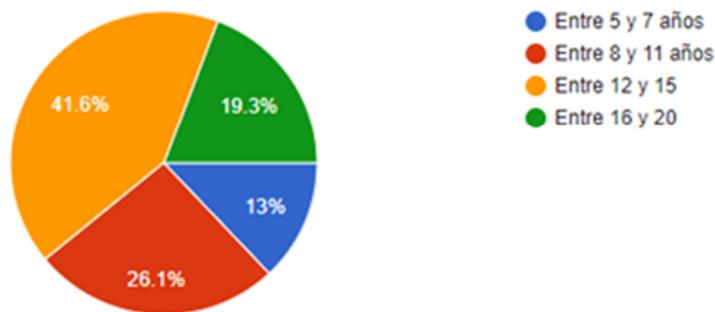
1,436 respuestas



Verificar dato real con SIMAT

2. Rango de edad

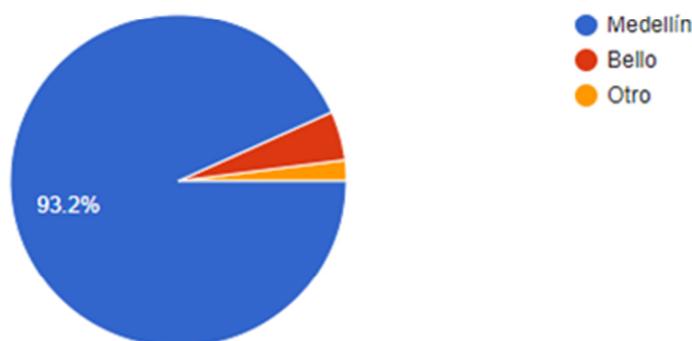
1,436 respuestas



Los estudiantes de esta encuesta estaban en los siguientes rangos de edad: el 13% tienen entre 5 y 7 años; el 26,1% tienen entre 8 y 11 años; el 41,6% tienen entre 12 y 15 años; el 19,3% tienen entre 16 y 20 años de edad.

3. Municipio de residencia

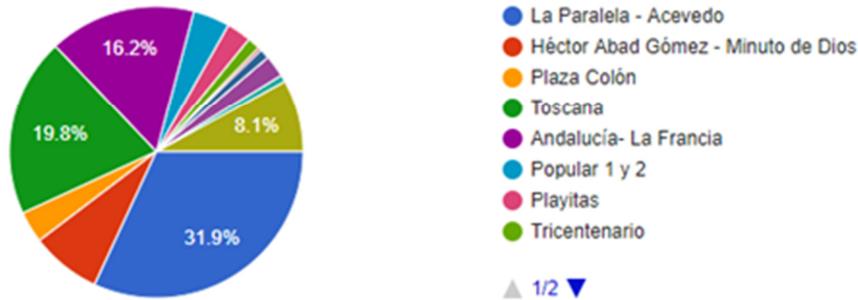
1,436 respuestas



Los estudiantes de la I.E. residen, en su mayoría, en el municipio de Medellín (93,2%). Como la I.E. está ubicada al norte de la ciudad en límites con el municipio de Bello, el 4,7% de los estudiantes residen en dicho municipio.

4. Barrio

1,436 respuestas

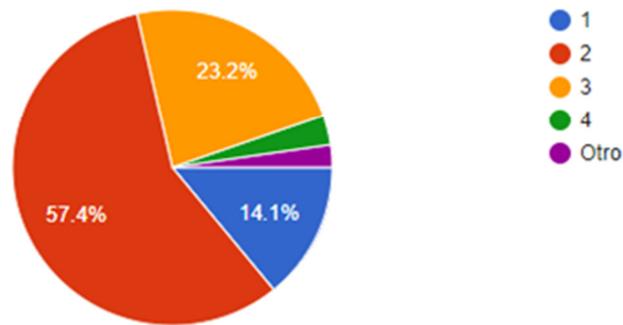


La I.E. le brinda el servicio a estudiantes que residen en los barrios La Paralela-Acevedo el 31,9% o sea 458 estudiantes; en el barrio Toscana reside el 19,8% que corresponde a 284 estudiantes; en Andalucía la Francia el 16,2% o sea 232 estudiantes; en el barrio Tricentenario el 8,1% 116 estudiantes y en el barrio Héctor Abad Gómez reside el 7,7% que corresponde a 110 estudiantes; los restantes residen en barrios Plaza Colón, Popular 1 y 2, Playitas, Belalcázar, entre otros.

El hecho que la población mayoritaria sea de la paralela obliga a pensar que en un futuro cercano la problemática que afecta ese territorio, puede afectar los índices de permanencia de muchos de esos estudiantes. La institución debería pensar en plan de contingencia para mantener la población estudiantil actual. Una de esas sería crear alianzas con instituciones cercanas que no tengan medias técnicas para garantizar la población de las modalidades.

5. Estrato de la vivienda

1,436 respuestas

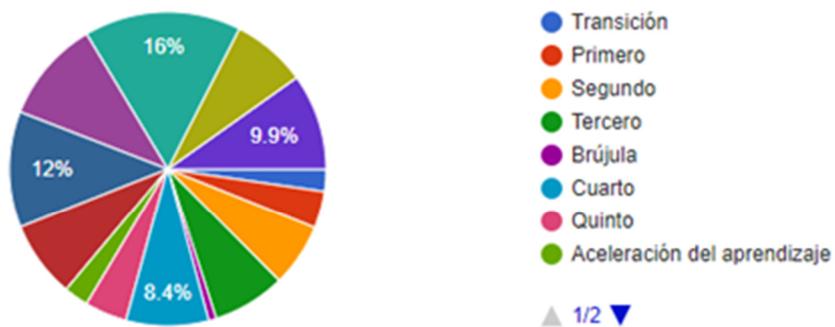


La población estudiantil reside en viviendas según el estrato socio-económico de la siguiente manera: el 57,4% estrato 2; el 23,2% estrato 3; el 14,1% pertenece al estrato 1; el 3,1% al estrato 4.

Dado el plan socioeconómico de la ciudad para atender poblaciones en estratos 1, 2 y 3, se debería empoderar dicha población para que conozca y haga uso sobre las ventajas y auxilios para dichos estratos.

6. Grado que cursas actualmente

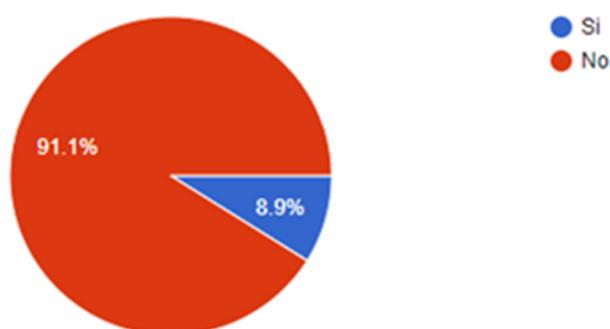
1,436 respuestas



La estadística muestra una menor población en los grupos de primaria, lo que representa un riesgo que podrá

7. ¿Estás repitiendo el grado actual?

1,436 respuestas



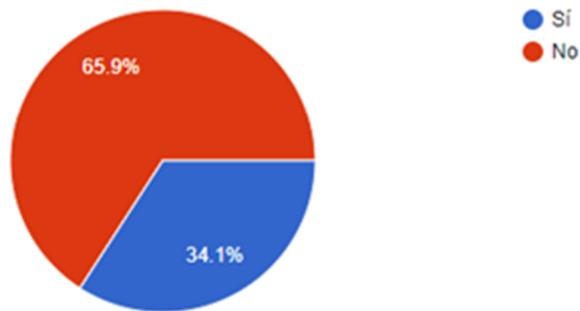
afectar en un futuro que disminuya la población en la básica secundaria y media.

127 estudiantes están repitiendo. ¿De estos cuántos pudieron acceder a la promoción anticipada y cuántos lo lograron?

El bajo nivel de repitencia indica los niveles de mejoramiento en el proceso de evaluación; y el proceso de promoción anticipada ha mostrado resultados favorables para disminuir la repitencia.

8. ¿Tienes hermanos en la institución?

1,436 respuestas

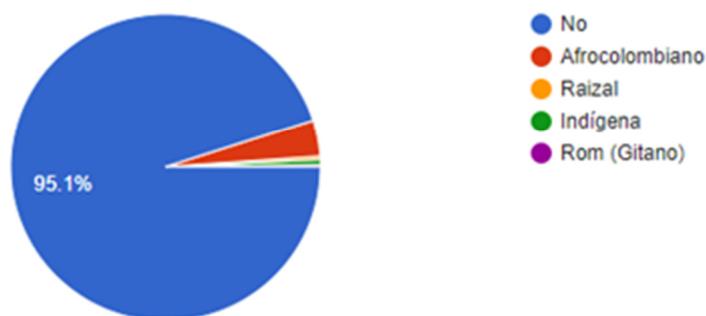


El alto porcentaje de estudiantes con hermanos en la institución indica que se atienden familias y que existe sentido de pertenencia por la cultura institucional.

