



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

PROGRAMA NACIONAL DE POSTGRADOS DE CALIDAD CONACyT

**"EDUCACION PARA LA PAZ EN LOS ESTILOS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS
DE ADOLESCENTES AGRESORES ESCOLARIZADOS"**

TESINA QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACION PARA LA PAZ

POR:

VICTOR MANUEL GUTIERREZ FUENTES
BECADO POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA

DIRECTORA DE TESINA:
DRA. LUCIA NARETH QUINTANA MOYE

TUTORA NACIONAL
DRA. MARIA DEL CARMEN FARFAN GARCIA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz
Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACyT

**“Educación para la paz en los estilos de resolución de conflictos
de adolescentes agresores escolarizados”**

Tesina que para la obtener el grado de
Maestro en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes
Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Directora de tesina
Dra. Lucia Nereth Quintana Moye

Tutora Nacional
Dra. María del Carmen Farfán García
Universidad Autónoma del Estado de México

Ciudad Juárez, Chihuahua

26 de agosto, 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz



“Educación para la paz en los estilos de resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados”

Tesina que para obtener el grado de
Maestro en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes

*Matric.171701, CVU.861097 Bec.632872
Orcid.0000-0001-6279-6612*

Dirección de Tesina

Dra. Lucia Nereth Quintana Moya

Orcid.0000-0002-4379-7959

Comité Tutorial

Dra. María del Carmen Farfán García
Universidad Autónoma del Estado de México
Orcid.0000-0002-5631-2957

Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza
Orcid.0000-0002-1178-8089

Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyas
Orcid.0000-0002-5524-7313

Ciudad Juárez, Chihuahua

26 de agosto, 2019



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ

DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS ACADEMICOS

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

MATRICULA: 171701

En Ciudad Juárez, Chihuahua, siendo las 10:00 horas del 26 de Agosto del 2019, se reunieron en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Los señores sinodales

Dra. María Del Carmen Farfán García
Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza
Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos

bajo la presidencia de la Dra. María Del Carmen Farfán García, para proceder al examen de grado

Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Del C. **Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes**

quien presentó Examen de Grado

Los señores sinodales replicaron al sustentante y terminada la réplica correspondiente, después de debatir entre sí reservada y libremente resolvieron declararlo:

APROBADO POR UNANIMIDAD

Acto continuo la presidente del jurado le hizo saber el resultado de su examen y le tomó protesta.

Presidente

[Signature]
Dra. María Del Carmen Farfán García

Secretaria

[Signature]
Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza

Vocal

[Signature]
Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos

El Director General de Servicios Académicos hace constar que las firmas anteriores son auténticas.

Director del Instituto

[Signature]
Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz

Director General de Servicios Académicos

[Signature]
Dr. Antonio de la Mora Covarrubias

RECTOR

[Signature]
Mtro. Juan Ignacio Camargo Nassar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ



DEPENDENCIA: Ciencias Sociales
FOLIO/MATRÍCULA: 171701
LIBRO:
ACTA PROVISIONAL DE EXAMEN
DE GRADO 2019/05

En Ciudad Juárez, Chihuahua, siendo las 10:00 horas del día 26 de agosto del 2019, se reunieron los Sinodales:

Dra. María del Carmen Farfán García	Presidenta
Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza	Secretaria
Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos	Vocal

quienes replicaron la presentación del examen profesional del sustentante **Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes**; terminada la réplica correspondiente, deliberaron de manera reservada y libremente resolvieron declararlo:

Aprobado por unanimidad de votos

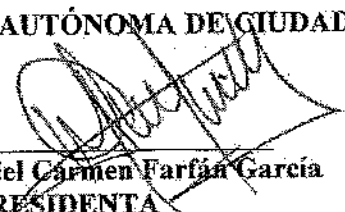
otorgándole el grado de **MAESTRO EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ**.

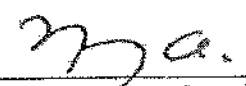
En el ejercicio de su profesión de tan alta responsabilidad, tenga presente, ante todo, que debe emplear sus conocimientos y habilidades profesionales al servicio de las causas justas con lealtad, honradez y ética profesional.

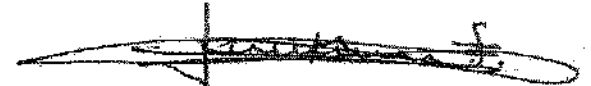
¿PROTESTA SOLEMNEMENTE Y BAJO SU PALABRA DE HONOR QUE, AL EJERCER SU PROFESIÓN, TOMARÁ COMO NORMA DE CONDUCTA EL PRESTIGIO DEL GRADO DE MAESTRO EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LOS INTERESES DE LA SOCIEDAD Y EL PROGRESO DEL PAÍS?

SI ASÍ LO HICIERE QUE LA REPÚBLICA SE LO PREMIE, Y SI NO, QUE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA Y LA PATRIA SE LO DEMANDE.

Se da fe en esta **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ**, el 26 agosto del 2019.


Dra. María del Carmen Farfán García
PRESIDENTA


Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza
SECRETARIA


Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos
VOCAL

Educación para la paz en los estilos de resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados"
Tesina

Por



Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes



Dra. Lucia Nereth Quintana Moye

Directora de tesina

SÍNODO



Dra. María del Carmen Farfán García
Universidad Autónoma del estado de México
Presidente



Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza
Secretario



Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos
Vocal

Dr. Alberto Castro Valles
Coordinador de la Maestría en Psicoterapia
Humanista y Educación para la Paz

26 de agosto, 2019

Ciudad Juarez, Chih., a 06 de agosto del 2019

**Comité Académico de la
Maestría en Psicoterapia Humanista
y Educación para la Paz de la UACJ
Presente.-**

Asunto: Liberación de Tesis

Por medio de la presente hago de su conocimiento que el egresado Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes ha concluido satisfactoriamente la redacción de su tesis que lleva por nombre "Educación para la paz en los estilos de resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados". Cabe mencionar que hizo las correcciones pertinentes señaladas por el comité lector, por lo tanto, el egresado se encuentra en condiciones de presentar su defensa con fecha 26 del mes de agosto del presente año.

Sin más por el momento, quedo de usted a sus órdenes para cualquier aclaración o duda.



ATENTAMENTE

Dra. Lucia Nereth Quintana Moye
Docente Investigadora del ICSA



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias de la Conducta

Toluca, México., a 05 de agosto del 2019.

Asunto: Aprobación de Tesina.

Dr. Alberto Castro Valles

Coordinador de la Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz
Presente.-

Por medio de este conducto, le comunico que el egresado **Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes**, con número de matrícula 171701, ha realizado las modificaciones observadas a su tesina, en mi función como Tutora Nacional e integrante del Comité Tutorial del egresado en tiempo y forma, por lo que emito la aprobación del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Sin otro particular, le saludo afectuosamente.

Atentamente

Dra. María del Carmen Castro Valles
Universidad Autónoma del Estado de México
Tutora Nacional
Comité Tutorial



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA CONDUCTA
FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA CONDUCTA
ESTUDIOS AVANZADOS



CONOCIMIENTO
COMPARTIDO
ACORDA COLABORACIÓN DESARROLLO
ADMINISTRACIÓN 2015 - 2022

Filiberto Gómez s/n Barrio de Tlacopa,
Col. Guadalupe, C.P. 50010
Toluca, Estado de México
Tel. (722) 2720076
www.facico-uaemex.mx



Cd. Juárez Chihuahua., a 29 de julio del 2019.

Asunto: Aprobación de Tesina.

Dr. Alberto Castro Valles
Coordinador de la Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz
P r e s e n t e.-

Por medio de este conducto, me permito comunicarle que el egresado **Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes**, con número de matrícula 171701, ha cumplido con las modificaciones observadas a su tesina, en mi función como lectora de tesina en tiempo y forma, por lo que emito la aprobación del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente



Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza
Lectora de tesina

Cd. Juárez Chihuahua., a 29 de julio del 2019.

Asunto: Aprobación de Tesina.

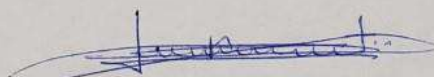
Dr. Alberto Castro Valles

Coordinador de la Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz
P r e s e n t e.-

Por medio de este conducto, me permito comunicarle que el egresado **Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes**, con número de matrícula 171701, ha cumplido con las modificaciones observadas a su tesina, en mi función como lector de tesina en tiempo y forma, por lo que emito la aprobación del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Espero contar con su valiosa colaboración en este compromiso institucional y aprovecho para enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyés
Lector de tesina

Agradecimiento

Agradezco en primera mención al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología por la beca para llevar a cabo la presente investigación, además de agradecer por su seguimiento a mi desempeño académico. Posterior a ello quiero hacer el agradecimiento a mi madre y a mi padre por soportar estos 2 años mi ausencia en las dinámicas familiares, también hacer mención del agradecimiento de mis hermanos y familiares que me brindaban palabras de aliento para continuar desempeñándome con lo mejor de mí mismo en la maestría. También me gustaría agradecer a mis compañeros de grupo con quienes pude encontrar un soporte para seguir desarrollándome en muchos sentidos. Agradezco a los profesores de Licenciatura en Educación Física, quienes me impulsaron a involucrarme en este proceso de 2 años llamado maestría. Finalmente agradezco el apoyo de los maestros, coordinadores del programa y a mi directora de tesina por tener esa tolerancia hacia mí para explicarme como desarrollarme en la maestría. Un agradecimiento especial para todas las personas que lleguen a leer esta investigación y deseo que sea de su utilidad. Muchas Gracias.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar si un proceso de educación para la paz produce cambios en la resolución de conflictos en adolescentes agresores escolarizados, Mediante los objetivos específicos de identificar, aplicar y describir los estilos de resolución de conflictos en la intervención de educación para la paz. Esta investigación fue diseñada con base al paradigma de educación para la paz. Por lo tanto, el trabajo se llevó a cabo con 6 estudiantes en adolescencia de educación secundaria, en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. Por tanto, el enfoque de la investigación fue de prevalencia cualitativo fenomenológico con elementos cuantitativos. En consecuencia, se utilizó el análisis de contenido para obtención de resultados. Posteriormente en la fase de diagnóstico se utilizó el cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos de Luna y Laca (2014) para evaluar y observar las formas de abordar la resolución de conflictos en estudiantes adolescentes ante situaciones de conflicto entre pares. Además, para documentar los procesos se analizaron bitácoras, entrevistas y transcripciones de 8 sesiones basadas en educación para la paz. Permittiéndonos observar que los resultados obtenidos muestran que el emplear un proceso de educación para la paz en adolescentes agresores escolarizados genera un cambio favorable en la resolución de conflictos aplicados en el ámbito escolar.

Palabras clave: Educación para la paz, Resolución de conflictos, Adolescentes agresores.

Abstract

The objective of the present investigation was to analyze if a process of education for peace produces changes in the resolution of conflicts in adolescent aggressors in high school. Through the specific objectives of identifying, applying and describing conflict resolution styles in peace education intervention. This research was designed based on the paradigm of education for peace. The work was carried out with 6 students in adolescence of the high school, in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico; whose ages range between 12 and 15 years. The focus of the research was on qualitative phenomenological prevalence with quantitative elements. The content analysis was used to obtain results. In the diagnostic phase, the questionnaire on message styles in the Conflict Management of Luna and Laca (2014) was used to evaluate the resolution of conflicts in adolescent students to observe the ways of dealing with a conflict. In addition, to document the processes, logs, interviews and transcripts of 8 sessions based on peace education were analyzed. Allowing us to observe that the results obtained show that employing a process of education for peace in adolescent aggressors in school generates a favorable change in the resolution of conflicts applied in the school environment.

Key words: Education for peace, Conflict resolution, Teenage aggressors.

Tabla de contenido

ÍNDICE DE TABLAS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICAS	XI
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	XI
INTRODUCCIÓN.....	1
PANORAMA DE LA TESINA.....	4
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	17
OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO.....	21
CAPITULO I. SOPORTE TEÓRICO.....	23
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	23
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	29
ADOLESCENCIA	30
AGRESORES	32
VIOLENCIA.....	34
ACOSO ESCOLAR.....	36
MARCO ÉTICO Y LEGAL.....	37
CAPITULO II. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	42
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	45
CAPITULO III. PERSPECTIVA DIAGNÓSTICA.....	46
CAPÍTULO IV. PROCESO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	49
DISEÑO DE PROGRAMA	49
RESULTADOS	62
DISCUSIÓN.....	72
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	74
RECOMENDACIÓN	75
REFERENCIAS DOCUMENTALES	76
ANEXOS	81

Índice de Tablas

<i>Tabla 1.....</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 2.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 3.</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 4.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 5.....</i>	<i>70</i>

Índice de Gráficas

Grafica 1.....	48
Grafica 2.....	65
Gráfica 3	66

Índice de Ilustraciones

<i>Ilustración 1.</i>	<i>19</i>
<i>Ilustración 2..</i>	<i>30</i>
<i>Ilustración 3</i>	<i>63</i>
<i>Ilustración 4</i>	<i>64</i>
<i>Ilustración 5</i>	<i>70</i>

Introducción

Esta investigación trata de la educación para la paz en contextos escolares y como ha generado aprendizajes a través de la resolución de problemas poniéndose al servicio respetando los derechos de libre expresión y de equidad. Por otra parte, en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; en un comunicado de la Coordinación de Comunicación Social del Senado de la República (2018) se solicitó por parte de la Comisión Permanente a la Secretaría de Educación Pública, fortalecer los protocolos y programas para prevenir y atender la violencia contra niños, niñas y adolescentes en los planteles de educación básica y media superior de 32 entidades. A causa de la falta de implementación de estrategias de educación para la paz al solucionar conflictos, se han generado consecuencias negativas para la creación de relaciones armónicas en las aulas de clase propiciando un acoso escolar en adolescentes.