Por procesos de identidad es conveniente revisar cuáles serían los orígenes étnicos de la población que no está discriminada en los grupos reconocidos como minorías.

9. ¿Pertenece a algún grupo étnico?

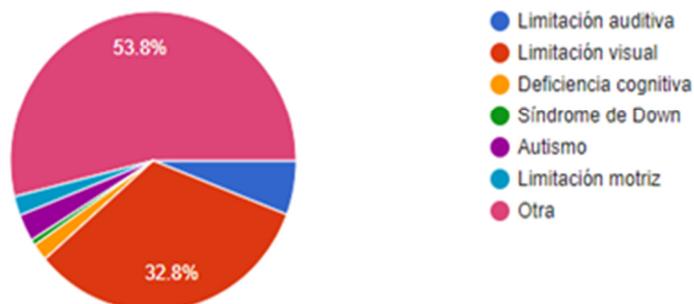
1,436 respuestas



Este dato es coherente con la política de inclusión institucional, sin embargo, hace falta hacer adecuaciones físicas que disminuyan las barreras de accesibilidad. La planta física de la sede Toscana no cuenta con ningún tipo de adecuación en su infraestructura.

1
1 11. Si tu respuesta es positiva señala cuál de estas

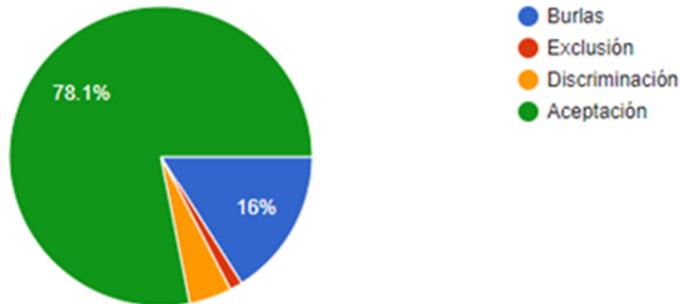
481 respuestas



Esta pregunta fue mal entendida y presenta error.

12. Si tienes alguna discapacidad ¿en la institución has vivido alguna de las siguientes situaciones?

661 respuestas

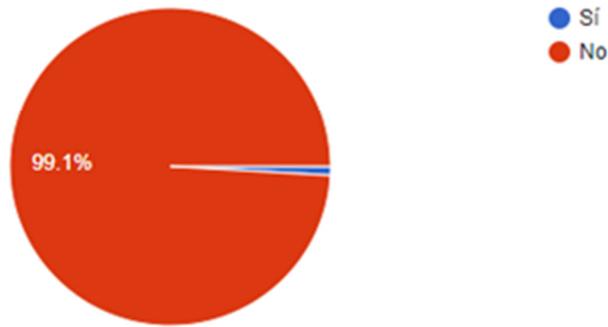


El dato de 16% que representa burla unido al 5% de

discriminación es un llamado de atención que como institución obliga a trabajar las competencias ciudadanas como respuesta a las necesidades de atender una población diversa y plural.

13. ¿Tienes Hijos?

1,436 respuestas



Con relación a años anteriores la población con hijos ha disminuido, lo que puede leerse como un dato que resalta el impacto de los programas y el adecuado acompañamiento de docentes en relación a la prevención que se desarrollan al interior de la institución.

14. ¿Estás embarazada?

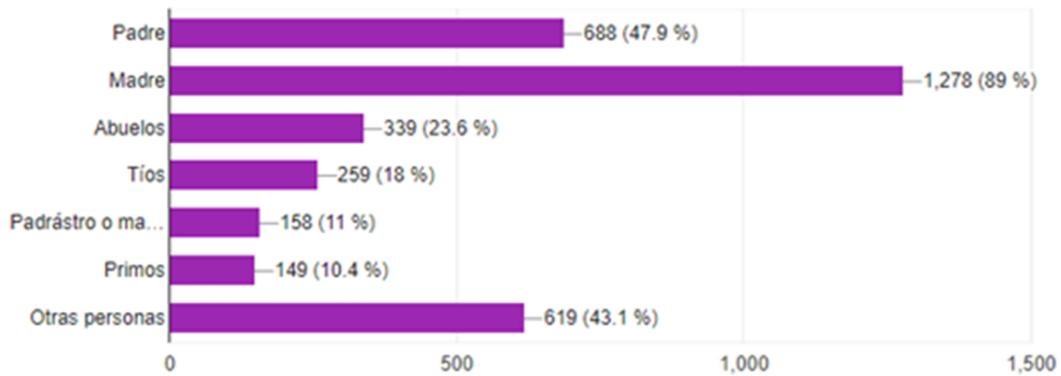
1,391 respuestas



SESIÓN 2. INFORMACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA.

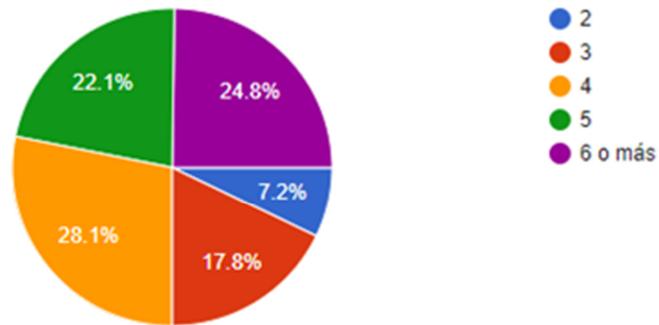
15. ¿Con quién vives? (puedes selañalar varias opciones)

1,436 respuestas



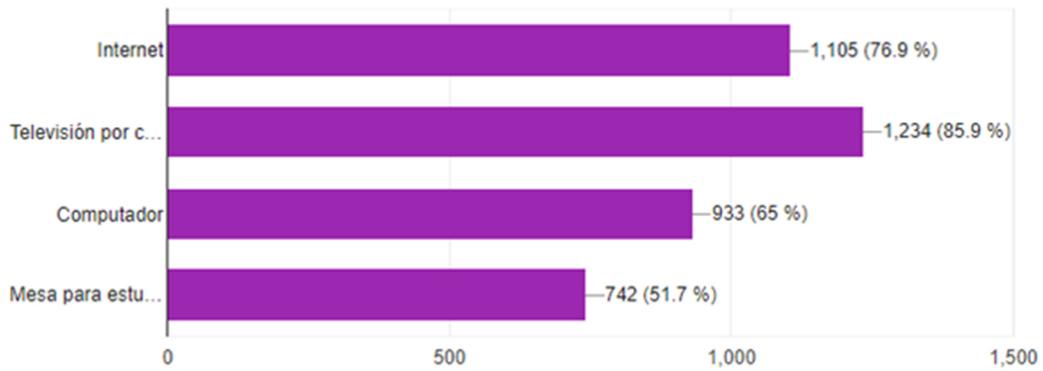
16. Incluido tú, ¿Cuántas personas viven en tu casa ?

1,436 respuestas



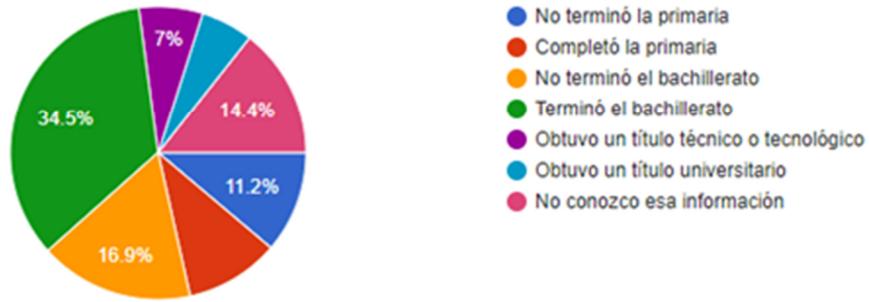
17. ¿Cuáles de estos servicios tienes en tu casa? (puedes señalar varias opciones)

1,436 respuestas



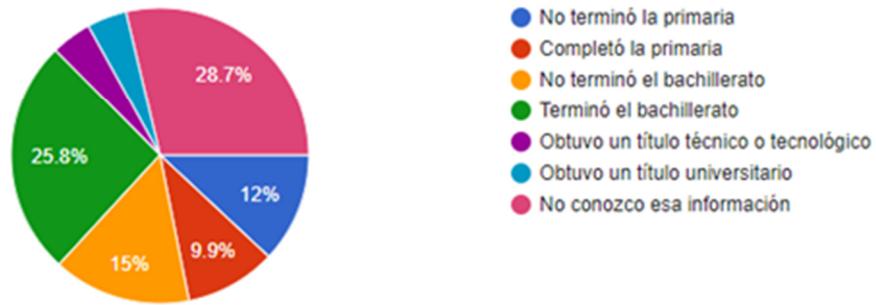
18. ¿Cuál es la formación académica de tu mamá?

1,436 respuestas



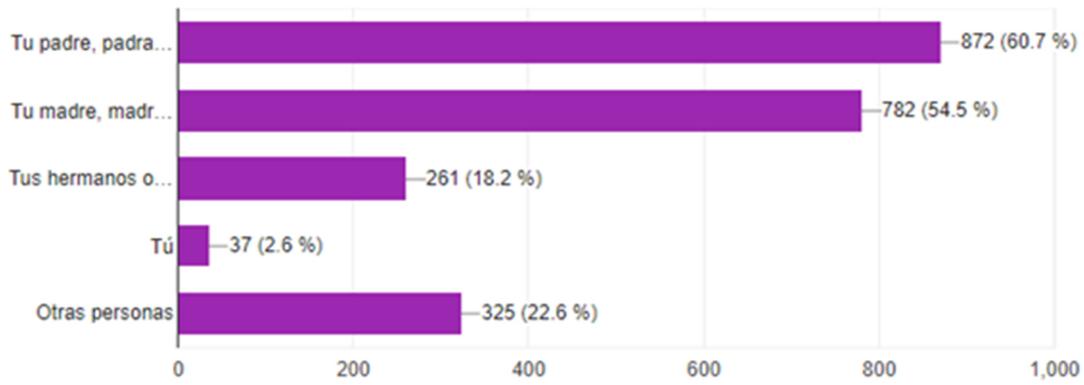
19. ¿Cuál es la formación académica de tu papá?

1,436 respuestas



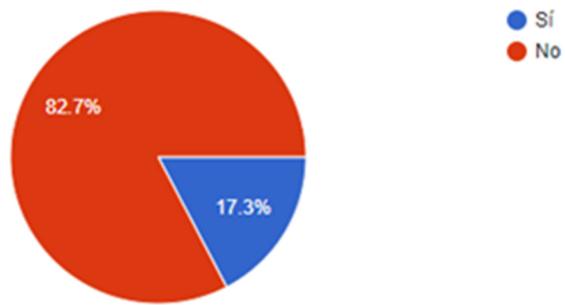
20. ¿Cuáles miembros de tu hogar trabajan? (puedes seleccionar varias opciones)

1,436 respuestas



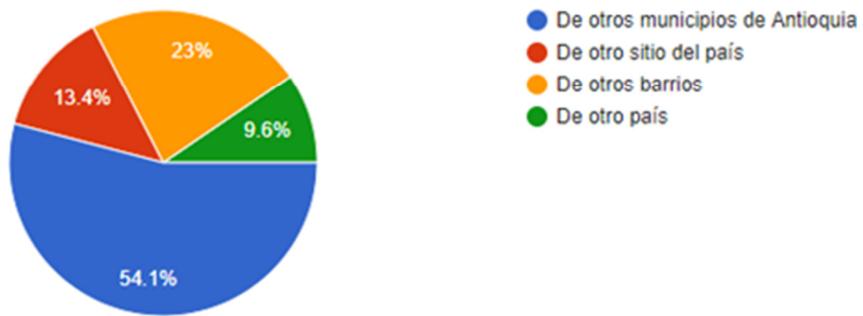
21. ¿Eres desplazado?

1,436 respuestas



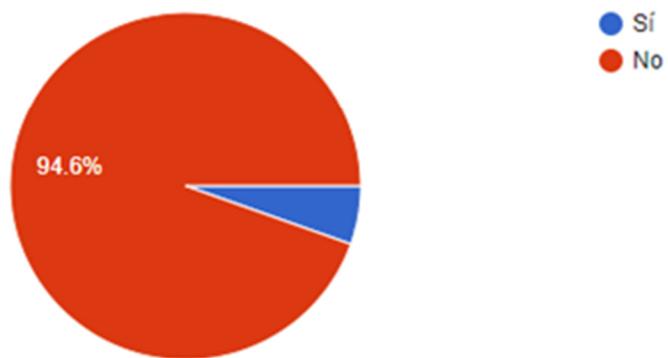
22. Si respondiste que sí, especifica cuál tipo de desplazamiento.

366 respuestas



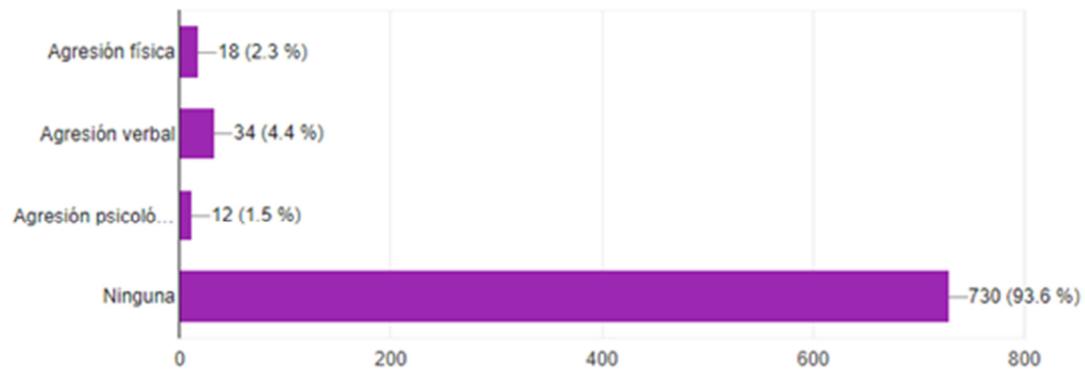
23. ¿Consideras que perteneces a la población LGBTI?

1,436 respuestas



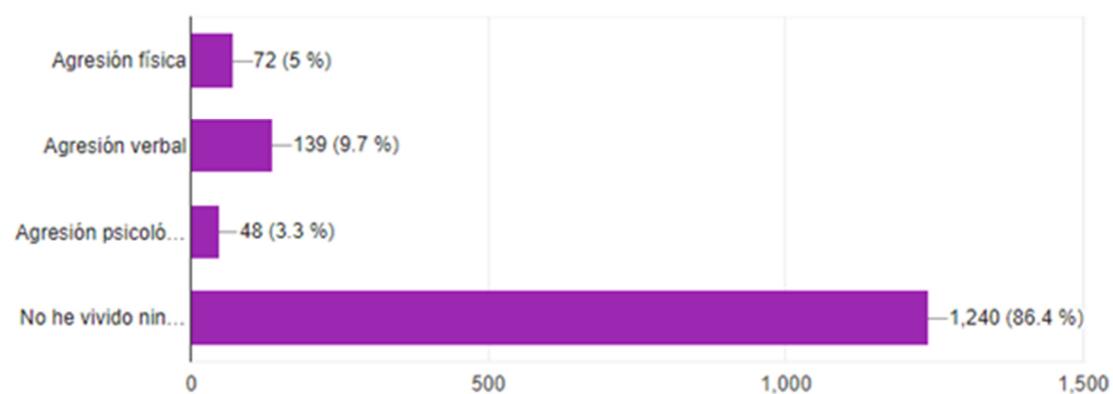
24. Si respondiste que sí a la pregunta anterior ¿Aquí en la institución has sufrido de alguna de estas situaciones? (puedes seleccionar varias opciones)

780 respuestas



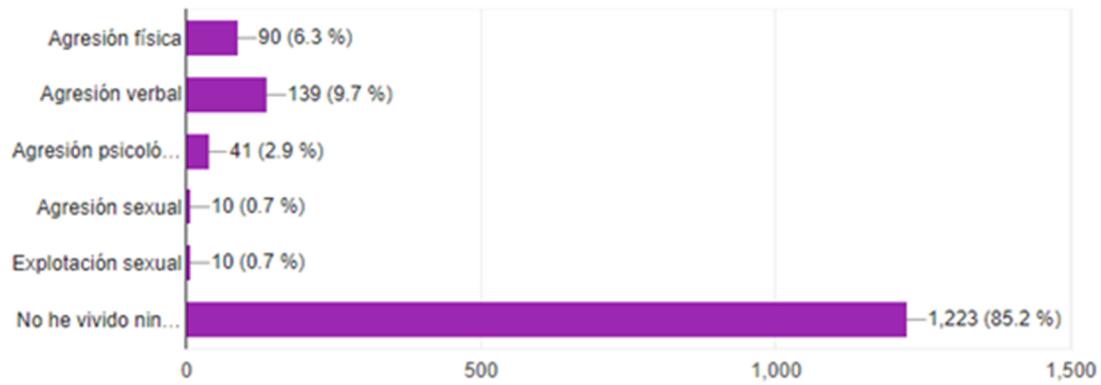
25. En la institución alguna vez has sido víctima de (puedes seleccionar varias opciones)