Por lo mencionado anteriormente, es de suma importancia proporcionar a la población de adolescentes agresores escolarizados herramientas que permitan detectar, identificar y afrontar los conflictos de acoso escolar para encausar las relaciones escolares hacia una armonía, de acuerdo a lo mencionado por Burton (1990) sobre intervenir en los centros educativos con el fin de institucionalizar el conflicto como algo natural, es decir que se puede a través de la educación para la paz, proporcionando las herramientas para la atención de situaciones de conflicto interpersonales derive en resultados óptimos para favorecer a los centros escolares en un estado de cultura de paz. A causa de ello se formuló la pregunta de investigación siguiente: ¿Cómo son los cambios que genera un proceso de educación para la paz en la resolución de conflictos de adolescentes agresores?

Para empezar, el aumento en acoso escolar se puede observar a través de un meta-análisis propuesto por Olweus (2013) en el cual nos dice que en los últimos cuarenta años se ha ido naturalizando el acoso escolar a nivel mundial, además de mencionar que en la última década se ha incrementado debido a las innovaciones tecnológicas, entre ellas las redes sociales. Posteriormente, encontramos en una nota en periódico “El Diario” de Domínguez (2018) que indica que existe una amenaza de repunte de bullying, con datos del Centro de Actualización del Magisterio arrojando que en un estudio con 1309 alumnos de secundaria en edades de entre 12 y 15 años de edad, presentaron que el 35% de acoso es del tipo verbal, seguido con un 27% el gesticular y en un 15% el acoso físico, además, establece que en un

estudio con cinco instituciones un 12% de alumnos sufre de acoso escolar. Finalmente, desacato datos de la Secretaria de Educación, Cultura y Deporte donde se explica que en Ciudad Juárez se detectaron 851 escuelas con problemas relativos a la seguridad, donde existían 4 instituciones que presentaban la existencia de bandas de alumnos que se dedicaban a hostigar y asaltar al resto de estudiantes. La gravedad del acoso escolar aun por pequeño que parezca representa un riesgo para la sociedad y prueba de ello es el caso ocurrido en Tlaxcala donde un niño de kínder murió de un coagulo cerebral causado por *bullying* de parte de sus compañeros por su condición, ya que sus familiares señalaron que el niño padecía déficit de atención de acuerdo a la publicación de Avendaño (2019). Además, abordando otra problemática grave es el hecho que tanto la víctima como el agresor corren el riesgo de manifestar problemas de salud mental como el trastorno de ansiedad y/o el trastorno depresivo como lo establece la investigación de Gallo, Saucedo, Ruiz y Roque (2011) donde determinaron que tanto el agresor como la victima mantuvieron puntajes más altos en las escalas de conducta, oposicionismo y trastorno por déficit de atención, además, concluyo que los agresores tienen el puntaje más elevado en los factores somáticos y de ansiedad, mientras que la víctima solo en ansiedad añadiendo de otros estudios la depresión, baja autoestima, bajo rendimiento, trastornos de sueño, el aislamiento.

Es por ello que el objetivo de la presente investigación es analizar los cambios en la resolución de conflictos de un grupo de adolescentes agresores escolarizados a través de un programa de educación para la paz. Así mismo, los tres objetivos específicos de la investigación son el identificar previo al programa de educación para la paz los estilos de resolución de conflicto en adolescentes agresores escolarizados, para posteriormente, implementar un programa de Educación para la Paz para modificar los estilos de resolución de conflictos en adolescentes agresores escolarizados y, finalmente, analizar la efectividad del programa de educación para la paz en la modificación de los estilos de resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados a través de una comparación Pre-post intervención.

Así mismo, la investigación fue diseñada bajo el paradigma de educación para la paz, con un enfoque prevalentemente fenomenológico-cualitativo con elementos cuantitativos, en una muestra no probabilística y por conveniencia que constó de 6 estudiantes adolescentes

voluntarios de educación secundaria con incidencias como agresor en prácticas de bullying, en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años, las cuales coinciden con la etapa de adolescencia temprana. Se utilizó el análisis de contenido para el análisis de resultados obtenidos de los cuestionarios y entrevistas realizadas en el transcurso de las 8 sesiones de educación para la paz. En la fase de diagnóstico se utilizó el instrumento de Luna y Laca (2014), detallando el modelo de doble interés, el cual propone que el comportamiento que un sujeto asume para enfrentar un conflicto interpersonal está orientado por la interacción, de dos tipos de intereses o preocupaciones, en concreto, son el interés por los propios resultados y el interés por los resultados de las otras personas, por tanto el cuestionario CMMS (Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos) informa de tres estilos de mensajes para el manejo del conflicto, siendo los siguientes; “Centrado en sí mismo”, siendo ésta cuando el sujeto asume una actitud competitiva o asertiva y refleja en sus mensajes un énfasis en los intereses propios; “Centrado en el problema”, cuando el sujeto emite mensajes en los que asume una actitud de colaboración considerando que el conflicto se puede resolver satisfaciendo los intereses de ambas partes sin arriesgar la relación; y finalmente encontramos el “Centrado en la otra parte”, cuando el sujeto asume actitudes de acomodación emitiendo mensajes en los que expresa su voluntad de pasar por alto el problema y satisfacer a la otra parte. En comparación al modelo de Thomas y Kilmann (2008) donde estas dimensiones eran denominadas asertividad y cooperatividad, las cuales nos brindaban 5 estilos de manejo de conflicto siendo éstas el competir, acomodarse, evitar, comprometerse y colaborar. Por ello se llevó una evaluación pre-post intervención para determinar la modificación en la resolución de conflictos en la población de adolescentes agresores escolarizados y por ello para documentar los procesos se analizaron bitácoras, entrevistas y transcripciones de 8 sesiones basadas en educación para la paz, donde se emplearon técnicas de educación para la paz como lo es el Teatro Imagen, Resolución de conflictos, Dinámicas cooperativas, Comunicación No violenta, etc.

Panorama de la tesina

En el capítulo I se presenta el soporte teórico en el que se basa la presente investigación. En él se realizará el desglose del conjunto de conceptos y teorías que se utilizarán como sustento de la presente investigación. En el capítulo II se establece la perspectiva del diagnóstico del grupo, sus características y relaciones con la variable, así mismo con una breve estrategia de intervención. En el capítulo III se describirá el proceso de intervención, así como las variables, técnicas de recopilación de información y el análisis de discursos en el transcurso. Posteriormente en el capítulo IV se describirá a detalle el proceso de intervención con educación para la paz con los adolescentes escolarizados agresores. Finalmente, en el capítulo V se mostrarán a detalle los resultados obtenidos en la intervención de educación para la paz, así como las conclusiones planteando la comprobación de objetivos e hipótesis.

Formulación del problema

En el presente apartado se describe como el problema en el manejo de resoluciones de conflictos en adolescentes escolarizados que llevan a cabo prácticas de *bullying* se ve vinculado en gran medida a las relaciones humanas descritas por Bisquerra (2003), las cuales serán descritas más adelante en base a los conflictos en la convivencia social, para posteriormente efectuar una especificación de la resolución de conflictos entre pares en una etapa de adolescencia escolarizada, enfatiza después su relación con el acoso escolar principalmente en agresores, los cuales observaremos por parte de Valdez (2014) en su artículo periodístico el aumento de agresiones con datos estadísticos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012) y por la Organización Mundial de la Salud (2012). Finalmente se presentaran referencias estadísticas partiendo de lo general a lo específico iniciando a nivel global, luego en México, continuando por Chihuahua y terminando con Ciudad Juárez.

Comenzando por las relaciones interpersonales según Bisquerra (2003), que las define como “Una interacción recíproca entre 2 o más personas. Se trata de relaciones sociales que, como tales, se encuentran reguladas por las leyes e instituciones de la interacción social” (p23). Por otro lado, poniendo las relaciones interpersonales en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua, México; encontramos que durante los años de 2008 a 2011 se manifestó un gran problema de violencia causando la pérdida de la cordialidad y la paz en los habitantes, esto desencadenó una serie de problemas como la falta de confianza en las autoridades y el temor al conflicto entre los civiles por la violencia generada por el crimen organizado de acuerdo a datos proporcionados por Ortega (2010), miembro de la sala de prensa en el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C. Al mismo tiempo cabe destacar el impacto de los medios de comunicación sobre la difusión de la resolución de conflictos entre los miembros de la comunidad, siendo principalmente en los niños y adolescentes, quienes naturalizaron esta práctica violenta de resolución de conflictos en el aula de clase y en actividades lúdicas como lo menciona Sánchez (2002). Sin embargo, el conflicto es inherente en las relaciones humanas debido a que puede generar o no una agresión la cual causará la satisfacción a una necesidad, tal y como lo afirma Tommaso (2002) sobre el conflicto:

Se ha definido al conflicto como una incompatibilidad de conductas, cogniciones y o afectos entre individuos o grupos que pueden o no conducir a una expresión agresiva de su incompatibilidad social. Desde este punto de vista puede o no asociarse a conflicto como agresión; dicho de otra manera puede haber conflictos agresivos y conflictos no agresivos. El conflicto se asocia a antagonismo, a diferencia. Y la diferencia está mal vista en nuestro sistema de creencias. Muchas veces se vive la diferencia como una agresión. Desde este punto de vista, el conflicto es una incompatibilidad entre dos partes, es una interacción en la que prima el antagonismo (p. 32).

Además, en la etapa de adolescencia de acuerdo a Papalia (2009) es conocida como el inicio de la elaboración de la identidad y los cambios en el plano intelectual, moral, sexual y social oscilando en las edades de entre 12 y 15 años. Esta etapa se caracteriza por tener presencia de un duelo por el cuerpo y la relación infantil con los padres, se presenta una reestructuración de esquema e imagen corporal, ajustes a cambios físicos y fisiológicos, fuerte autoconciencia de necesidades, afirmación a través de oposición y las relaciones grupales con el mismo sexo. A partir de esto podemos decir que en esta etapa el preadolescente tiene un enfoque en el desempeño físico y emocional en el desarrollo social.

Posteriormente, según Moreno y Pallás (2018) la conducta social de los niños y adolescentes presenta 4 aspectos positivos siendo estos el liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto con autocontrol, mientras en los aspectos negativos encontramos la agresividad con terquedad, apatía con retraimiento y ansiedad con timidez, elementos que coinciden con la resolución de conflictos ajenos a la cooperación, por lo que podemos decir que, el no desarrollar herramientas para el acoso escolar, puede producir respuestas ante el conflicto que favorezcan a algún tipo de violencia desencadenando en el contexto escolar problemas de estrés y/o ansiedad, llegando a considerar las interacciones interpersonales como desagradables, embarazosas o infructuosas, y en consecuencia es muy probable el aislamiento y/o rechazo social. Por el contrario, las relaciones adecuadas y satisfactorias permiten brindar herramientas ante el acoso escolar, además, son precursoras de bienestar y de actitudes positivas en la vida. El que la persona no sea hábil o competente socialmente puede ser explicado porque la persona nunca aprendió de diferentes herramientas ante el conflicto, no hubo un aprendizaje directo, o bien porque se tienen las habilidades, pero por la ansiedad o el nerviosismo interfieren con su ejecución.

Además, de acuerdo con Garaigordobil, Álvarez y Carralero (2004) mencionan que aquellos estudiantes con altas puntuaciones en conducta antisocial mostraban bajas puntuaciones en estrategias cognitivas asertivas y muchas estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos interpersonales. Posteriormente, Garaigordobil (2012) constató que la conducta agresiva y la justificación-aceptación de la conducta violenta se correlacionaron positivamente con el uso de estrategias agresivas, y negativamente con el uso de estrategias cooperativas. Mientras que la empatía hacia las víctimas de la violencia se correlacionó negativamente con el uso de estrategias positivas y positivamente con el uso de estrategias cooperativas.

Sin embargo, el acoso escolar analizado desde las investigaciones de Olweus (1998) nos permite asociarlo a una violencia estructural entendiéndose como aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas siendo éstas la supervivencia, bienestar, identidad o libertad dando como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa (p.11).

Por ello, se puede describir la violencia escolar como: “un fenómeno que afecta a todas las clases sociales y se da por igual en niños y niñas, si bien en estas últimas se percibe más una violencia psicológica y en aquellos predomina el componente físico” (Ferran, B. 2006, p.67) .Mientras que el acoso escolar se define como “cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre compañeros de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado que puede llegar de ser durante todo su proceso escolar una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios” (Olweus,1998, p.25) . Enfatizando el efecto en los estudiantes en adolescencia a partir de estos 2 conceptos podemos decir que el acoso escolar es una manifestación de violencia debido a que busca generar consecuencias negativas a nivel físico y/o psicológico entre pares. Además de que en la mayoría de las ocasiones se aplica un proyecto de prevención después de lo sucedido en lugar de buscar otra opción como lo es la educación para la paz.

Además, el acoso escolar en estudiantes en adolescencia se ve influenciado por una normalización cultural de las agresiones, permitiendo una violencia estructural entre pares, por lo que se puede apreciar un efecto negativo en sus relaciones, las cuales están en cambio

dependiendo de la perspectiva de la experiencia en acoso escolar por lo que es necesario llevar a cabo un proceso de educación para la paz en estudiantes adolescentes y observar los efectos de este mismo tomando esto de Monjas (1998) estableciendo que Aquellos niños y/o adolescentes que muestran dificultades en relacionarse o en la aceptación por sus compañeros dentro del aula, tienden a presentar problemas no solo a corto plazo sino también a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en el desarrollo a la adultez.

Posteriormente, encontramos que entre los factores que influyen en el acoso escolar pueden derivarse de presencias de eventos escolares estresantes sumados a significados internos que el estudiante en adolescencia asigna al evento estresante, para después presentarse una aparición interna o biológicas y externa o de la conducta en respuesta al evento estresante. Mientras que otros datos revelados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) en el plan internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de acoso escolar al interior y alrededor de sus escuelas, afectando desproporcionadamente a las niñas, así como a aquellos que presuntamente no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes. Además, se presenta a Cuba como uno de los países con menor porcentaje de acoso escolar. Además, la Organización Mundial de la Salud (2018) en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas (2014) señalan que cada año se suicidan en el mundo alrededor de 600 mil adolescentes entre los 14 y 28 años, de las cuales al menos la mitad tiene alguna relación con el acoso escolar, siendo los países europeos los que más destacan al contabilizar 200 mil suicidios por año mientras que en América Latina no sobrepasa de los 85 mil. Por lo mencionado previamente podemos decir que en la mitad de los casos de suicidio causados por el acoso escolar podrían evitarse brindando de otras resoluciones al conflicto de bullying planteando un proceso de educación para la paz.

Sin embargo, profundizando con los datos a nivel mundial encontramos que García (2017) señala que en las aulas de clase 2 de cada 10 niños sufren de *bullying*, referencias obtenidas del Organismo de las Naciones Unidas por sus siglas ONU, a este dato se menciona que transformándolo en cifras totales pueden llegar a ser 256 millones de jóvenes, niños y adolescentes los que padecen este tipo de hostigamiento en el planeta. Finalmente añade que

un 34% de los menores de edad entre 11 y 13 años manifestaron en los últimos 30 días haber sido acosados y un 8% manifestó sufrirlo todos los días. (párr. 2)

Posteriormente, En México de acuerdo con investigaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012) podemos destacar que se ocupa el primer lugar en cuanto a víctimas de acoso escolar en etapa de niñez y adolescencia, etapas en las cuales se definen algunos aspectos según las teorías de desarrollo. La educación para la paz trata de dar resolución a los conflictos de una forma en la que se evalúa el problema y se analizan las posibles soluciones, para ello se puede apoyar en la educación para la paz, la cual brinda de herramientas para cuando la situación de problema se presenta.

Por otra parte, desde los últimos 10 años una gran parte de los estudiantes que están en la etapa de adolescencia presentan problemas de situaciones de acoso escolar de acuerdo a datos estadísticos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012) y validados por la Organización Mundial de la Salud (2012), estimando 18 millones de casos de víctimas de este fenómeno en México, ocupando el primer lugar internacional de casos de acoso escolar y siendo el estado de Chihuahua uno de los más afectados por este problema a partir de datos de la Secretaría de Salud, donde arroja que el 59% de los suicidios por razones diversas, incluye el acoso físico, psicológico y cibernético entre los estudiantes. Los estudiantes en adolescencia a su vez, están expuestos a las agresiones de sus compañeros y de los profesores; y todos ellos sufren, las coacciones de la institución escolar y la presión de la violencia estructural por lo que un proceso de educación para la paz ayudaría modificar la resolución de conflictos en el acoso escolar para una sana convivencia. Por otra parte, Valdez (2014) señala de datos obtenidos de universidades que:

México es el primer lugar de *bullying* a escala internacional: de acuerdo con cifras de la UNAM y Politécnico, de los más de 26 mil alumnos que haya en el nivel básico, entre 60 y 70% ha sufrido violencia. México ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El análisis efectuado por la OCDE entre los países miembros reporta que 40.24 por ciento de los estudiantes declaró haber sido víctimas de acoso; 25.35 por ciento de los estudiantes declaró haber recibido insultos y amenazas; 17 por ciento ha sido golpeado y 44.47 por ciento dijo haber atravesado por algún episodio de

violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales. (parr.1).

A continuación, podemos observar en datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) que mencionan que México ocupa el primer puesto en vandalismo y robo, seguido en cuarto lugar en intimidación o abuso verbal y de nuevo obtiene el primer lugar en agresión física causada por otros estudiantes con un aumento de 2%, además, podemos observar datos que estiman que hay alrededor de 18.8 millones de alumnos de primaria y secundaria de escuelas tanto públicas como privadas que han padecido acoso escolar, colocando a México en primer lugar de víctimas de acoso escolar, destacando principalmente los estados de Chihuahua, Nuevo León, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Puebla, Tabasco y Ciudad de México. Además la Organización de las Naciones Unidas para Educación y la Cultura (2017) en su artículo “según los datos ofrecidos por PISA 2015 el acoso escolar es una de las mayores preocupaciones en las escuelas” respalda los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) estima que alrededor del 11% de los estudiantes admitió que, al menos en varias momentos en el mes, fueron víctimas de burlas de otros compañeros, mientras que un 4% afirmó ser golpeado o empujado por otros estudiantes, y eso, por lo menos varias veces al mes. Por parte de la Gaceta de la Comisión Permanente (2014) detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido de acoso escolar. Además, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018) menciona que el 13.6 por ciento de los estudiantes en secundaria señalaron que reciben burlas constantes; mientras que un 14.1 por ciento fueron lastimados por otro menor, y un 13.1 por ciento han sido víctimas de hostigamiento. A lo que finalmente en junio del 2018 se lanzó un boletín por parte del Senado de la República, Coordinación de Comunicación Social mencionando que “Urgen medidas contra el *bullying* en escuelas de educación básica y superior”, terminando con un testimonio de la senadora del PRI, Diva Gastelum Bajo, donde menciona que es un fenómeno que se reprodujo con frecuencia en el periodo 2017-2018.

Así también, como decreto del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos En el Diario Oficial de la Federación (2014) en el artículo 3° de la ley de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, título primero, menciona que “la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno

e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad”, en el apartado E en específico menciona “el de tener una vida libre de violencia”.

Por otro lado, en el tema de las políticas públicas en materia educativa se tiene como meta establecer una educación de calidad, equitativa y democrática, centrada en el aprendizaje y en la mejora de los resultados académicos de sus alumnos y alumnas. En tal ámbito, es necesario contar con instituciones que asuman los principios de la inclusión educativa y se caractericen por generar una comunidad de aprendizaje seguro para todos. Definitivamente nuestro sistema educativo tiene que garantizar el desarrollo armónico del ser humano y el respeto a los derechos humanos, como lo dispone el Gobierno de Estados Unidos Mexicanos (2018) en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Lo anterior se traduce en un mandato constitucional que debe ser observado, respetado y garantizado por las instituciones educativas públicas o privadas, con acciones y políticas públicas que promuevan los fines del desarrollo educativo de las niñas, niños y adolescentes que, además, inhiba y erradique todo aquello que impida su plena realización. Con lo anterior mencionado, podemos decir, que las agresiones en el acoso escolar atentan contra la integridad de los alumnos y alumnas debido a que:

“El acoso escolar se presenta cuando una conducta violenta es repetitiva y constante, las agresiones se presentan por un periodo largo de tiempo, es de manera intencional buscando hacer daño y los principales actores serán las víctimas, los agresores y los espectadores. Mientras que no se considera acoso escolar cuando la violencia es de los adultos a los niños, una pelea ocasional entre alumnas y alumnos o cuando las bromas son de intercambio mutuo” (SEP, 2016)

Por ello, sin descartar los anteriores eventos violentos mencionados ajenos al acoso escolar, podemos rescatar que las manifestaciones de violencia pueden ser respondidas con más violencia pero de igual forma enseñar el conflicto a través del diálogo generar una mejor respuesta en la convivencia así como se describe a continuación:

“Las situaciones anteriores, son formas agresivas o violentas de relacionarse que pueden ocurrir en la escuela y que también requieren atención. Sin embargo, no son acoso escolar. Además del daño físico y emocional que provoca la violencia, quienes viven en esas condiciones corren el riesgo de aprender a reaccionar con violencia, acostumbrarse a ella y a creer que es parte de la vida diaria ser maltratado, ofender a los demás o hacerles daño. Si se aprende a reaccionar con violencia, también se puede aprender a convivir de

manera respetuosa y a resolver los conflictos utilizando el diálogo. Un primer paso para prevenir y manejar la violencia es aprender a reconocerla y comprender que nadie debe maltratar ni ser maltratado” (SED, 2018).

Así también, a nivel estatal la educación para la paz en contextos escolares, ha intentado mejorar los indicadores de soluciones de problemas poniendo al servicio de la resolución de conflictos sociales respetando los derechos de libre expresión y de equidad. Sin embargo, en los últimos 10 años, en Ciudad Juárez, Chihuahua, México se ha incrementado la violencia escolar ante la ausencia de políticas sociales de atención e intervención en agresores de acoso escolar. La falta de estrategias de educación para la paz para solucionar conflictos, ha generado consecuencias negativas para las relaciones armónicas en las aulas de clase propiciando efectos en el acoso escolar de estudiantes adolescentes. Entre las diversas noticias que se presentan en México y en el mundo se pueden encontrar casos como los siguientes: “Al menos 25 alumnos del estado sufrieron durante el 2015 lesiones al ser víctimas de acoso escolar, informó José Luis Armendáriz, presidente de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH)”. (Esquivel, 2015, párr. 1).

Finalmente en Ciudad Juárez encontramos en El Diario de Juárez lo siguiente: “Datos de un estudio realizado por el Centro de Actualización del Magisterio con mil 309 alumnos de secundaria, de entre 12 y 15 años de edad, arrojaron que el verbal es el principal tipo de acoso, con un 35 por ciento, seguido del gesticular, con un 27 por ciento y del físico, con un 14 por ciento”. (Domínguez, 2018. Párr. 1)

La preparación para la resolución de conflictos en acoso escolar que reciben los alumnos de educación secundaria de Ciudad Juárez están resultando insuficientes de acuerdo a lo previamente visto en las estadísticas a nivel mundial, nacional, estatal y principalmente en nuestra ciudad debido a que se naturaliza la violencia entre pares en lugar de brindar de atención por parte de las instituciones educativas. Por ello, se requiere que se integre una intervención de educación para la paz para brindar de herramientas que serán de utilidad los conflictos de los alumnos de educación secundaria, además, de proporcionar de herramientas para futuros conflictos con sus pares ante un problema de *bullying* y, además, se tenga la información necesaria para distinguirlo y enfrentar el conflicto. Por lo tanto, el estudio se guio por la siguiente pregunta de intervención: *¿Cómo son los cambios que genera un*

programa de educación para la paz en la resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados? ¿Cómo se manifiesta la resolución de conflictos entre adolescentes agresores previamente a la intervención en educación para la paz?

Estado de la cuestión

A continuación, se presentan investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la resolución de conflictos en un ámbito nacional e internacional, aunado a la presentación de relevantes antecedentes de la problemática de acoso escolar y diversas propuestas de intervención, que a continuación se presentaran de forma cronológica.

Iniciando por los estudios de Olweus (2013) en su artículo “*School Bullying: Development and some important Challenges*” donde realizó un meta análisis de como a través de 40 años se ha ido naturalizando la práctica de acoso escolar en la percepción de acosador/víctima. Además, como parte del desarrollo y a través de otras investigaciones da sustento a cómo ha ido creciendo el *cyberbullying* y el abuso verbal en los jóvenes estudiantes en adolescencia y niñez, esto debido por las innovaciones tecnológicas y el alto impacto de las redes sociales. Así mismo, en este artículo el principal objetivo fue dar a conocer las posibles consecuencias de esta práctica de *cyberbullying* en jóvenes y como va afectando un sano desarrollo desde una perspectiva estadística, mostrada el Instituto de Criminología en la Universidad de Cambridge donde la muestra fue de participantes de entre 6 y 11 años donde la edad para perpetrar dichos actos es a partir de los 11 años. Los resultados concluyen que el acoso escolar en algún momento se normalizó, además de que se ve un incremento en el abuso verbal y *cyberbullying*, por ello, con esta *review* se intenta crear conciencia en la alta de este problema a través de los últimos 40 años, por lo que ya no basta con tan solo prevenirlo sino buscar mayores alternativas como lo es la educación para la paz.

Además, en el artículo de Peinado y Ganges (2014) titulado “*bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia*”. Donde de parte de su asociación de Salud y Educación de la Emoción y la Razón (SEER) tratan de buscar medidas de prevenir el acoso, llevar prácticas de educación emocional y promoción del propio bienestar individual y grupal desde un punto psicológico positivista. Lo anterior nos permite observar que al brindar intervenciones a los estudiantes en

adolescencia y niñez se permitirá evitar que se lleven a cabo dichas problemáticas de *bullying* entre los estudiantes mediante el fomento y apoyo de acciones correctas para la sana convivencia, arrojando resultados positivos en los estudiantes permitiendo un cierto parecido a la educación para la paz.

Posteriormente, encontramos en el estudio de Polo (2015) “Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica *bullying*”. Menciona que mediante un análisis discriminante se pretende analizar cuáles variables de socialización presentan un mayor poder de discriminación o cuantifican mejor las diferencias entre los distintos niveles de agresión y victimización en el fenómeno de *bullying*. La muestra está formada por 700 estudiantes en adolescencia. Se utilizó el Cuestionario de Convivencia Escolar (Defensor del Pueblo, 2006) y el BAS-3 (Batería de Socialización, en formato de autoevaluación) de Silva y Martorell (1989). Entre los resultados del estudio, se confirma que niveles altos de agresión en el acoso escolar estarían caracterizados por puntuaciones bajas en consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones sociales, mientras que niveles altos de victimización estarían caracterizados por puntuaciones altas en ansiedad social/ timidez y retraimiento social. Aspectos que se pueden tomar en cuenta la llevar a cabo la intervención en educación para la paz.

En Ciudad Juárez encontramos estudios como el de Nemesio, Armendáriz y Osio (2015) “*Bullying* (acoso escolar) en las escuelas primarias de ciudad Juárez, Chihuahua, México”. Se realizó un estudio de 48 escuelas primarias en relación con la violencia escolar, la convivencia pacífica o no pacífica, la existencia de robos y los actos violentos, como peleas dentro y fuera de las instituciones educativas de ciudad Juárez. Se buscaba la correlación de creencias contra el rol en el *bullying* y se encontró que el valorar a los estudiantes respecto a la desvinculación moral, empatía, creencias en un mundo justo, creencias normativas de los grupos acerca de los roles en el *bullying*, es necesario el promover una vinculación con las instituciones, así como la empatía básica. El artículo concluía que, de acuerdo al estudio, que la desvinculación moral, creencias normativas del grupo y actitudes respecto a los roles en el *bullying*, eran factores importantes que contribuían a la propagación del *bullying*.