1,436 respuestas



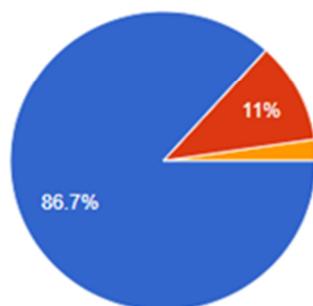
26. Fuera de la institución alguna vez has sido víctima de (puedes seleccionar varias opciones)

1,436 respuestas



27. Con respecto al consumo de sustancias psicoactivas.

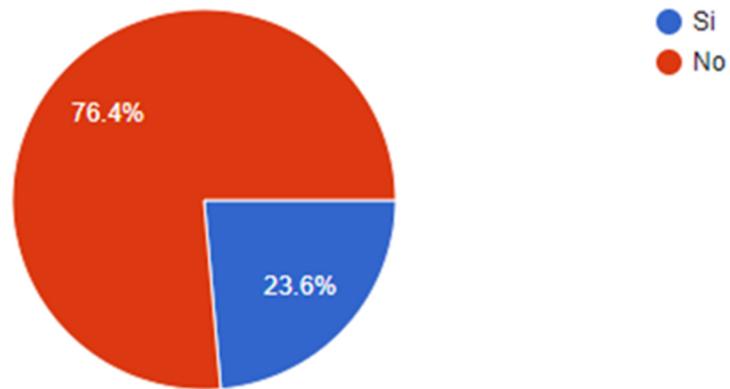
1,436 respuestas



- Nunca has consumido este tipo de sustancias.
- Has consumido pero no eres un consumidor habitual.
- Eres un consumidor habitual.

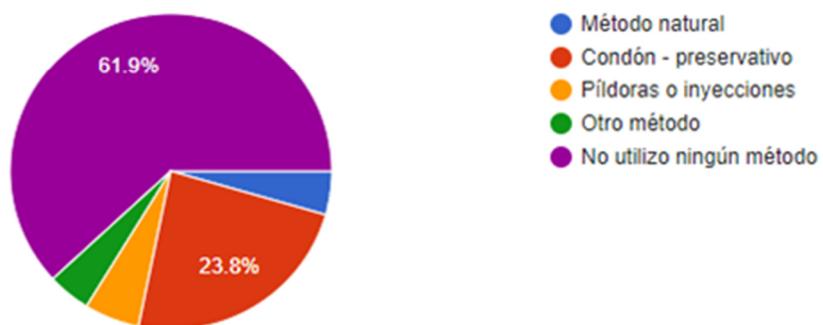
28. ¿Has iniciado tu vida sexual?

1,436 respuestas



29. Si respondiste afirmativamente la pregunta anterior, ¿qué método de planificación familiar utilizas?

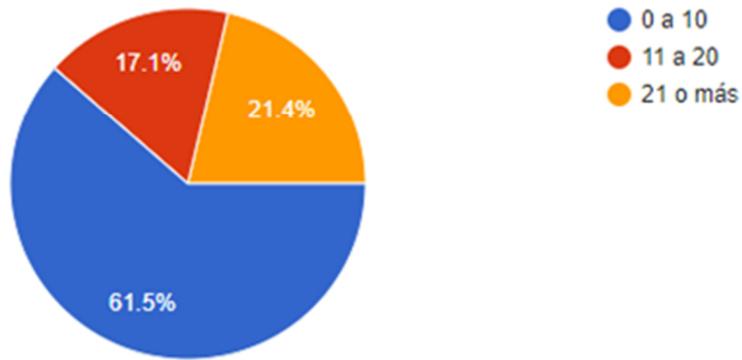
900 respuestas



SESIÓN 3
ASPECTOS MOTIVACIONAL Y APTITUDINAL

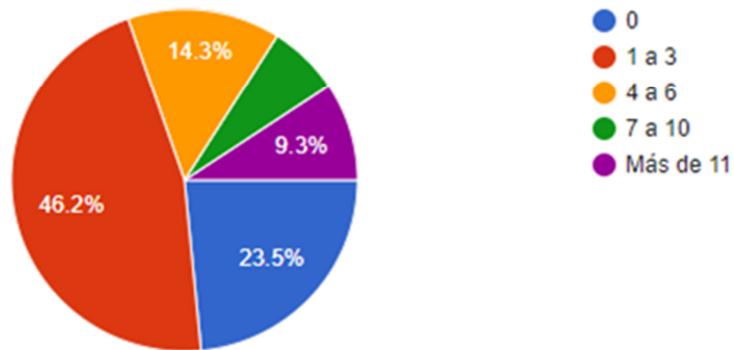
30. ¿Cuántos libros hay en tu casa?

1,436 respuestas



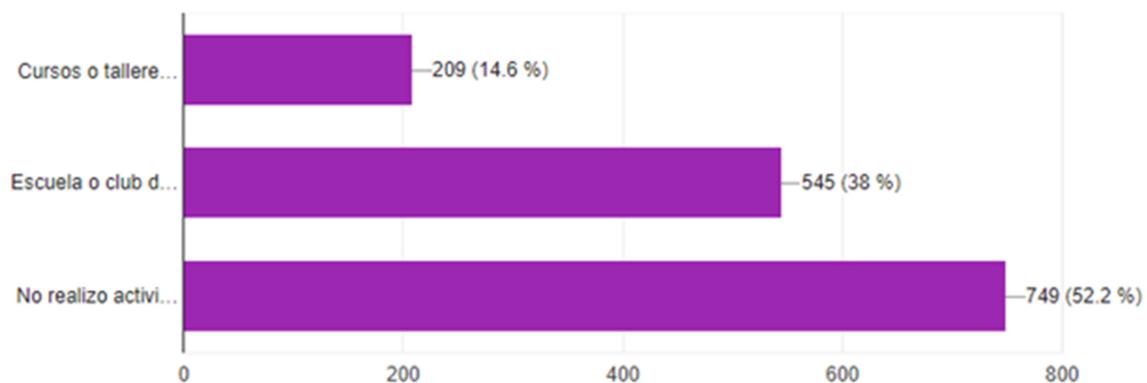
31. ¿Cuántos libros leíste en el 2017

1,436 respuestas



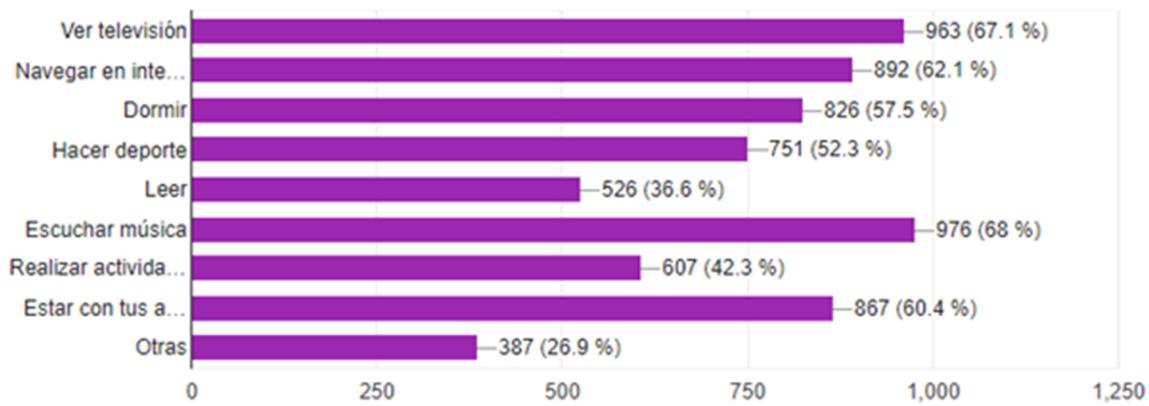
32. ¿Cuáles de las siguientes actividades extraclase, has realizado durante los últimos 6 meses? (puedes seleccionar varias opciones)

1,436 respuestas



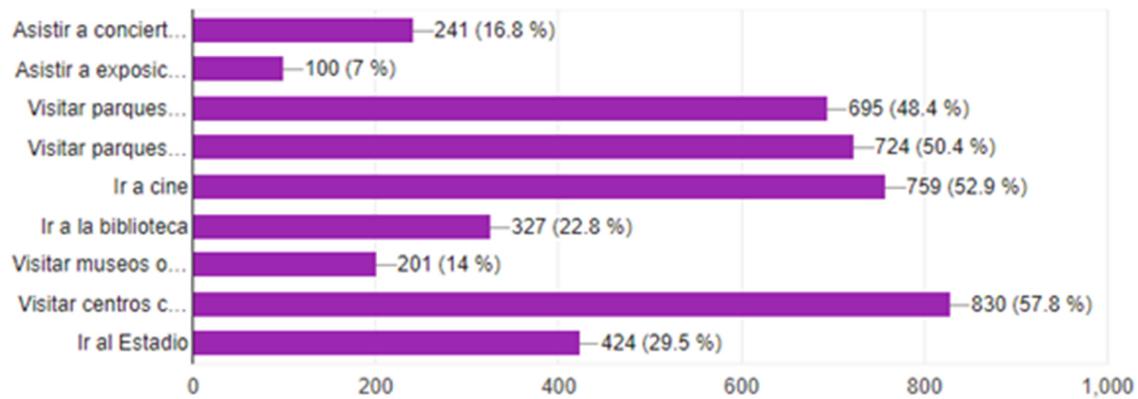
33. ¿Cómo ocupas tu tiempo libre? (puedes seleccionar varias opciones)