Además en las investigaciones que más se aproximan al paradigma de la educación para la paz encontramos el trabajo de Cano (2016) titulado “aprendizaje cooperativo como

método de prevención e intervención contra el *bullying*”, donde propone una metodología educativa, denominándola aprendizaje cooperativo, el cual es empleado como un método de prevención y/o intervención en el acoso escolar asemejándose a un proceso de intervención educación para la paz debido a que busca la facilidad para la resolución de conflictos de manera flexible, permitiendo en este caso la mejora del clima de los participantes al mismo tiempo que fomenta la cohesión grupal y la integración de estudiantes, se llevó a cabo en grupos heterogéneos con el objetivo de introducir el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza activa. Se empleó en estudiantes en **adolescencia** y niñez mediante un enfoque cualitativo con resultados favorecedores en el clima social y de abordaje al problema de acoso escolar.

Posteriormente, en la investigación de Campaert (2017). “The efficacy of the teacher’s responses to incidents of *bullying* and victimization: the mediational role of moral disengagement for *bullying*”. Plantea un dominio socio-cognitivo y moral en el maestro el cual puede ser factor clave en la mediación de dichos problemas ya que permite moldear en los estudiantes en adolescencia y niñez, usando un modelo de mediación de multinivel donde el foco de atención se centra en el desarrollo de la moral para evitar casos de acoso escolar en lugar de permitir el evento como en la educación para la paz.

Además, en otros estudios como el de Mateu, Piqueras, Rivera, Espada y Orgilés (2017) donde el objetivo fue analizar la relación de la aceptación/rechazo social con la sintomatología ansioso-depresiva y la inteligencia emocional en niños españoles de 8 a 12 años. Por ello, La muestra estuvo compuesta por 94 alumnos (45.7% varones, edad media = 9.76; DT = 1.09, entendiéndose como la Desviación Típica, la cual es la medida de grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio). Los resultados indicaron que el rechazo social se relaciona con la sintomatología de fobia social, disforia y baja autoestima. En resumen, el rechazo social se relaciona con problemas emocionales, mientras que la aceptación social lo hace con inteligencia emocional. Este estudio sugiere la importancia de desarrollar programas de competencias socio-emocionales para promover la aceptación social y prevenir los trastornos emocionales asociados al rechazo en los estudiantes en adolescencia y niñez posiblemente mediante una intervención de educación para la paz de conflictos.

Por otro lado, en la investigación de Garaigordobil (2017) titulada “Conducta antisocial: conexión con *bullying/cyberbullying* y estrategias de resolución de conflictos” podemos encontrar elementos que lo vinculan a una conducta ya que el trabajo tuvo como objetivo explorar las relaciones que existen entre la conducta antisocial, la implicación en situaciones de *bullying/cyberbullying* y las estrategias de resolución de conflictos. La muestra estuvo constituida por 3,026 participantes de 12 a 18 años (48.5% varones, 51.5% mujeres), inscritos en centros públicos (45.6%) y privados (54.4%) del País Vasco. Con un diseño descriptivo y correlacional, se administraron 4 instrumentos de evaluación para medir las variables objeto de estudio (conducta antisocial, *bullying/cyberbullying* y resolución de conflictos). Los análisis correlacionales y de varianza confirmaron que los estudiantes adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial estaban significativamente más implicados en situaciones de *bullying* y *cyberbullying* en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y usaban significativamente más estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos interpersonales. El estudio identifica variables relevantes para el diseño de programas de intervención. La discusión gira en torno a la importancia de implementar programas psicoeducativos de prevención e intervención de la conducta antisocial como lo es la educación para la paz, así como al papel de la familia y la sociedad.

Mientras, que Gómez (2017) en su investigación de “Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructor y su relación con los roles del *bullying*” encontramos que los objetivos de este trabajo fueron dos: validar el AMSC-Q (Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes) y examinar la competencia social de los distintos implicados en acoso escolar. La muestra representativa estuvo compuesta por 4047 escolares andaluces de educación secundaria (48.2% niñas). Se utilizaron dos instrumentos: el AMSC-Q y el EBIPQ (european *bullying* intervention Project Questionnaire). El AMSC-Q reflejó una estructura de 5 factores (conducta prosocial, ajuste social, ajuste normativo, reevaluación cognitiva y eficacia social) y mostró una adecuada fiabilidad y validez. Las víctimas presentaron una mayor conducta prosocial y ajuste normativo, aunque un ajuste social y eficacia social bajos. Los agresores y agresores victimizados mostraron un peor ajuste normativo y una reevaluación cognitiva menos desarrollada, aunque similar ajuste social y percepción de eficacia social. Se discuten las

características en términos de competencia social de los implicados o no en este fenómeno violento por lo que podríamos rescatar futuras intervenciones de educación para la paz como medio para desarrollar esas competencias en los estudiantes en adolescencia.

Finalmente, en el ámbito nacional encontramos una intervención similar a la educación para la paz de Martínez (2018) titulada “Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de *cyberbullying* bachillerato” donde mediante un programa se buscó como objetivo el llevar a cabo el análisis de los efectos de las competencias emocionales trabajadas desde un enfoque cualitativo en favor de la educación para la paz en el *bullying*, afectando a estudiantes adolescentes debido a la facilidad al acceso de las redes sociales, desde una perspectiva teórica del trabajo de emociones y redes sociales como medio de educación para la paz de *cyberbullying*, teniendo así resultados favorables en el clima social de los participantes.

A manera de conclusión, podemos decir que a lo largo de esta examinación de investigaciones encontramos que han detectado e intervenido en la dinámica del *bullying* para favorecer una sana convivencia, no obstante el existen factores que determinan las intervenciones a seleccionar debido a que las poblaciones varían al igual que muchos otros factores y por ello, se debe plantear un diseño adecuado para las necesidades de la población. En este caso esta tesina plantea llevar a cabo una intervención en la conducta de los agresores a basada en la resolución de conflictos a comparación de otras investigaciones, donde su foco de atención sea variable a la perspectiva del acosos, edad, género, valores o diseños enfocados ya sea en lo pedagógico o en lo psicológico. Por ello esta investigación tiene la flexibilidad de atender a las necesidades de quienes participan tomando en cuenta los fundamentos de la educación para la paz.

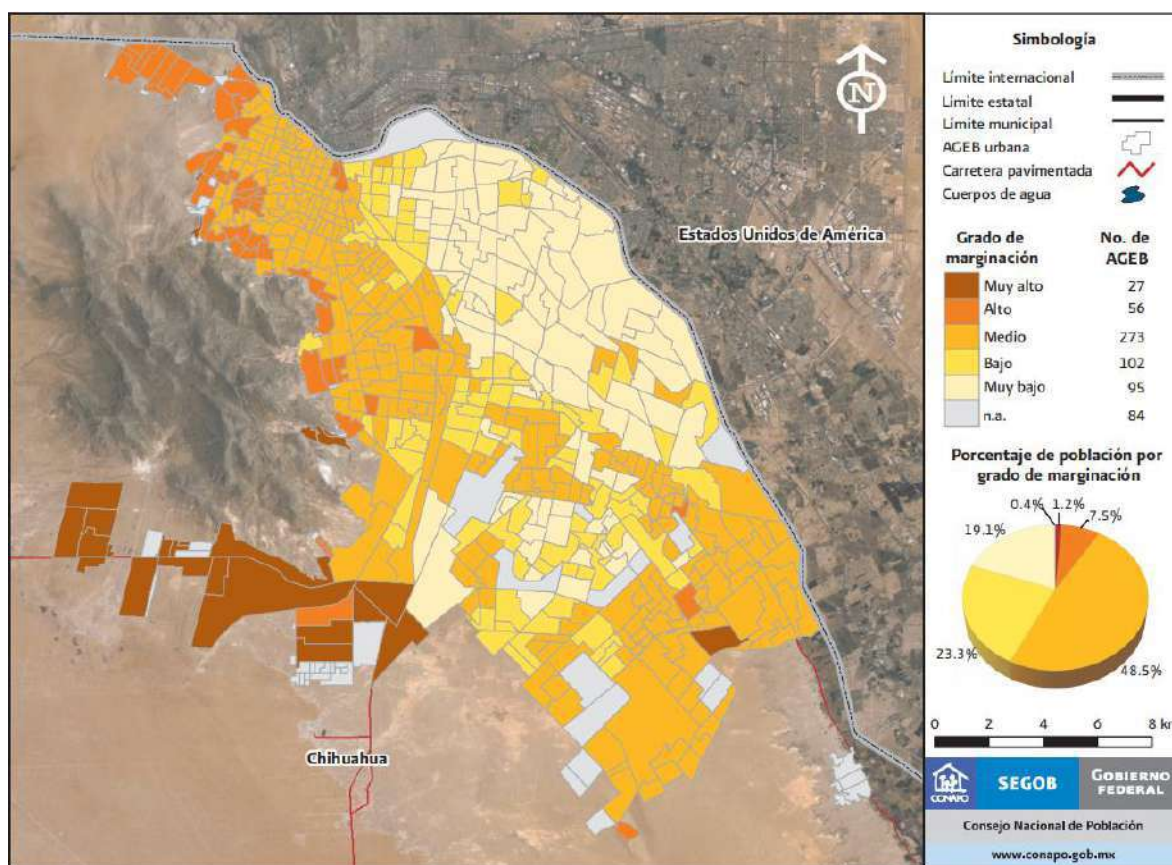
Justificación del estudio

Es necesario llevar a cabo un proceso en base a la educación para la paz debido a que en la actualidad se encuentran algunas investigaciones que abordan la problemática desde la perspectiva de la prevención del conflicto, por ejemplo el programa de atención a acoso escolar llamado “*Bullying*: Estrategias de prevención” diseñado por Lavilla (2011) la cual consiste en brindar de estrategias a los profesores para poder abordar la problemática del

acoso escolar en niveles básicos, mientras que en otro programa elaborado por Cordón titulado “la guía para la identificación y prevención del acoso escolar” (2011) encontramos como brinda de estrategias para identificar las problemáticas de acoso escolar y de brindar información a la población del país de Guatemala. Los cuales se centran en la evitación y no hay seguimiento o atención a los agresores y enfoque es a la atención dela víctima.

Por lo que se plantea la necesidad de atención a los agresores desde una perspectiva de educación para la paz, la cual les brindan de herramientas que propicien un efecto favorable en la resolución de conflictos de una manera cooperativa en la población de adolescentes con problemas de acosos escolar, en los enfoques de las investigaciones se ha tratado de cuantificar los datos obtenidos de las intervenciones cuando lo que realmente se necesita es observar y describir desde un enfoque fenomenológico lo que ocurre en el campo, el estudio servirá para causar cambios favorables en la resolución de conflictos para la convivencia sana en aquellos estudiantes adolescentes de nivel secundaria que sean agresores en las prácticas de *bullying*, permitiendo a su vez aportaciones en el área de educación para la paz, promoviendo la evidencia de que un proceso de educación para la paz puede tener efectos favorables en el comportamiento violento de los estudiantes en adolescencia de educación secundaria con antecedentes de *bullying*. La Comisión Nacional de Derechos Humanos (2017), llevó a cabo un programa donde informan que durante el año 2014 en México un 32.2% de adolescentes entre 12 y 18 años sufrieron de acoso escolar. Por ello es necesario abrir espacios en instituciones educativas que permita llevar a cabo las sesiones de educación para la paz y más en las zonas urbanas de alta marginación de Ciudad Juárez debido a que en la investigación de Rodolfo, Solís y Lozano (2011) se concluyó que existe mayor frecuencia de *bullying* en las instituciones educativas de nivel primaria y secundaria de zonas urbanas de alta marginación en la ciudad como se muestra a continuación con datos oficiales del Consejo nacional de población (2010):

Ilustración 1. Zona metropolitana de Juárez: Grado de marginación Urbana por AGEB, 2010



Fuente: Estimación del CONAPO con base en el INEGI, Censo de población y Viviendas 2010.

Por ello, dado que se cuenta con vínculos institucionales dentro de una de estas zonas urbanas de alta marginación, se permitió llevar a cabo la práctica de la intervención, además, las escuelas solicitan este apoyo pero no saben a qué lugar acudir, dando lugar a su viabilidad y factibilidad, puesto que no representa la inversión de muchos recursos económicos por los bajos costos del material, humanos y de tiempo debido a la temporalidad escolar que permite llevarla a cabo de manera continua, además de que permitirá observar las necesidades institucionales de los docentes que no pueden dar una resolución al problema de impartir una clase mientras trata de regular conductas.

Además, México ocupa el lugar número 1 en acoso escolar según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) debido a que cuenta con más de 18 millones de casos de víctimas. Los niños mexicanos son más propensos (un 5% más) que las

niñas a expresar que son víctimas de algún tipo de acoso escolar al menos algunas veces al mes. Los estudiantes en adolescencia en el nivel inferior de rendimiento en ciencias son casi dos veces más propensos que los estudiantes en el nivel superior a declarar que son frecuentemente golpeados o empujados, y casi tres veces más propensos a ser objeto de rumores desagradables. El 41% de los estudiantes que son frecuentemente víctimas de acoso informaron sentirse sin sentido de pertenencia a la escuela.