1,436 respuestas



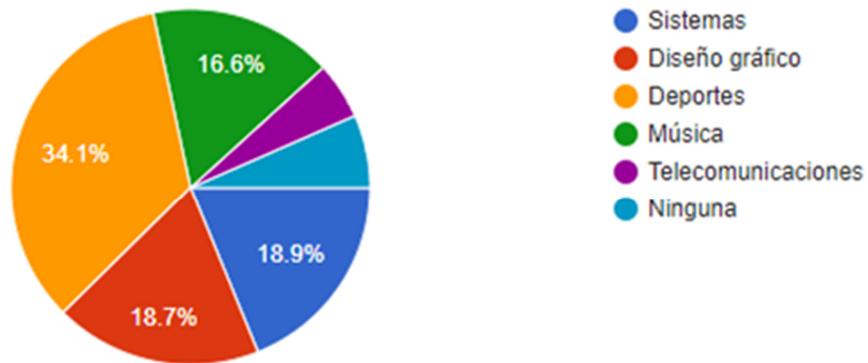
34. ¿Cuáles de las siguientes actividades realizaste en los últimos 12 meses? (puedes seleccionar varias opciones)

1,436 respuestas



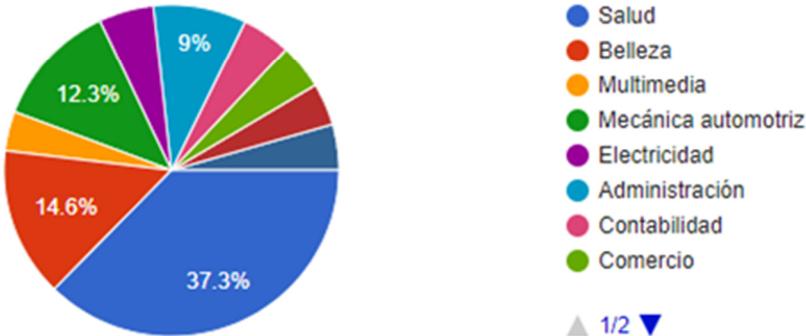
35. De las modalidades y énfasis que tiene la institución ¿cuál prefieres?

1,436 respuestas



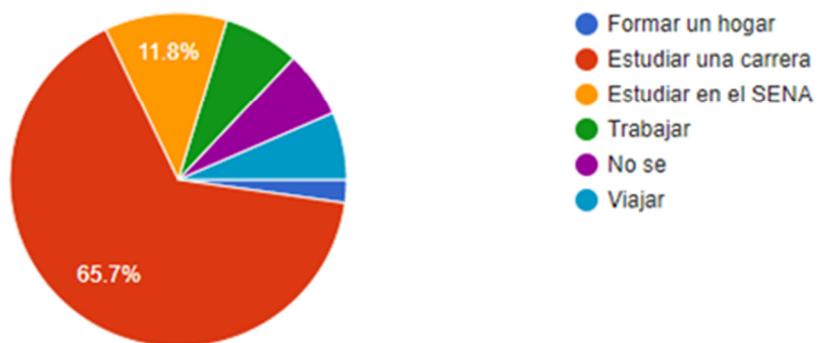
36. ¿Qué modalidad o énfasis te gustaría que tuviéramos en la institución?

1,436 respuestas



37. Cuando termines el bachillerato quieres dedicarte a

1,436 respuestas



Anexo 9: Documentos de la I.E. José Antonio Bernal Londoño, 2015

1. IDENTIFICACION:

Programa Ser Contigo
Gestión Directiva 2015

Razón social: I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño
Municipio: Medellín Departamento: Antioquia
Nombre del Representante Legal: Hernán Darío Díaz Benjumea
Número documento Identidad: 71696097 Expedido en Medellín
Número del NIT de la entidad u organización: 811018890 – 1
Dirección: Calle 105 a # 63 a 200 Teléfono: 4631218 Celular: 3136286110
Fax: Correo electrónico:

RESPONSABLES:

Líder del programa: Libia Gómez Hurtado

Líder de Gestión Directiva: María Ignacia Gáfaró Torres

Educadores dinamizadores:

Sede Principal: Alejandro Vélez Marín, Carmen Yolanda Castrillón Arango

Alexander Bohórquez Monsalve, Adíela Saldarriaga Quinchía, Patricia Álvarez Zapata, Aleider Céspedes Sarrazola, Juan Guillermo Builes Gómez, Marta Inés Pino Pérez, Carlos Mario Vélez Restrepo,

Sede Toscana: Gloria Elena Avendaño Melguizo, Madeleine Hinestroza Mendoza, Mabel Seleny Moreno Palacio, Alba Gladys Arenas Sánchez, Piedad Cecilia Ramírez Cucuy,

Coordinadores de convivencia: Liliana Patricia Pérez Graciano, María Ignacia Gáfaró Torres y Antonio José Londoño Londoño

2. PRESENTACIÓN:

a. Antecedentes e Identificación de la necesidad:

A nivel institucional el proyecto surge en el 2008 con el nuevo colegio de calidad, porque se visualizaron en los procesos de Convivencia varias inconsistencias como: se aplicaban las normas con diferentes criterios, en las sanciones que se dictaminaban y lo más significativo, es que, en ocasiones no se llevaba un debido proceso disciplinario, existía falta de claridad y objetividad en la descripción de las faltas, al desconocimiento de los principios básico de la

Constitución Nacional, de la ley de Infancia y Adolescencia y del mismo Manual de Convivencia vigente, era común encontrar juicios de valor y poca objetividad al describir las faltas.

Otro de los problemas sentidos era el poco fomento de valores y competencias ciudadanas de manera transversal que integrara las acciones de toda la comunidad educativa para controlar la intolerancia, la falta de respeto, la agresión física y verbal, la falta de compromiso, el desconocimiento de las normas, que generan el poco sentido de pertenencia y la carencia de un proyecto de vida definido.

El manual de convivencia que se tenía era extenso y poco atractivo para la comunidad educativa, se presenciaba un exagerado autoritarismo por parte de directivos y docentes y se excluía fácilmente al estudiante sin un debido proceso y sin derecho a un defensor, a un descargo y a un tratamiento para transformar los comportamientos inadecuados.

No se tenía un comité de convivencia que mediara los conflictos, además el personero estudiantil no ejercía su papel de defensor de los estudiantes, estaba más dado a realizar otro tipo de actividades.

Durante los 6 años de la política de convivencia ella se somete a retroalimentación con participación de la comunidad educativa lo que permite revitalizar la propuesta, garantizando su legitimidad en todos los estamentos. Cada año se ha dado un énfasis especial: Es de anotar que en el 2012 el Proyecto se convierte en un programa que fortalece el subproceso de clima escolar dentro del sistema de gestión de calidad institucional específicamente en la gestión Directiva. A continuación, relacionamos los énfasis que por año se han fortalecido con el programa:

2008 construcción de acuerdos de manera colectiva.

2009 consolidación de la estrategia de sábados pedagógicos semanalmente y el comité de convivencia.

2010 articulación de la política de convivencia a las directrices y lineamientos de la Educación Ética como estrategia de formación.

2011 socialización de la experiencia en simposio nacional e internacional y premio al Mérito Educativo por propuestas en convivencia.

2012 fortalecimiento de las competencias ciudadanas a través de convivencias grupales.

2013 modificación de la estructura de sábados pedagógicos y acompañamiento de los padres de familia como tutores.

2014 ajustes a la política de convivencia de acuerdo a la nueva ley de convivencia escolar y formación en mediación.

2015 se proyecta fortalecer el equipo de mediadores y el liderazgo estudiantil y de padres de familia

b. Razones que justifican la realización del proyecto:

La propuesta de convivencia de la institución es una experiencia que permite a los estudiantes, educadores y padres de familia revisar sus acciones comportamentales con una mirada distinta y transformadora que ofrecen la posibilidad de explorar nuevas formas de mirar los conflictos con el proceso de formación que se quiere orientar los sábados por los educadores que quieren apostar a esta transformación de la forma de mirar la convivencia en la institución educativa. Es una estrategia de reconocimiento y reconciliación consigo mismo, con los demás y con el entorno. El reconocer las fallas permite mirar posibilidades de cambio que posteriormente se reflejan en la dinámica institucional. Los trabajos artísticos, actividades en talleres prácticos, permiten reflexionar sobre las acciones y sus correspondientes consecuencias y como durante la reflexión, confrontación y aceptación de las situaciones que afectan la convivencia con el otro pueden generar hábitos que permitan el buen vivir y que posibiliten una interacción armónica con los demás y el entorno, lo que realmente da sentido a la vida como seres sociales que somos.

La posibilidad que se da al estudiante en la actividad de los sábados de auto reflexionar, contemplar, aprender, expresar, crear, sentir, comunicar, pensar que son funciones de orden superior del ser humano, el ejercerlas a través de la experiencia artística, interacción con el otro y de confrontación de sus debilidades en los hábitos de convivencia genera grandes estímulos en los planos mental, sensual, emocional y espiritual del hombre. El placer percibido entonces llega a diferentes planos del ser creando sensación de bienestar y autoestima que el proyecto SER CONTIGO busca fortalecer.

Se busca entonces superar la mirada limitante de la sanción-suspensión-exclusión por otras formas que desde una pedagogía afectiva, fortalezcan el desarrollo de la inteligencia emocional y orienten hacia el reconocimiento de los seres humanos con sus emociones y sentimientos, quienes construyen el conocimiento utilizando las relaciones de poder horizontal; educando por la vida y para la vida con el fin de transformar realidades adversas que le permitan disfrutar de una convivencia armónica usando como ruta metodológica las prácticas artísticas. Ellas son una posibilidad de acceder al mundo sensible del joven y desde allí proveerle experiencias de vida que le permitan transformar actitudes de violencia en espacios de interacción social a través del arte y el desarrollo de las competencias ciudadanas.

El programa Ser Contigo es la propuesta transversal de la Institución para el desarrollo del Ser y las competencias ciudadanas. Integra las estrategias de promoción, prevención, atención y seguimiento que plantea la ley 1620 de 2013.

c. **Población:** 2230 estudiantes entre niños, niñas y jóvenes que se matriculan para los niveles preescolares, básicos primarios, básicos secundarios, media técnica, aceleración del aprendizaje y procesos básicos

Beneficiarios indirectos: familias de los estudiantes, equipo de Directivos y Educadores y demás integrantes de la comunidad educativa.

3. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

Desarrollar una política de sana convivencia y participación a través de: estrategias de promoción, prevención o acompañamiento, atención y seguimiento en ambientes democráticos, para favorecer las competencias ciudadanas y el aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desarrollar una propuesta de convivencia en la Institución Educativa Antonio José Bernal que transforme los hábitos y formas de solucionar los conflictos escolares, con base en la garantía de derechos y el fortalecimiento de responsabilidades de todos la que la integran.
- Construir un ambiente escolar de convivencia democrática, renovando de forma participativa y por consenso la política y el manual de convivencia Institucional.
- Desarrollar en los estudiantes, educadores, directivos docentes, padres de familia o cuidadores y comunidad en general la capacidad de tomar decisiones autónomas y responsable, frente a los compromisos de la institución educativa con una actitud positiva y abierta ejerciendo un liderazgo que lleve a la construcción de una sociedad que sabe resolver conflictos en forma concertada y mediante la participación directa en los diferentes eventos de la institución.

- Consolidar un modelo de intervención social que aporte al mejoramiento de la comunidad en la construcción de ciudadanía.
- Educar a los estudiantes en las normas de tránsito y seguridad vial como estrategia de prevención frente a los accidentes de tránsito, considerados como una de las causas de mayor pérdida de vidas humanas, además como una forma de fortalecer la cultura de la sociedad y la formación de ciudadanos con valores y principios que lo orienten a un adecuado comportamiento y sensibilizar a los niños, niñas y jóvenes de la importancia del autocuidado y la observancia de las normas de Seguridad Vial como forma de proteger su vida y la de sus familias.
- Comprender y valorar la organización estatal colombiana como campo de posibilidad para ejercer la ciudadanía de manera responsable y protagónica.
- Fortalecer el liderazgo ambiental en los procedimientos, procesos y actividades que fortalecen las competencias ambientales, del SER e investigativas en los estudiantes líderes de la I.E PRESBITERO ANTONIO JOSE BERNAL S.J, con miras al mejoramiento continuo en los procesos personales, de convivencia y gestión ambiental.
- Promover al interior de la Institución un clima escolar en el que se desarrolle un pensamiento crítico y habilidades para la solución de conflictos.

METAS PARA 2015

1. Fortalecer los niveles de autorregulación de los estudiantes en el manejo de la norma.
2. Formar en procesos de mediación para solucionar conflictos y mejorar clima escolar.
3. Acompañar a los educadores líderes de grupo en procesos de dinámica grupal.
4. Fortalecer vínculos interinstitucionales para apoyo a los procesos de convivencia desde padres y otro tipo de profesionales.
5. Acompañar y continuar con los procesos de fortalecimiento del liderazgo y empoderamiento de estudiantes que mejoren la convivencia institucional.

6. Consejo de estudiantes conformado y en funcionamiento de acuerdo a la normatividad vigente y las políticas de educación inclusiva.
7. Fortalecer la participación activa de padres de familia, educadores y estudiantes en los entes de gobierno escolar.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA Y ESTRATEGIAS O METODOLOGIAS

A partir del énfasis que hace la gestión académica en “EL SER”, la propuesta de convivencia de La I.E. Antonio José Bernal Londoño argumenta que se puede ser, en la medida en que el hombre se relaciona con los otros hombres y aprende a convivir con ellos, bien lo dice Paulo Freire: “El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.”

Este pensamiento ilustra plenamente la concepción de convivencia inspirador del trabajo de educadores y directivos que asumen el programa , donde es entendida la convivencia como una continua transformación, que está presente en todos procesos que se generan en la dinámica escolar; los acuerdos que se pactan son susceptibles de cambios y ayudan a establecer límites al obrar personal que reconoce la existencia de un otro, la convivencia se encuentra a través de la relación con el otro, pedagógicamente cuando el sujeto hace algo que transforma el mundo, así mismo, lo impacta esa acción.

Así nace el programa de convivencia: “Ser Contigo” como una ruta pedagógica que da vida a las interacciones escolares y que se potencia con la participación de todos los estamentos educativos tanto al interior de la institución como organismos externos que nos acompañan y apoyan.

La política de convivencia escolar de la institución, se logra a través de la participación de toda la comunidad educativa y busca la formación de sujetos, la formación ciudadana, la configuración de un ambiente escolar de convivencia democrática; la regulación de los conflictos escolares con base en la garantía de derechos y el fortalecimiento de responsabilidades de todos sus integrantes. Este ideal de convivencia se puede construir desde la escuela si se integran 3 tipos de estrategias que se complementan y que apuntan a: el antes del comportamiento, durante el comportamiento y después del comportamiento, de donde se logra estructurar una propuesta desde la implementación de estrategias de prevención - formación; acompañamiento y correctivos pedagógicos. Estas directrices se mantuvieron como referentes durante 6 años, pero para

garantizar la legitimidad del manual de convivencia, la política se adapta a la ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965. Al comparar las dos propuestas encontramos semejanzas que explicamos a continuación y que generan cambios de forma más que de fondo.

Estrategia de promoción

Desde el área de ética valores se establece el eje articulador de la convivencia institucional tomando como énfasis el desarrollo del programa Ser Contigo. En este sentido se promueve el desarrollo de competencias, criterios de convivencia e instancias donde se fomenta la sana convivencia (art. 30 de la ley 1620 de 2013 y art 36 decreto 1965 de 2013).

Se crea una ruta integradora para el desarrollo de los proyectos transversales que nutre **las orientaciones de grupo** y dinamiza los aprendizajes que complementan el plan de estudios. Estos son nombrados como proyectos obligatorios dentro de 4 grandes programas que los incluyen dependiendo su pertinencia así:

1. Ser Contigo en la Gestión Directiva: Proyecto de Democracia, 50 horas de Constitución, Comunicaciones y Educación Vial.

Actividades importantes de promoción: Semana de la convivencia, pico y placa en la sede escuela toscana, fortalecimiento del liderazgo ambiental y mediación escolar.

2. S.E.R.E.S en la Gestión académica: Proyecto de Prevención a la farmacodependencia, Ética y Valores, Sexualidad, Plan Lector.
3. Eco Bernal Sembrarte en la Gestión administrativa: Proyecto ambiental, prevención de desastre CEPAD, Ornamentación, prevención del Dengue, MIRS Manejo Integral de Residuos Sólidos, 5s.
4. Educando en la diversidad, en la Gestión Comunitaria: Proyecto de aprovechamiento del tiempo libre, cátedra de artes escénicas, cátedra de Afrocolombianidad y atención a los estudiantes con barreras para el aprendizaje.