Complementando lo anterior dicho, según el estudio de la Organización No Gubernamental Internacional *Bullying Sin Fronteras* para América Latina y España (2017) los casos de acoso escolar en México van en aumento, donde 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso. Entre las cuales se encuentra la principal problemática donde no se reportan a los padres, maestros y autoridades del ministerio de educación. Uno de los elementos por los cuales se puede emplear la resolución de conflictos como variable a modificar con la intervención en educación para la paz se puede describir en el estudio de Mestre, Samper, Tur- Porcar, Richaud de Minzin y Mesurado (2012) donde nos indica que los adolescentes más violentos utilizaban en mayor cantidad un afrontamiento improductivo, mientras que los adolescentes menos violentos aplicaban estrategias más centradas en la resolución del conflicto, añadiendo que la empatía favoreció en el afrontamiento centrado en la resolución del conflicto. Para terminar, nuestro sistema educativo tiene que garantizar el desarrollo armónico del ser humano y el respeto a los derechos humanos, como lo dispone el Gobierno de Estados Unidos Mexicanos (2018) en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Lo anterior se traduce en un mandato constitucional que debe ser observado, respetado y garantizado por las instituciones educativas públicas o privadas, con acciones y políticas públicas que promuevan los fines del desarrollo educativo de las niñas niños y adolescentes que, además, inhiba y erradique todo aquello que impida su plena realización.

En pocas palabras, se puede llevar a cabo la investigación debido a que las escuelas de educación secundaria contactadas en Ciudad Juárez, Chihuahua pueden abrir un espacio de tiempo para desarrollar las actividades necesarias de la educación para la paz en los estudiantes en adolescencia en un período de 4 meses con un estimado de 8 sesiones en el transcurso. Además, los recursos implementados no son elevados ya que no se requiere de

mucho material (marcadores, material didáctico, pizarrones, hojas, lápices, tijeras, etc.). Finalmente, el programa de educación para la paz brindara de estrategias de resolución de conflictos Noviolenta entendiéndose como una participación proactiva en favor de la justicia permitiendo espacios de diálogo entre pares para una cooperación centrada en el problema, además, de que la resolución favorezca la satisfacción de las necesidades de los involucrados por igual.

Objetivo general del estudio

Analizar los cambios en la resolución de conflictos de un grupo de adolescentes agresores escolarizados a través de un programa de educación para la paz.

Objetivos específicos

Identificar previo al programa de educación para la paz los estilos de resolución de conflicto en adolescentes agresores escolarizados.

Implementar un programa de educación para la paz para modificar los estilos de resolución de conflictos en adolescentes agresores escolarizados.

Analizar la efectividad del programa de educación para la paz en la modificación de los estilos de resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados a través de una comparación Pre-post intervención.

Hipótesis

Los adolescentes agresores escolarizados que acuden a un proceso de educación para la paz cambiarán favorablemente su estilo resolución de conflictos “Centrado en el problema”, “Centrado en uno mismo” y “Centrado en el otro”.

1. Los adolescentes agresores escolarizados previos al proceso de educación para la paz manejan en mayor medida los estilos de resolución de conflictos de evitación, competencia y el ceder, y en menor medida el de cooperación.
2. Los adolescentes agresores escolarizados recibirán un proceso de educación para la paz para modificar su estilo de resolución de conflictos.

3. Los adolescentes agresores escolarizados presentaron cambios favorables en su estilo de resolución de conflictos aumentando la cooperación y disminuyendo la competitividad en la comparación de pre-post intervención.

Capítulo I. Soporte teórico

El siguiente capítulo de la tesina desarrolla y explica las diversas teorías relacionadas entre sí abordando el problema de los adolescentes escolarizados agresores en dinámicas de *bullying*. La estructura de este apartado profundizará más en la línea de investigación de educación para la paz, posteriormente, se explicará teóricamente la variable de resolución de conflictos, además, de presentar algunas características descriptivas de la población partiendo de las teorías existentes para posteriormente abordar estos elementos en la problemática de la violencia relacionada con el acoso escolar. Finalmente, se profundizará desde la perspectiva en el marco legal incluyendo las consideraciones éticas que se realizaron en esta investigación.

Educación para la paz

Para comprender mejor el trabajo de la paz, primero debemos comprender el concepto de la paz, la cual es definida desde la UNESCO (2011) haciendo referencia a que es un concepto mucho más amplio y positivo que engloba el derecho a ser educado para la paz y en la paz; el derecho a vivir en un entorno sano y seguro; el derecho a la objeción frente a actividades que supongan una amenaza contra la paz; el derecho a la resistencia ante la opresión de regímenes que atenten contra los derechos humanos; la libertad de pensamiento, expresión, opinión, conciencia y religión; y el derecho a la justicia, a la verdad y a la reparación efectiva que asiste a la víctima de violaciones de los derechos humanos.

Además, debemos comprender que la paz engloba una clasificación tanto de paz positiva como paz negativa la cual de acuerdo a Galtung (1969) puede ser esta última entendida como la ausencia de violencia en la cual tiene por meta el evitar los conflictos armados, como características tiene la ausencia de guerra o violencia directa y esta se establece entre estados y requiere de un apartado militar que garantice la paz. La estrategia que suele implementarse en este tipo de paz negativa de acuerdo a Galtung es la “guerra pacífica” por medio de sanciones económicas, boicots comerciales, etc. Mientras que por otro lado encontramos la propuesta de una paz positiva la cual tiene por meta lograr la armonía social, justicia e igualdad y la eliminación de la violencia estructural. Por otro lado las características de la paz positiva son la ausencia de violencia directa, estructural y cultural,

reduciendo los niveles de violencia directa y elevando el nivel de justicia. Finalmente en este planteamiento propuesto de paz positiva se implementa la estrategia de la paz no como un fin, sino un proceso. No supone rechazo del conflicto, al contrario son considerados un aprendizaje y por ello los conflictos hay que aprender a afrontarlos y resolverlos de forma pacífica y justa.

Con lo anteriormente mencionado podemos darnos una idea de lo que es la educación para la paz, pero, para profundizar más en ello, podemos encontrar que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017) define la educación para la paz como “un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver los conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional”. Con lo anterior mencionado podemos entender entonces que la educación para la paz promueve el conocimiento, capacidades, actitudes y valores para llevar a cabo una mejora en la conducta de niños, jóvenes y adultos para crear condiciones para una paz donde se permitan resolver los conflictos de una forma Noviolenta. Además, complementando con lo mencionado por Mayor (2003), quien describe la educación para la paz como:

Un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz. (P.20)

Por ello, se podría decir que además de involucrar el desarrollo de capacidades se debe enseñar y aprender a resolver conflictos para crear una cultura de paz para aprender y enseñar un sano comportamiento. Además, se menciona una cultura de paz, la cual nos explica Las Naciones Unidas (1998) que la cultura de paz consiste en “Una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (resolución A/52/13).

Retomando lo anterior dicho, lo que se quiere decir con este concepto de cultura de paz, es que consiste en proveer a toda la comunidad educativa de herramientas, estrategias y estructuras que permitan afrontar los conflictos, cuando apenas están empezando mediante la construcción e integración de grupo, plan de acogida en los primeros días del curso, asunción de espacio como propio, habilidades de comunicación, de toma de decisiones por consenso. Además, retomando la educación para la paz de acuerdo a García y Ugarte(2012) mencionan 3 conceptos básicos a considerar siendo estos nuevamente la paz positiva (refiriéndose al énfasis de los valores y forma de relación humana mediante cooperación, respeto y confianza mutua, siendo pro activos en la tolerancia, el respeto, la equidad entre las personas y la defensa de los derechos humanos), la Noviolencia (dando respuestas activas, acciones en la defensa de la vida y los derechos humanos manteniendo una actitud crítica frente a las injusticias) y el manejo creativo del conflicto (describiendo que la violencia es una reacción destructiva al conflicto que anula la generación de relaciones en base al respeto, la igualdad, tolerancia y justicia).

Posteriormente, relacionando las perspectivas de la educación para la paz en solución de conflictos escolares encontramos varios modelos siendo los principales los enfocados en Habilidades sociales con la perspectiva de relaciones interpersonales y de crecimiento como lo define Faunes (2002), el cual se verá más a profundidad en la fase del diseño del programa. Mientras, que el modelo de derechos humanos expuesto por Esquivel (2018) engloba el ámbito educativo y su estructura desde una perspectiva democrática y social, quien al igual que el anterior autor se retomara a profundidad en el apartado de diseño del programa. Además, encontramos que Esquivel (2018) menciona que “la educación para la paz implica cultivar valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, entre otros; conlleva cuestionar los valores contrarios a la cultura de paz, como la discriminación, la intolerancia, la indiferencia, entre otros”. Por ello, retomando la perspectiva de la educación para la paz de Mayor (2003) además de ser transversal como se establece en el apartado metodológico de la presente investigación, esta tiene que:

Proporcionar herramientas para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, lo gestionen democráticamente, usen equilibradamente los recursos

naturales y construyan y defiendan un sistema de valores en el que esté integrada la tolerancia, la justicia, el respeto a las diferencias. Es decir, la paz y no la violencia, desoyendo el famoso adagio de “si quieres la paz prepara la guerra” (p.20)

Además, puede entenderse que no solo debe quedarse en algo de un solo momento (transversal) si no llevar una continuidad (seguimiento) proporcionando herramientas para la resolución de conflictos en la vida cotidiana de forma Noviolenta para dejar las posturas de paz negativa. Por ello, la educación puede ser percibida como un medio dinámico que puede ser tanto individual como grupal, además de presentarse como un desafío para la persona que requiere de una libertad limitada por la disciplina de los participantes de acuerdo a como lo define Aníbal (2007):

La educación es un todo individual y supraindividual, supra orgánico. Es dinámico y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inerte extraña. Pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben que hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos. Es bueno saber que la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces de manera discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser (p.596)

Con lo anterior mencionado, se puede decir que la educación puede ser dinámica y que a pesar de los posibles conflictos que presente, esta puede actualizarse de acuerdo al tiempo, Además, entendiendo esto último como una oportunidad flexible para propiciar el desarrollo de la educación para la paz en base a las necesidades del entorno donde se presenta la. Por ello, esto coincide con lo planteado por parte la gobernación de Antioquia (2012), quien define por programa de formación permanente en convivencia, paz y no violencia como “todos aquellos planes, actividades, contenidos, campañas, procesos y metodología que de manera coherente y estructurada, propendan por la generación de una cultura de no violencia, declaración de las escuelas como Zonas Francas de Paz, ética civil, valoración y respeto de los derechos y principios que determinan la convivencia pacífica” (p12). En conclusión, como menciona el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014) el comprender y atender de manera pedagógica el conflicto y sus soluciones es importante para aspirar a la sana convivencia y a la paz, ya que el conflicto puede detonar en violencia.

Conflicto

Para comprender que el conflicto desde la perspectiva de la educación para la paz es tomado como una confrontación en lugar de un significado de violencia, partimos de la palabra Noviolencia, la cual Cascón y Papadimitriou (2005) definen de la palabra Hindú “AHISMA”. Al cual se le da una relevancia más allá ya que menciona que: “la Noviolencia plantea una forma de vida, una forma de lucha política, entendida como confrontación, no como sinónimo de violencia y un modelo de sociedad” (p.5). Además, para complementar lo previamente escrito, profundizaremos en el concepto de conflicto, el cual en el trabajo adaptado de Laca (2006) encontramos una tabla que nos permite observar cronológicamente como los autores determinan la tipología del conflicto, la cual se muestra a continuación:

Tabla 1

CRONOLOGÍA DE AUTORES Y SU TIPOLOGÍA SOBRE EL CONFLICTO

En la presente tabla se muestran por años las características principales de las teorías sobre el conflicto según el autor.		
<u>Autor</u>	<u>Año</u>	<u>Características</u>
Coser	1956	Reales/ Irreales
	1972	Valores, Estatus, Poder, Recursos.
Rappaport	1960	Peleas, Juegos, Debates
Galtung	1969,1980	Directos, Estructurales
Blake y Mouton	1964	Modelo del “doble Interés”: en los propios resultados, en los de la otra parte.
Thomas y Kilmann	1974	Modelo del “doble Interés”
Thomas	1978	
Deutsch	1973	Verídico, Contingente, Desplazado, Mal atribuido, Latente, y falso
		Constructivo/destructivo
Rahim	1983	Con pares o iguales/ con superiores o subordinados
Fisher y Ury	1983	Personales(Innegociables)
		De intereses (Negociables)
Burton	1990	Necesidades básicas
		Valores (Conflictos) o Intereses (Disputas)
Lewichi, Litterer, Minton y Saunders	1994	Intrapersonal, Interpersonal, Intergrupar, Intergrupar
Moore	1986	Relación, Información, Intereses
	1994	Estructurales, Valores
Amason	1996	Funcional/Disfuncional
Amason y Schweiger	1997	Cognitivo/Emocional
Mayer	2000	Necesidades en: Comunicación, Emociones, Valores, Historia, Estructura y Estatus.

Fuente: Laca, F. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. México: Colima. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época II. Vol. XII. Num. 24, pp.55-70.

Entre los diversos conceptos de conflicto podemos encontrar el definido por Moore (1995) como “el conflicto se manifiesta en todas las relaciones humanas y en todas las

sociedades. Desde el comienzo de la historia escrita... en la mayoría de las disputas, las personas comprometidas disponen de diferentes medios para responder al conflicto o resolverlo” (p.25). Posterior a ello, Funes (2000) nos menciona que:

Existe una tendencia a ver el conflicto como algo negativo, como una circunstancia a la que hay que evitar, que se basa en varias razones. En primer lugar, porque se lo asocia automáticamente a la manera en que se suelen resolver, es decir, mediante la violencia, la eliminación o anulación de las partes.

Sin embargo, permitiéndonos rescatar de este último citado que el conflicto no necesariamente tiene que resolverse mediante la violencia y por la falta de información suele verse como algo a evitar cuando el conflicto es inherente a las relaciones humanas debido a que tiene una intención de satisfacer una necesidad la cual puede estar o no sometida a un tipo de agresión además se puede decir que: “El conflicto es vivido como la manifestación de un problema que necesita una satisfacción. El problema existe debido a una real o aparente incompatibilidad de necesidades o intereses que hace que la satisfacción de necesidades aparezca imposible para una o más de las partes implicadas” (Ripoll, 2001, pp. 38).

El término “conflicto” es muy ideológico, entendiendo por ideología los marcos organizadores utilizados para ver, interpretar y juzgar el entorno social en el que nos movemos. También es “cultural” la forma como debe ser tratado el conflicto: las estrategias y principios usados por una sociedad y todas sus instituciones para manejar el desacuerdo y el conflicto reflejan los valores básicos y la filosofía de esta sociedad (Ídem).

Finalmente en Mejía y Laca (2006) Menciona que:

Desde un enfoque cognitivo del conflicto, entendemos a este como un proceso interactivo entre dos o más protagonistas a lo largo del cual estos van decidiendo la estrategia o estilo de afrontamiento, son influidos inicialmente en estas decisiones para la evaluación de intereses. Por otra parte, en una sociedad crecientemente competitiva donde los sujetos son cada vez más penalizados, o recompensados en su caso, por las consecuencias de sus decisiones y en una cultura crecientemente individualista que deja cada día más solo al sujeto frente al resultado de las decisiones que tome, un factor muy condicionante de cómo afronten los sujetos y grupos sus conflictos es la creencia en sus capacidades para hacerlo constructivamente. La cuestión de la autoestima general del sujeto y, más concretamente, la confianza en su capacidad de tomar buenas decisiones y manejar constructivamente diferencias con otros condiciona que, finalmente, afronte constructiva o destructivamente sus conflictos (Ibíd., 2006)

Resolución de conflictos

De la teoría de Burton (1990) encontramos que dedica todo un capítulo al proceso de toma de decisiones al momento de dar resolución a un conflicto. Además, cuando abordamos el tema de resolución de conflictos se puede mencionar que la educación para la paz puede contener información sobre paz que si se centran en la convivencia pueden generar un aprendizaje en los participantes a diferencia de aquel que solo resuelve los problemas, tal y como lo menciona Funes (2000):

Para la educación para la paz y para la resolución de conflictos es necesario el conocimiento del entorno sobre el que se realiza la intervención para vincular la idea de paz no utópica sino cotidiana, no de intervenciones de paz, sino de las rutinas domésticas, en las relaciones interpersonales. Pero somos conscientes de que la mera información, aun siendo imprescindible es suficiente para educar para la paz, para modificar o promover determinadas conductas (p.96)

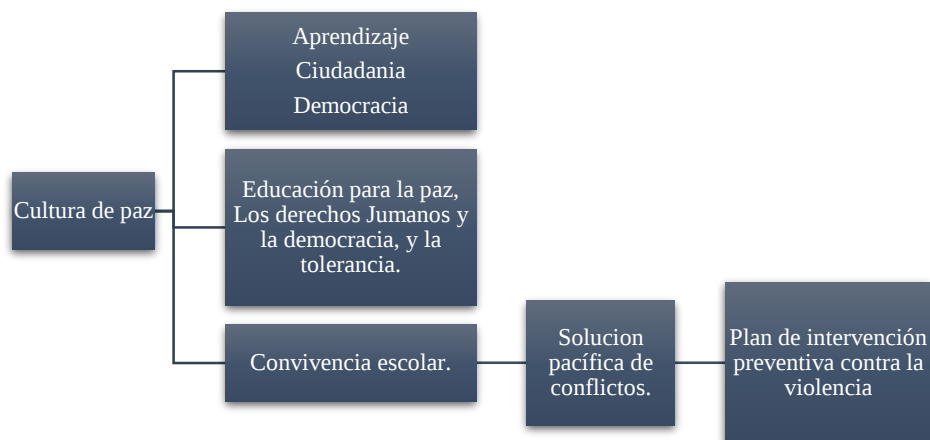
Entre los diversos autores encontramos que efectivamente en situaciones de acoso escolar la cooperación brinda de un cambio en la conducta, tal es el caso del estudio de Kano (2015) donde determino que atreves de un modelo de resolución de conflictos de forma cooperativa brinda de una serie de habilidades socio emocionales además de brindar mayor empatía hacia resolver conflictos en colectivo. Entre otras investigaciones como la de Polo (2015) se determinó que a menor medida de cooperación el individuo presentaba mayores tendencias violentas debido a que se trataba de una imposición de sus necesidades al momento de resolver un conflicto por lo que la respuesta natural era el de resolver mientras los demás tenían que brindarle de un satisfactor.

Posteriormente, encontramos en Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán (2006) coinciden con Mayer (2000, p.119) en que “ en el conflicto no hay aspecto más importante que comprender o habilidad que desarrollar que la comunicación efectiva” sumando de su parte que en el ámbito de la educación secundaria donde los adolescentes son naturalmente deficitarios en habilidades de expresión clara pero no agresiva de las propias necesidades (empelando el termino de asertividad) y en la escucha activa de las necesidades de los demás.

A continuación, profundizando en los conflictos en el aula escolar, encontramos que son tratados desde una perspectiva teórica de Aguilar (2011), la cual consiste en brindar de dimensiones transversales que impacten en todos los contenidos de todas las áreas y/o

disciplinas que estudian, pero su vez, a la metodología y organización del centro. Estableciendo mecanismo que la favorezcan.

Ilustración 2. La convivencia escolar desde la perspectiva de la solución pacífica de conflictos: Cultura de paz.



Fuente: Aguilar, 2011

Finalmente, en la evaluación del conflicto Luna y Laca (2014) nos mencionan que “Dado que el conflicto es un proceso dinámico de interacción, los investigadores han insistido en la importancia que en el conflicto tiene la comunicación”, entendiendo esto último que la comunicación juega un papel muy importante en la dinámica del conflicto.

Adolescencia

De acuerdo a Papalia (2009) la etapa de adolescencia tiene como característica el manejo de relaciones interpersonales y la toma de decisiones responsables además de presentar importantes cambios biológicos así mismo, como un aumento en la emotividad que se puede manifestar a través de conflictos de tipo familiar, social o de poca adaptación a nuevos ambientes. Por otro lado encontramos el concepto de Pineda y Aliño (2002), quienes lo definen como una etapa que oscila entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza principalmente por profundas transformaciones biológicas, sociales y psicológicas, muchas de ellas generadas de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. Además añaden que “no

solamente es un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social” (p.16). Pineda y Aliño (2002) mencionan que tomando el concepto de la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y los 19 años, dividiéndose en dos fases siendo esta la adolescencia temprana(10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años).

En cuanto a las características podemos encontrar que Pineda y Aliño (2002) describen el crecimiento corporal debido al aumento de peso, estatura y cambios en las dimensiones corporales. También menciona el aumento de masa muscular y de la fuerza muscular que es más marcado en el varón mientras que a esto se suma un aumento en la capacidad de transporte de oxígeno y un aumento en los mecanismos amortiguadores de la sangre permitiendo tener mayor eficiencia en actividades musculares (maduración de pulmones y corazón) determinando un mayor rendimiento y recuperación frente al ejercicio físico. Finalmente Pineda y Aliño (2002) describen que en los aspectos psicosociales se manifiestan una serie de características y comportamientos en mayor o menor grado siendo estos la búsqueda de sí mismo y de su identidad, incluyendo la necesidad de independencia, sumando tendencia grupal, además, se genera una evolución en el pensamiento concreto abstracto, manifestaciones y conductas sexuales con su desarrollo de identidad sexual. A su vez se generan contradicciones en las manifestaciones de su conducta y constantes fluctuaciones de su estado anímico y emocional destacando sus relaciones conflictivas con los padres. Finalmente se percibe una actitud social reivindicativa y la necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida (Pp.16-17).

También, la adolescencia temprana de acuerdo a Pineda y Aliño (2002) se caracteriza por el crecimiento y desarrollo somático acelerado, iniciando además con cambios puberales y de caracteres sexuales secundarios. Se manifiesta además una preocupación por los cambios físicos, marcada curiosidad sexual, torpeza motora, búsqueda de independencia y autonomía por lo que los conflictos con la familia, maestros u otros adultos y compañeros son más marcados, generando frecuentemente cambios bruscos en su emotividad y en su conducta.

Agresores

En el siguiente apartado se describirán las características de los agresores y posibles causas desde una perspectiva teórica. Por ello, la información presentada será iniciando por saber los roles que existen en el acoso escolar, para posteriormente profundizar en las características del agresor y de la víctima/agresor, siendo estos quienes participaron en la presente investigación para finalmente encontrar las causas y características relacionadas con las necesidades de esta población en el ámbito social/educativo.

Iniciando con la teoría de Olweus (1998) afirma: “la acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente”. Haciendo referencia a que lleva un proceso de agresiones no solo en una ocasión, es decir, de forma prolongada y sostenida lo cual tiene similitud con la tortura haciendo posibles abusos a futuro. Mientras que se tomarán los conceptos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (2007) define acoso escolar como: “intimidación del individuo sin distinguir raza, religión, posición social, estructura física ni edad”. Posteriormente, Olweus (2001) describió los distintos roles en la dinámica de *bullying*, clasificándolos en agresores, cómplices de la agresión en forma pasiva o activa, espectadores, defensores, víctimas y agresor víctima (siendo estos quienes molestan a otros y son molestados). Por ello, tomando esta clasificación podemos profundizar más en los agresores partiendo de lo que menciona Ortega (1998) describiendo al agresor como:

El chico que abusa de los demás, rara vez es un alumno brillante, pero tiene prestigio social y habilidades en los juegos. Es hábil en las conductas sociales como las que aprende a desplegar ante las recriminaciones de los adultos; parece haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo; siempre tiene una excusa, y buena, para justificar su comportamiento. Suele tener una historia familiar problemática, y muchas veces debería ser considerado como alumno de necesidades educativas especiales dada su falta de empatía y de consideración por los otros.

Por ello, este concepto nos habla de un alumno poco brillante pero que tiene un dominio en los juegos y en la popularidad de su grupo, además, menciona que los agresores aprenden del daño que reciben para poder hacerlo al mismo tiempo de tener habilidades para justificar su

comportamiento y evitar el castigo. Sin embargo, profundizando en detalles más actuales, se encontró que Mussalem y Castro (2015) establecen un concepto más causal tomando en cuenta diversos factores podrían propiciar este tipo de conductas siendo las siguientes:

“un niño con un alto nivel de actividad, inflexibilidad, ansiedad, dificultad para adaptarse a los cambios, fácilmente frustrable y con distracción, puede tender a ser menos comprensivo, puede tener déficit en el procesamiento de la información social, menor control de sí mismo y ser impulsivo, tener conflictos de oposición y, fácilmente participar en estas dinámicas como agresor, víctima o agresor/victima” (párr. 7)

Siendo lo anteriormente mencionado, una descripción con un valor más causal, proporcionándonos información de que los niños participes de las dinámicas de bullying como agresores, victimas o agresores/victimias cumplen con estas características de ansiedad, fácil frustración, ser menos comprensivos e identificando el déficit el procesamiento de la información social entendiéndose esto último como un déficit en tareas cooperativas. Por ello, esto de la información social y la cooperación, lo podemos notar más con las características proporcionadas por Díaz (2006), quien menciona que entre las características más frecuentes en adolescentes que inician y dirigen el acoso escolar, se encuentran la dificultad para ponerse en el lugar de los demás y falta de empatía, insuficientes alternativas a la violencia, dificultad para cumplir normas y escasa capacidad de autocrítica. Además, existen una serie de riesgos descritas por Shetgiri (2013) que pueden inducir a un adolescente a ser agresor como lo es la presencia de problemas de salud mental, problemas de desarrollo, uso de sustancias, la exposición a violencia domestica u altos niveles de agresividad en la niñez. Finalmente, se nos habla de los agresores/victima, quienes presencian factores de riesgo causados por una desregulación emocional, bajas competencias sociales, pobres destrezas para resolver problemas, baja autoestima, una precepción negativa de los otros (desconfianza), bajo rendimiento académico e influencias negativas frecuentes por parte de los niños con los que interactúa. Por lo anterior mencionado, las posibilidades de una respuesta violenta son más que observables al momento de tratar un conflicto por lo cual es necesario profundizar en las manifestaciones de violencia en el siguiente apartado.

Violencia

La violencia toma una parte importante en la presente investigación ya que es una respuesta presente en los conflictos asociados al acoso escolar, por ello, en este apartado teórico se estructura describiendo el concepto de violencia para posteriormente ser abordada desde una perspectiva de educación para la paz así como su relación con el acoso escolar el cual será descrito posteriormente en el siguiente apartado teórico. Comenzando con la Organización Mundial de la Salud (2018), quien define la violencia como el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencias o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o muerte.

Además, de acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018), clasifica los tipos de violencia en; Violencia psicológica, la cual consiste en omisión o actos que dañen la estabilidad psicológica y estos pueden ser desde negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, amenazas, restricción a la autodeterminación, las cuales pueden llevar al aislamiento, depresión, baja autoestima y suicidio. Posteriormente esta la violencia física, la cual consiste en el uso de la fuerza física con el fin de causar daño, siendo esta de forma no accidental, también se puede llevar a cabo con algún arma u objeto que pueda causar lesiones internas, externas o incluso ambas. También, encontramos la violencia patrimonial, la cual consiste en cualquier omisión o acto que afecte la supervivencia de la víctima, se puede encontrar en la destrucción, retención o distracción de objetos, bienes o valores, así como recursos económicos destinados a satisfacer necesidades. Finalmente encontramos en esta información de la CONAPO que existe la violencia sexual, la cual se manifiesta como cualquier acto que dañe o degrade el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima, atentando contra su libertad, integridad física y dignidad.

Sin embargo, los conceptos anteriores nos permite establecer una visión general de lo que es la violencia y como puede esta manifestarse, por ello, al momento de profundizar este concepto en relación con la educación para la paz encontramos que Galtung (2016) menciona que la violencia puede ser observada como la privación de los derechos humanos fundamentales debido a que sabotea la búsqueda de la felicidad y prosperidad, además de

reducir los niveles reales de satisfacción de las necesidades básicas por debajo de lo que es potencialmente posible(p.4). Por ello, partiendo de estos conceptos, podemos abordar los tipos de violencia, los cuales de acuerdo a Galtung (1998), empleando el triángulo de la violencia explica de detalladamente los tres tipos de violencia, comenzando con la parte superior donde se ubica la violencia directa, siendo esta la más visible y la más pequeña de las tres representando la punta de iceberg, mientras que la violencia cultural y la violencia estructural quedan escondidas de manera invisible debajo de la violencia directa como se puede apreciar en la siguiente ilustración:

Ilustración 3. Triángulo de Galtung



Fuente: Galtung (1998), Reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: España.