Estrategia de prevención o acompañamiento

Desde las estrategias de prevención se interviene con el propósito de minimizar los impactos que se pueden generar a partir de las condiciones y características de la comunidad educativa (Artículo 37 decreto 1965 de 2013).

Las estrategias de prevención que se ejecutan desde la política de convivencia institucional y que permiten asistir a los y las estudiantes, acudientes, educadores y directivos son las relacionadas a continuación:

- Plan de aula por grupo.
- Resolución de conflictos grupales
- Autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación
- Acompañamiento en los descansos
- Atención a padres cada 15 días en horario especial
- Inducciones y re inducciones a estudiantes y padres de familia
- Formación a líderes estudiantiles en medio ambiente, mediación escolar, competencias ciudadanas
- Buenos días y buenas tardes
- Elaboración y seguimiento al proyecto de vida.
- Entrega del manual de convivencia impreso a estudiantes y acudientes, incluyendo publicación en página web institucional.
- Talleres de apropiación de la política de convivencia
- Estrategias de acompañamiento desde el proyecto de cuidadores y padrinazgo.
- Articulación con el proyecto de pastoral.
- Sistema de estímulos institucional.

Estrategia de atención y seguimiento

Para asistir oportunamente las situaciones de convivencia que afectan el clima escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los educandos, desde la política de convivencia de la institución se desarrollan las siguientes acciones de atención y seguimiento:

- Registro de comportamiento del tipo de situación que se presente
- Análisis de casos en reunión ordinaria semanal del comité de convivencia de cada sección y jornada siguiendo aplicación de protocolo según tipo de falta o situación. El comité se reúne extraordinariamente cuando la situación lo amerita.
- Comunicación de casos a educadores líderes de grupo.
- Correctivos pedagógicos.
- Diligenciamiento de formatos de comunicación, suspensión, notificación, trabajo pedagógico.
- Espacios para mediación escolar.
- Apoyo de otros estamentos como aula de apoyo y psicología.
- Talleres pedagógicos orientados según las faltas o necesidades particulares.
- Seguimiento a casos y remisiones a instancias competentes.
- Reunión mensual del comité de convivencia institucional
- Apoyos en la política de inclusión, aula de apoyo, aceleración del aprendizaje, procesos básicos.
- Sistematización de indicadores de convivencia.

El programa presenta las siguientes etapas:

1. Construcción del manual de convivencia.

2. Difusión y apropiación del manual de convivencia.
3. Empoderamiento de los líderes estudiantiles y acudientes.
4. Conformación y empoderamiento del comité de convivencia
5. Talleres de trabajo pedagógico según las faltas a través de fichas.
6. Talleres de trabajo pedagógico presenciales los días sábados según las faltas.
7. Estímulos mensuales o bimestrales a los estudiantes que mejoran en el comportamiento.
8. Desarrollo de las orientaciones de grupo.
9. Espacios de mediación escolar.
10. Medición de Impacto.
11. Presentación de un informe investigativo a partir del proyecto.

5. MARCO TEORICO

Plantear las concepciones teóricas del proyecto “Ser contigo: un modelo de intervención social desde la escuela”, desarrollado en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño S.J, es promover la convivencia desde la democracia, la pedagogía y la legalidad. Pero antes de proseguir, es necesario, en primera instancia, situar el contexto político en el que nacen los colegios enmarcados en un modelo de Calidad planteado para la ciudad de Medellín y con el cual se cierra a su vez el proceso de instituciones tradicionales, entre ellas la Institución Educativa Centenario Ignaciano Toscana. En segunda instancia, se debe entender el modelo de gestión de esas nuevas Instituciones Educativas, donde se incorpora la convivencia dentro de la gestión directiva. De esta manera, es posible, abordar el concepto de “convivencia” al que articula la propuesta, con las metas que se establecen, los fundamentos teóricos que la sustentan y los procedimientos o acciones que son, finalmente, los que viabilizan que la teoría se torne acción y no se quede en la simple retórica.

Lo expuesto tiene sus inicios en , el Plan de desarrollo para el municipio de Medellín 2004-2007, en el cual el alcalde del momento Sergio Fajardo Valderrama, expresa : “En Medellín reconocemos que la educación con calidad es la herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad y que de esta forma podemos construir una sociedad justa, con oportunidades para todas las personas, en la que niños y niñas, independientemente de su condición social, tengan derecho a una educación con alta calidad” .La anterior expresión es el punto de partida

de una propuesta para la convivencia desde la Educación, pues es a partir de esa apuesta política en el municipio de Medellín Antioquia , que surge la I.E Antonio José Bernal Londoño S.J.

La política de ciudad en el proyecto “Medellín: un compromiso de toda la ciudadanía”, el cual desarrolló el proyecto Estratégico “Medellín, la más educada”, planeó, así mismo, la construcción de diez colegios nuevos de calidad, veintiún obras mayores de construcción y ciento once intervenciones en plantas físicas. Para cumplir estas metas, la Alcaldía de Medellín destinó 185.800 millones de pesos provenientes de Empresas Públicas de Medellín. De esta manera se busca mejorar la calidad y la pertinencia de la educación que garantice la permanencia en el sistema educativo y los equipamientos sociales que harán crecer la ciudad en educación, cultura, deporte y recreación, con espacios públicos para la educación ciudadana.

Los Colegios de calidad imponen un nuevo modelo de gestión educativa que nace de la experiencia adquirida en la ejecución del programa “ Escuelas de calidad para la equidad y la convivencia”, en el participan Estado, Universidades, Empresas y Colegios Privados certificados en calidad .En este modelo el Municipio de Medellín es el responsable directo de la institución educativa, las Universidades son aliadas académicas y articuladoras de los demás socios; por su parte, El grupo empresarial es el gestor social para la calidad y los Colegios Privados son los referentes académicos. Cada colegio cuenta con una triada de socios o aliados que lo acompañan en los procesos de mejoramiento de las gestiones, directiva, académica, administrativa y comunitaria, para el caso de la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño S.J, en su orden son: Universidad Pontificia Bolivariana, Colinversiones y colegio San Ignacio de Loyola.

A partir de esta política de ciudad, se tiene que en el año 2007 la Institución Educativa era llamada Centenario Ignaciano Toscana y tenía una realidad diferente; el cubrimiento poblacional educativo era menor y se hacía una selección de los estudiantes bajo criterios académicos y de comportamiento; la planta docente también era más pequeña y ante el panorama que se vislumbraba con la entrega de la nueva sede y las políticas de calidad e inclusión se vio la necesidad de modificar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y organizar el sistema de gestión, acorde con los parámetros que incluyen una cultura de Calidad. Se detecta además que es necesario reformular el horizonte Institucional, en donde todos los estamentos participen de una política de convivencia, para una comunidad Educativa que se abrió a sectores barriales diversos y que recibe una planta física moderna como signo de desarrollo de la zona Norte de la ciudad.

El horizonte Institucional, contiene los ideales de una Comunidad Educativa que percibe en la sana convivencia un medio eficaz para formar ciudadanos, promocionando la participación de todos los miembros de la comunidad

para transformar realidades sociales y generar modelos de desarrollo. Es este, el primer enfoque frente a la convivencia, gestado, no en los libros, sino desde los aportes de educadores, padres de familia y estudiantes que sueñan un nuevo espacio de formación. Complementaria a esta postura, la filosofía institucional propone, entre otros, valores como: la solidaridad, el respeto, la convivencia y la equidad, referentes que animan la integración social. En el marco de un componente axiológico institucional la convivencia se entiende de la siguiente manera: vivir experiencias de igualdad de estatus, promoviendo el sentido de progreso personal y la cohesión de grupo y la solidaridad, valor importante legado del padre Bernal, se define como: la tendencia a asociarse, a comprometerse y compartir la suerte del otro.

Definido entonces el horizonte Institucional se procede a construir simultáneamente el modelo pedagógico y la política de convivencia Institucional, para buscar una ruta pedagógica, “Modelo Pedagógico Desarrollista Social basado en Competencias”, con énfasis en el Ser. Esta demanda un proyecto de Convivencia que apunte especialmente a dos de sus componentes:

Del enfoque social, La Institución asume una concepción curricular integrada donde hay un “hacer práctico de la escuela”, al igual que la búsqueda por aprender a pensar, por “centrarse en los procesos de aprendizaje” y un interés por desarrollar habilidades en los estudiantes para relacionarse con los otros, vertiéndose a la vez en la transformación del mundo y de la vida, para el bien individual y de la comunidad. Este enfoque tiene como objetivo la contribución de la escuela a la transformación social y por esto, el papel del docente es ser un líder, para promover el cambio; ser tan activo en el salón de clase como en la comunidad, convirtiéndose en un experto que ayuda a plantear y resolver problemas dentro y fuera del aula; por lo tanto es un investigador porque su premisa fundamental es: “la investigación mejora la enseñanza” al relacionar el mundo de la escuela con el mundo de la vida, al construir proyectos de interacción entre estudiantes, docentes y comunidad. El docente es un investigador de su práctica, de ahí que sea preciso hacer uso de medios que hagan posible el trabajo colaborativo, los talleres con una evaluación individual y colectiva.

Basado en competencias: las competencias son las habilidades o destrezas que permiten poner en práctica conocimientos adquiridos a través del proceso de enseñanza aprendizaje. Es la capacidad de hacer uso de lo aprendido de manera adecuada y creativa en la solución de problemas y en la construcción de situaciones nuevas en un contexto con sentido. Respecto a las competencias básicas la Institución tendrá en cuenta las relacionadas

con: La comunicación, las Matemáticas, las Competencias ciudadanas y las Competencias laborales generales. Las pertinentes al proyecto de convivencia son las Competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.

A partir del énfasis que hace el modelo en el Ser, la propuesta de convivencia argumenta que se puede ser, en la medida en que el hombre se relaciona con los otros hombres y aprende a convivir con ellos; bien lo dice Paulo Freire: “El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.” Este pensamiento ilustra plenamente la concepción de convivencia inspiradora del trabajo de maestros y directivos que asumen el proyecto; esta es entendida como una relación humana en continua transformación, presente en todos los procesos de la dinámica escolar. Para hacerla realidad son necesarios acuerdos que se pactan con apertura al cambio, con los cuales se establecen límites al actuar personal que reconoce la existencia de otro. La convivencia se encuentra a través de la relación con los demás y asumiendo posturas ideológicas y propositivas de liderazgo; pedagógicamente el equipo de maestros piensa que cuando el sujeto hace algo que transforma al mundo, a sí mismo, lo impacta esa acción. Así nace el proyecto de convivencia Ser contigo, como una estrategia que da vida a las interacciones escolares y que se potencia con la participación de todos los estamentos educativos, tanto al interior de la institución, como de organismos externos que acompañan y apoyan.

La política de convivencia escolar, se logra a través de la participación de toda la comunidad educativa y busca la formación de sujetos, la formación ciudadana, la configuración de un ambiente escolar de convivencia democrática, la regulación de los conflictos escolares con base en la garantía de derechos y el fortalecimiento de responsabilidades de todos sus integrantes. Este ideal de convivencia se puede construir desde la escuela, si se integran tres aspectos educativos que se complementan y que apuntan al antes, durante y después del comportamiento, de donde se logra estructurar una propuesta desde la implementación de estrategias de prevención formación, acompañamiento y correctivos pedagógicos.

La prevención formación apunta a cumplir con los fines de la educación relacionados con las competencias ciudadanas, la democracia, el medio ambiente y la cultura; es el primer paso para asegurar que la convivencia muestre fortalezas y disminuya conflictos; es garantizar que la formación que se ofrece está proporcionando

elementos cognitivos, afectivos y prácticos que generen en el estudiante niveles de reflexión frente al “valor del buen vivir”.

La segunda estrategia es el proceso de acompañamiento. Sus soportes conceptuales se toman de la propuesta del colegio San Ignacio de Loyola para quienes acompañar es establecer relaciones de diálogo que permitan crecer y compartir recíprocamente apoyando al otro, al encuentro consigo mismo. En la Institución, acompañar es estar con el estudiante mientras camina en la construcción de su proyecto de vida y corresponde en la práctica a las diferentes acciones que lideran los educadores como parte del compromiso pedagógico para hacer visible el desarrollo de competencias socioemocionales, que garanticen ambientes favorables al interior de la escuela, para así minimizar los actos de violencia que surgen como resultado de interacciones inadecuadas.

Para asegurar cambios significativos en el comportamiento, se desarrolla la tercera estrategia; en ella se acogen todas las iniciativas que a nivel individual y colectivo aportan los docentes para enriquecer los correctivos pedagógicos y lograr la modificación de conductas que tanto promueve las nuevas miradas de una psicopedagogía encargada de transformar los comportamientos que se dan en el entorno escolar. Se busca, de este modo, superar la mirada limitadora de la sanción-suspensión-exclusión, por otras formas que desde una pedagogía afectiva fortalezca el desarrollo de la inteligencia emocional y orienten hacia el reconocimiento de los seres humanos con sus emociones y sentimientos, quienes construyen el conocimiento utilizando las relaciones de poder horizontal, educando por la vida y para la vida, con el fin de transformar realidades adversas que le permitan disfrutar, a la comunidad educativa, una convivencia armónica, usando como ruta metodológica, además de las sanciones convencionales, talleres reflexivos, carruseles lúdicos, acciones de ornamentación, reparación de enseres y prácticas artísticas con los estudiantes en jornadas extraescolares. Con estas se pretende, a través del arte, acceder al mundo sensible del joven y desde allí proveerle experiencias de vida que le consientan transformar actitudes de violencia en espacios de interacción social.

La propuesta también involucra elementos que, desde el Derecho, nutren la elaboración y aplicación del manual de convivencia, como un conjunto de normas, en una visión garantista de los derechos humanos, pero mediados por una escuela positivista, pues las normas deben ser claras, expresas, previas y contemplar las sanciones. Estas abarcan procedimientos bastante formales que cualifican el respeto al debido proceso. Así mismo, el enfoque

contractual se lee claramente dentro del proyecto al establecer el contrato pedagógico como instancia que regula las relaciones conflictivas entre las partes (Institución –estudiante- acudiente) y en el marco teórico así:

“el manual de convivencia debe ser consensuado entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, constituyéndose así en un contrato, con fuerza de ley para las partes. Dicho consenso se materializa en la posibilidad de sugerir reformas al manual”. Es importante recordar que el manual de convivencia no es solamente un reglamento, pues debe trascender la legalidad y enlazar los múltiples proyectos de vida que cohabitan en una institución. Debe tener una directriz formativa que viabilice el respeto, a la vez que el desarrollo humano de sus miembros; por eso el “Proyecto de Convivencia Ser contigo: un modelo de intervención social desde la escuela, está soportado en las directrices expuestas en los planes de desarrollo que se proponen para la ciudad; desde las políticas educativas y en fundamentos teóricos que desde la psicología, la pedagogía, el derecho y los soportes axiológicos consolidan una fuente referencial para intervenir los procesos sociales. Algunos de estos referentes son expuestos por la psicología cognitiva, el desarrollo de la inteligencia emocional, el proyecto de prevención de la agresión temprana, el Marco Legal Colombiano, Enfoque sobre prevención de conflictos de la ONU, entre otros.

Al ser la convivencia un proceso derivado de concepciones políticas que buscan la construcción de un Estado democrático, es importante conocer el lugar que ocupa el gobierno escolar y el liderazgo en los fundamentos teóricos del proyecto educativo, El proyecto Ser contigo y la Institución entienden que el Gobierno Escolar es quien lidera cada una de las gestiones. Por ello, sus integrantes deben ser las personas con mayor capacidad de liderazgo, concertación y claridad en los acuerdos del manual de convivencia. Haciendo uso de las prácticas democráticas se da una amplia participación a la comunidad educativa en sus diferentes estamentos verbigracia, los padres-acudientes, educadores, estudiantes, ex alumnos y personal administrativo, al convocarlos para ejercer el derecho a participar activamente en las decisiones que los afectan.

De acuerdo con la política de calidad que practicamos en la Institución y cuyo lema es “formar ciudadanos con habilidades de pensamiento crítico e investigativo”, uno de los principales roles del Gobierno Escolar es que sus miembros practican y ejercen el pensamiento crítico y la participación como valores democráticos fundamentales

para que se dé la apropiación efectiva del quehacer institucional. Porque participando se construye democracia, se es protagonista y transformador de los nuevos tiempos.

6. **PROYECTOS DEL PROGRAMA** (Anexan tabla de proyectos y actividades relacionadas por año)

Proyectos	O	I	Áreas de Gestión				Actividades institucionales	Actividades interinstitucionales	SERVICIO		
			AC	C	AF	D			servicio de apoyo	Interno	Externo
Proyecto de Democracia	x					x	Orientaciones de grupo	Hagamos las Paces, Fundación amor por Medellín.			
Proyecto de Educación Vial	x					x	Mediación Escolar	Fundación Mi Sangre Aprender a soñar			
Proyecto de formación constitucional	x					x	Sábados de trabajo pedagógico	Mesa de convivencia municipal			
Plan de comunicaciones		x				x	Comité de convivencia	CISE Interventoría río Medellín			
Proyecto líderes ambientales.		x					Inducción y reinducción de Estudiantes y padres de familia.	Formación de formadores en escuelas de familia con Asia Ignaciana.			
							Semana de la convivencia	Diplomado de autonomía y libertad. Fe y cultura			
							Semana Ambiental	Huerta y convivencia MOVA			

O: Obligatorio I: Institucional AC: Académico