La invisibilidad de la violencia cultural y la estructural contribuye a la generación de violencia directa. Sin embargo, profundizando en sus conceptos encontramos que la violencia directa de acuerdo a López (s.f) es una representación de una agresión física o verbal entre dos partes, además, añade que la violencia directa puede ser visible a diferencia de los otros dos tipos pero es el que menos afecta a las personas y puede ser fácil de identificar, combatir y de conocer sus consecuencias. Posteriormente encontramos que la violencia estructural es la más grave porque es la que origina las otras dos porque está presente en las estructuras tanto físicas, sociales, organizativas y en aquellas que no permiten una satisfacción de las necesidades. El origen de la violencia estructural se puede encontrar de manera indirecta en la pobreza, la marginación, la injusticia y la inequidad por lo que puede ser causa de violencia directa como lo es en el caso del acoso escolar. Además, Galtung (2016) menciona que la violencia cultural es referente a todos los aspectos culturales cómo lo son la religión, la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia empírica y la ciencia formal, las cuales pueden

servir de justificación para validar la violencia directa o la violencia estructural (p.3). Entendiendo esto último como la implicación de actitudes, formas de actuar regidas por creencias, valores, y modos de pensar por lo que este tipo de violencia puede legitimar la violencia directa y estructural, como tal es el caso de la naturalización del acoso escolar en el cual la respuesta de la víctima es inhibida o reprimida por autoridades y compañeros. Coincidiendo con esto, Cascón y Papadimitriou (2005) afirman que:

Desde la perspectiva de la paz positiva se diferencia entre violencia directa y violencia estructural, así como entre violencia y agresividad. Siempre ha habido dos grandes corrientes: la que considera que la violencia es innata al ser humano y la que considera que es algo aprendido (p. 2)

Por ello, al haber estas diferencias al momento de definir los diversos conceptos (agresividad, violencia directa y violencia estructural) que engloba la educación para la paz, se puede desglosar de mejor manera el conflicto entendiéndolo como dice el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014), refiriéndose a que el hecho de que el conflicto sea connatural a los grupos humanos, no invita a la indiferencia o dejar que ocurra por inercia, promocionando a que se atienda de manera pedagógica por parte de los docentes e institución educativa, además, de la propia comunidad educativa, ya que puede detonar en contra de la convivencia, la paz y armonía como lo es el bullying como objeto de estudio en esta investigación.

Acoso escolar

En este apartado teórico se cubrirá de manera general el tema de acoso escolar, ya que previamente en los anteriores apartados se estableció una conexión más específica con su relación a la educación para la paz. Además, se abordó el tema de la adolescencia y su relación con la resolución de conflictos y como esta juega una parte crucial en el desarrollo de su desempeño social a futuro, por ello, en la actualidad surge un problema el cual es el acoso escolar y que puede jugar un papel crucial en este desarrollo.

Partiendo de la teoría sobre la problemática, encontramos que el acoso escolar de Olweus (1998) definido como “Es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder” (p.25) Nos permite asociarlo a una violencia estructural misma que

se ve afectada en el acoso escolar. La educación para la paz trata de dar resolución a los conflictos de una forma en la que se evalúa el problema y se analizan las posibles soluciones, para ello se puede apoyar en la educación para la paz el cual brindará de herramientas para cuando la situación de problema se presenta.

Por ello, Loredó y Casas (2017) propone que al inicio de cada curso escolar, se desarrolle una sesión informativa sobre lo que es el maltrato escolar entre pares o acoso escolar (*bullying*) en todas las escuelas y colegios gubernamentales o privados. Dicha sesión deberá estar dirigida por un profesional que conozca y entienda problemas tales como: dominar las características básicas del mismo, los factores desencadenantes, los actores involucrados y sus consecuencias a corto, mediano o largo plazo. Finalmente, esta información nos puede dar la pauta para llevar a cabo una intervención donde se respetará el marco legal de la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica (Norma Oficial Mexicana, 2014), haciendo esto referencia al siguiente apartado.

Marco ético y legal

En este apartado se mencionarán algunos acuerdos que permitirán proteger a los participantes de la investigación, además de regular la información para una práctica fundamentada en los derechos humanos como lo establece la Sociedad Mexicana de Psicólogos, consistiendo en “la protección de los usuarios del servicio psicológico es el fin último que persigue la adhesión, por parte del psicólogo a un código ético que regule su ejercicio profesional, científico y académico” (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009, p.5)

Art.30. El psicólogo efectúa solamente las intervenciones para las cuales posee la educación, formación, o experiencia supervisada, y la pericia necesaria.

Art. 47. El psicólogo planea y conduce investigación de manera consistente con las leyes federales y estatales y regulaciones así como con las normas profesionales que gobiernan la conducción de investigación y particularmente, con aquellas normas que regulan la investigación con participantes humanos y sujetos animales.

Art. 48. El psicólogo diseña y conduce la investigación, e informa sobre de esta, de acuerdo con las normas reconocidas de competencia científica e investigación ética. El psicólogo planea la investigación de tal forma que minimiza la posibilidad de resultados engañosos. Al

planear investigación, cuida su aceptación ética de acuerdo con este código ético. Si algún aspecto ético no queda claro, el psicólogo busca resolverlo por medio de consultas a consejos revisores institucionales, a comités para el cuidado y uso de animales, a colegas y por medio de otros mecanismos pertinentes.

Art. 49. El psicólogo conduce investigación competentemente y con el respeto debido a la dignidad y bienestar de los participantes, ya sean estos humanos o animales.

Art.50. Cuando el psicólogo hace valoraciones, evaluaciones, tratamientos, consejo, supervisión, enseñanza, consultoría, investigación u otros servicios psicológicos dirigidos a individuos, grupos, comunidades u organizaciones, lo hace, utilizando un lenguaje razonablemente entendible para el receptor de sus servicios o actuación, proporcionando de antemano información.

Art.51. El psicólogo se asegura de que se proporcione una explicación de los resultados utilizando un lenguaje entendible para la persona valorada o para otras personas autorizadas legalmente para actuar en favor de la persona valorada. Independientemente de que las calificaciones e interpretaciones las realice el psicólogo, un ayudante, por medios automáticos, u otros servicios externos, el psicólogo toma las medidas razonables para asegurar que se den las explicaciones apropiadas de los resultados. En los casos en los que la naturaleza de la relación impida que se le dé una explicación de los resultados a una persona valorada (tal como en algunos casos de selección o consultoría organizaciones, pre-empleo o selección de elementos de seguridad, y evaluaciones y peritajes judiciales o forenses), el psicólogo aclarara con antelación que no proporcionara tal explicación.

Art.52. El psicólogo se abstiene de hacer uso indebido de las técnicas de valoración, intervenciones, resultados, e interpretaciones, y toma las medidas razonables para evitar que otros hagan mal uso de estas. Esto incluye el abstenerse de ceder los resultados crudos de pruebas o datos crudos a personas, que no sean los pacientes o clientes como es apropiado, y a quienes no estén calificados para usar tal información.

Art.53. El psicólogo documenta apropiadamente su trabajo profesional y científico para facilitar la prestación posterior de servicios por parte del mismo o de otros profesionales, para asegurar la responsabilidad, y para cumplir con otros requisitos de instituciones o de la ley.

El psicólogo se abstiene de externar opiniones acerca de individuos a los cuales no ha valorado debidamente, en dictámenes escritos o verbales, medio de comunicación alguno o en cualquier tema.

Consentimiento informado

Además, de lo previamente mencionado, se implementara el uso del consentimiento informado para dar lugar a la legalidad de las practicas realizadas durante la investigación presentada con los adolescentes escolarizados agresores, siendo llenada por los padres o tutores correspondientes de cada participante y propiciando la libertad de participar o dejar dicha intervención en el momento en el que el participante así lo quiera.

Art. 118. El psicólogo obtiene consentimiento informado apropiado a la terapia, investigación u otros procedimientos, utilizando un lenguaje razonablemente entendible para los participantes. El contenido del consentimiento informado variara dependiendo de muchas circunstancias, sin embargo, el consentimiento informado generalmente supone que la persona:

1. Posee la capacidad de consentir
2. Se le ha proporcionado la información significativa concerniente al procedimiento
3. Ha expresado libremente y sin influencias indebidas su consentimiento
4. El consentimiento se ha documentado de forma apropiada.

Cuando la actuación del psicólogo ocurre por orden de un juez, como es el caso del psicólogo perito o forense, este no está obligado a solicitar consentimiento informado de la persona legalmente autorizada.

Art.119. Cuando las personas presentan incapacidad legal para dar un consentimiento informad, el psicólogo obtiene el consentimiento informado de una persona legalmente autorizada.

Art.121. El psicólogo obtiene permiso de los (las) pacientes, clientes, sujetos de investigación, estudiantes y supervisados para el registro o grabación electrónica de sesiones o entrevistas.

Art. 122. El psicólogo que realiza una investigación o estudio, bajo cualquier circunstancia, obtiene consentimiento informado de los participantes. El psicólogo utiliza lenguaje que sea razonablemente entendible para los participantes en la investigación, o de las personas legalmente autorizadas, al obtener su consentimiento informado. Tal consentimiento informado se documenta de manera apropiada. Con lenguaje entendible para los participantes, el psicólogo les informa de la naturaleza de la investigación; que tienen la libertad de participar o declinar, o de retirarse; les informa de factores significativos que deban esperarse de su disposición a participar (tales como riesgos, incomodidad, efectos adversos o limitaciones sobre la confidencialidad).

Art. 126. El psicólogo obtiene consentimiento informado por escrito de los participantes de la investigación o estudios antes de filmarles o grabarles en cualquier forma, a menos que la investigación involucre simplemente observaciones naturales en lugares públicos y no se anticipe que la grabación o filmación vaya a usarse de tal forma que permita la identificación personal o produzca daño.

Confidencialidad

La confidencialidad juega un papel muy importante en la presente investigación ya que los participantes contarán con una protección con el fin de evitar la intrusión en su privacidad, además, de garantizar mediante un escrito firmado sus fines en la investigación, por ello se mostraran a continuación sus artículos y lo que involucra.

Art.132. El psicólogo tiene la obligación básica de respetar los derechos a la confidencialidad de aquellos con quienes trabaja o le consultan, reconociendo que la confidencialidad puede establecer por ley, por reglas institucionales o profesionales, o por relaciones científicas, y toma de las precauciones razonables para tal efecto.

Art.133. Con el fin de minimizar intrusiones en la privacidad, el psicólogo solo incluye en su informes escritos u orales, consultorías o asesorías y similares, aquella información pertinente al propósito de dicha comunicación.

Art.134. El psicólogo discute la información confidencial obtenida en relaciones clínicas o de consultoría, o de los datos de valoración relativa a pacientes y clientes, ya sean individuos u organizaciones, estudiantes, sujetos participantes en investigación, supervisados y

empleados, únicamente para los propósitos apropiados de tipo científico o profesional , y solo con las personas clara y adecuadamente relacionadas con dichos asuntos . El psicólogo muestra información confidencial sin consentimiento del individuo, solo cuando le obligue la ley o cuando esta lo permita para propósitos validos tales como:

1. Proveer servicios profesionales necesarios al (la) paciente o al cliente individual u organización.
2. Para obtener consultoría o asesoría profesional apropiada
3. Para proteger al (la) paciente, cliente u otros de algún daño
4. Para obtener el pago de servicios, en cuyo caso, la información que muestre se limitara al mínimo necesario para lograr dicho propósito.
5. Actuar como psicólogo perito, auxiliar de la administración de la justicia, en cuyo caso proporciona todos los elementos técnicos, científicos y relativos a los resultados de evaluaciones psicológicas para tomar la convicción de un juez.

Art.136. El psicólogo informa a los participantes en una investigación acerca de la posibilidad de compartir o usar subsecuentemente los datos de investigación identificables personalmente, o de usos futuros no previstos.

Art.137. El psicólogo puede mostrar información confidencial, siempre y cuando cuente con el consentimiento por escrito del (la) paciente o del (la) cliente individual u organización (o de otra persona legalmente autorizada en representación del (la) paciente o cliente), a menos que esté prohibido por la ley.

Capítulo II. Metodología del estudio

En este capítulo se describe como se realizó un estudio de tipo cualitativo, con 6 estudiantes en adolescencia los cuales ejercen acoso entre pares en ámbito escolar, la muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia de acuerdo a Otzen (2017) debido a que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, además, los sujetos del estudio participaron de manera voluntaria en el proceso de intervención en educación para la paz, proceso que consistió en abordar el acoso escolar desde una perspectiva del conflicto, se llevarán a cabo 8 sesiones con técnicas de educación para la paz en el conflicto, previamente para obtener datos de la problemática en dicha población se utilizará el instrumento “cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos” de Luna y Laca (2014). Se recolectará la información mediante bitácora, observaciones y entrevista para llevar a cabo una codificación e interpretación de la información de acuerdo a las 2 pruebas en el pre-post intervención que no serán interpretados por lo que servirán de guía para observar las conductas.

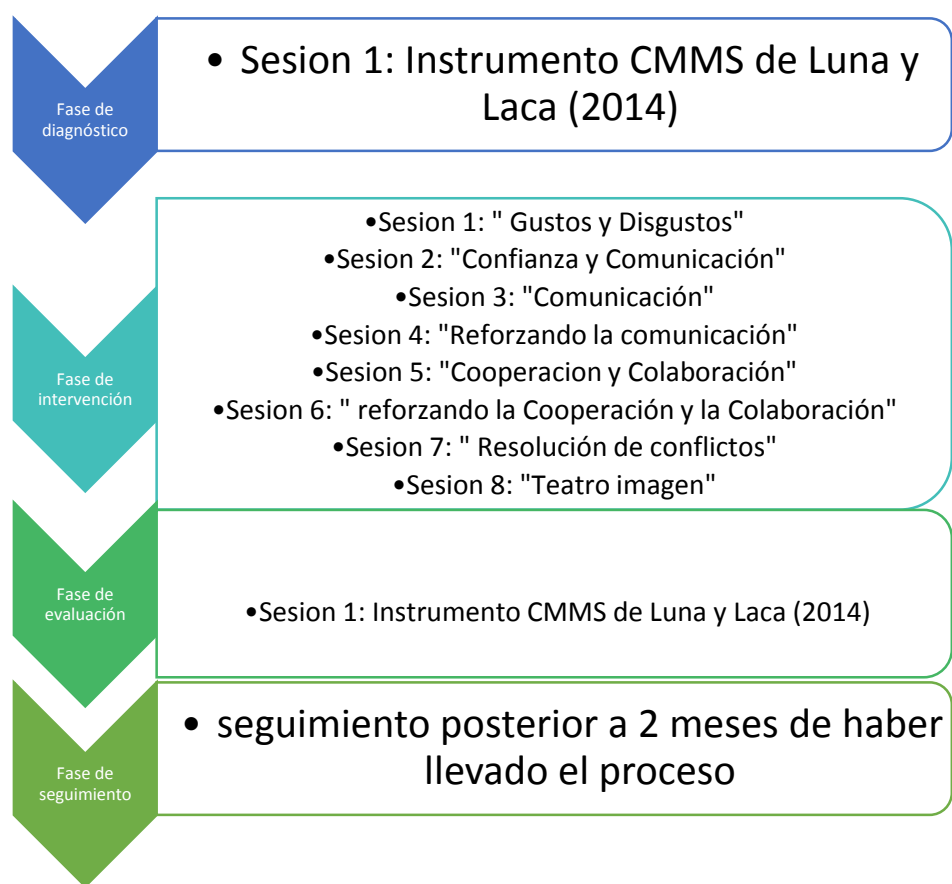
Se implementó el uso de la norma oficial mexicana nom-025-ssa2-2014, para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica prefacio. Nom-025-ssa2-2014 la cual consiste en el compromiso ético/moral del encargado de la salud permitiendo el principio de confidencialidad de la información y el uso de esta misma con fines académicos o institucionales, además de que guía algunas de las formas de actuar ante el paciente.

Se llevaron a cabo estrategias de educación para la paz planteadas desde el concepto de Burton (1990) que va desde una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana, un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas, una promoción de condiciones que crean un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

La intervención se dividió en 4 etapas de acuerdo a los objetivos específicos en una temporalidad de 8 sesiones. La primera etapa fue el diagnóstico donde se aplicó el instrumento Cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos de Luna y

Laca (2014). Posteriormente, en la segunda etapa se llevó a cabo la intervención de en educación para la paz, abordando los ítems como aprendizajes y evaluándolos mediante cuestionarios al cierre de las sesiones dejando dos sesiones para elaborar el cierre de la intervención. Después, en la tercera etapa se volvió a evaluar de acuerdo al instrumento de Cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos de Luna y Laca (2014) para analizar si un proceso de educación para la paz modifica los estilos de resolución de conflictos en adolescentes agresores escolarizados. Finalmente, se llevó al transcurso de 2 meses un seguimiento para observar si los cambios y efectos perduraron.

Ilustración 4. Tabla de fases de la intervención con un programa de educación para la paz



Fuente: Elaboración propia

El presente proyecto se llevó a cabo en un paradigma de la investigación de acuerdo a Taylor y Bogdan (2000) siendo Cualitativo-Interpretativo debido a que está vinculado con las concepciones subjetivistas para explorar con profundidad, comprendiendo y develando el significado de las formas particulares de la vida social mediante la aplicación de técnicas

descriptivas, de clasificación y significación. Con un enfoque cualitativo en un alcance descriptivo debido a que se busca describir los cambios la resolución de conflictos en adolescentes agresores escolarizados con el proceso de educación para la paz, en un diseño de investigación no experimental. Por ello, se logró mediante una epistemología fenomenológica en base a entrevistas y/o diarios de campo propuestas por Husserl (1998), el dar explicación del efecto de llevar a cabo un programa de educación para la paz en 1 grupo de estudiantes agresores en adolescencia, con edades de entre 12 y 15 años en una temporalidad de 8 sesiones de educación para la paz. Además, permitiendo aplicar en un grupo solo los cuestionarios pre-post test, llevándose a cabo en la escuela primaria con un numero de 6 estudiantes en adolescencia de los cuales se seleccionarán los cursantes de 1°, 2° y 3° grado para analizar el acoso escolar presente en adolescentes agresores. De temporalidad transversal llevando la intervención en un solo momento. Finalmente, se utilizara el análisis de contenido de Martínez (2013) para establecer una categorización de los resultados obtenidos de las preguntas realizadas al final de cada sesión para posteriormente realizar una estructuración y finalmente brindar de una teorización de los resultados obtenidos.

Por ello, los criterios de inclusión fueron que los niños estén en el rango de edades entre los 12 y 15 años debido a que Menesini, Codecasa, Benelli, y Cowie (2003) mencionan que la edad juega un papel importante en la efectividad de las intervenciones contra el *bullying* siendo más en específico las edades entre 10 y 12 años, edades que comparten la etapa de adolescencia temprana, además, la presencia de manifestación de acoso escolar en el salón de clases, y de género mixto. Los criterios de exclusión es que los niños tengan una edad menor a 10 años debido a la etapa mínima de adolescencia y no sean agresores. Se llevará a cabo mediante un muestreo no probabilístico por sujetos voluntarios además de utilizar consentimiento informado tanto para los tutores como para los maestros y directores.

A si mismo respetando el código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2009) donde precisa que al llevar la intervención se respetaron los siguientes artículos: Art. 1. Los servicios que presta el psicólogo, y la enseñanza, y la investigación que realiza se basan necesariamente en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica, por lo que el trabajo que desempeña debe corresponder

directamente con la educación, formación, experiencia supervisada o experiencia profesional que haya recibido formalmente. Art. 65. Si un protocolo de investigación aprobado por un comité institucional o cualquier otro cuerpo colegiado, requiere de la inclusión de identificadores personales, tales identificadores se eliminarán antes de que la información se haga accesible a otros. Si ésta eliminación no es posible, antes de transferir los datos a otros, o de revisar datos recolectados por otros, el psicólogo toma las medidas razonables para obtener el debido consentimiento de las personas cuyos nombres aparecen. Art. 68. En sus presentaciones científicas o profesionales y publicaciones, el psicólogo disfraza la información confidencial de tales personas u organizaciones, de modo que otros no las puedan identificar y que las discusiones resultantes no dañen a sujetos que pudiesen identificarse a sí mismos.

Análisis de información

Se llevará a cabo mediante bitácoras para posteriormente realizar una codificación, identificar experiencias y conceptos de segmentos de datos mediante un análisis de contenido de Berelson (1952). Además, en las observaciones se realizará una descripción detallada y rigurosa de la observación, análisis e interpretación de la fenomenología según (Alfonzo, 1988). Finalmente, en la entrevista se realizará un Paradigma interpretativo más adecuado y se prepara la comunicación del estudio (Hernández, 2011). Además de llevar a cabo 3 preguntas en la mayor parte de la intervención para observar cambios o efectos en las respuestas.

Capítulo III. Perspectiva diagnóstica

En el presente capítulo explica como previamente al programa de Educación para la Paz se llevó a cabo una evaluación de las estrategias de resolución de conflicto en adolescentes agresores escolarizados de educación secundaria y para ello se utilizó el Cuestionario sobre estilos de mensajes en el manejo de conflictos de Luna, y Laca (2014), además se llevara a cabo una entrevista semiestructurada para conocer la fenomenología de la práctica de acoso escolar. La población participante está integrada por adolescentes escolarizados de nivel secundaria de edades entre 12 y 15 años, en una secundaria técnica ubicada en la periferia de Ciudad Juárez. Entre los 7 participantes encontramos 3 mujeres y 4 hombres, recomendados por parte de la institución por presentar características de ser agresores hacia sus compañeros. Una de las similitudes encontradas en la población es que la cooperación es la menos empleada por los participantes.

El instrumento de Luna y Laca (2014) permito arrojar la postura del participante en el conflicto destacando el problema centrado en uno mismo, centrado en el otro y centrado en el problema; siendo este instrumento solo utilizado en la población descrita como agresores, nos arrojó que el problema en el grupo de agresores fue mayormente centrado en el otro seguido del problema centrado propiamente en el problema y finalmente como última opción el estar centrado en uno mismo. Finalmente abordando las propiedades psicométrías de los instrumentos con los que se llevara a cabo el diagnóstico encontramos que el Instrumento de Luna y Laca (2014) sobre los estilos de mensajes en el manejo de conflictos muestra que en el estilo centrado en el problema existe un Alfa de .83, en el estilo centrado en la otra parte tiene un Alfa de .72 y finalmente en el estilo centrado en sí mismo el Alfa es de .68, dando un total de confiabilidad de .79.

En la evaluación diagnóstico, entre los resultados de los participantes, los cuales mencionan en su mayoría a través de la entrevista que desconocen el concepto de paz o la asocian a una paz en la que tienen que estar bien consigo mismos, cinco de los ocho participantes expresan tener una relación “más o menos” con sus compañeros destacando que en ocasiones tienen peleas con ellos a causa de un conflicto. También se descubrió durante la entrevista que no muestran interés hacia la otra parte que está involucrada en el conflicto. Finalmente, se descubrió que la manera de resolver sus conflictos lo aprendieron en casa

aunque en dos casos encontramos que en su familia les mostraron cómo resolverlos pero que prefirieron resolverlos a su manera a través de la competencia. Otra perspectiva de la educación para la paz es la de Galtung (1969), la cual determina que las resoluciones serán basadas en las necesidades o intereses de las partes y del grado de negociación entre estas partes. Por ende en ámbitos escolares la educación para la paz permite brindar herramientas de empatía por las necesidades de otros, además de crear espacios para el diálogo y la resolución de conflictos a través de negociaciones que benefician a ambas partes. Además, entre los resultados en la sesión de presentación encontramos que algunos participantes expresaron en la primera sesión: “Prefiero evitar los problemas”, “Si me insultan, los insulto”, “si no es un amigo no me importa”, “No pediré disculpas”, “Se pasaron...” y “yo prefiero resolver los problemas así”. Mientras que de acuerdo a la perspectiva de educación para la paz de Cascón y Papadimitriou (2005) mencionan que mediante la cooperación y el diálogo con elementos socio-afectivos permite una resolución de conflictos de manera Noviolenta. Además, la educación para la paz permite la creación de consensos y negociaciones, la integración de grupos y la generación creativa de soluciones.

Tabla 2

Participantes de la investigación con resultados de cuestionario sobre el tipo de mensajes

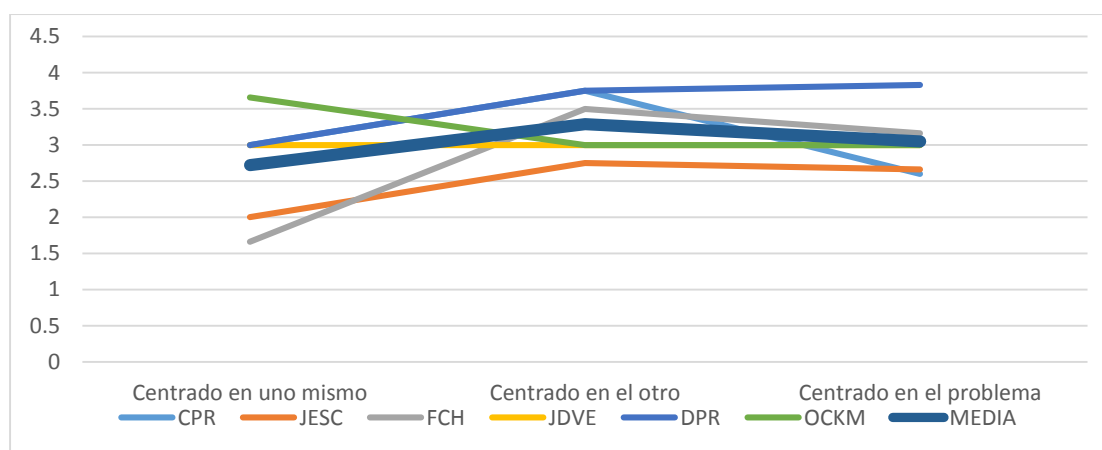
Participante	Edad	Genero	Grado	Centrado en uno mismo	Centrado en el otro	Centrado en el problema
CPR	14	M	3	3 de 5	3.75 de 5	2.6 de 5
JESC	14	M	2	2 de 5	2.75 de 5	2.6 de 5
FCH	14	F	3	1.6 de 5	3.5 de 5	3.1 de 5
JDVE	14	M	3	3 de 5	3 de 5	3 de 5
DPR	13	F	2	3 de 5	3.75 de 5	3.83 de 5
OCKM	13	F	2	3.6 de 5	3 de 5	3 de 5

Fuente: Elaboración propia

En la tabla dos, encontramos que con mayor frecuencia en la media de 1 a 5 los problemas con un compañero son centrados en la otra persona con una media de 3.33, mientras que las otras 2 opciones se presentan con menor frecuencia teniendo una media aritmética de 2.6 y 3.1 en “Centrado en el problema” y “Centrado en sí mismo” cómo se puede apreciar más adelante en la gráfica uno. Finalmente entre los resultados encontramos que los participantes con características de ser agresores expresaron en la entrevista que la paz para 4 de ellos era estar bien consigo mismos mientras que 2 desconocían el concepto pero mencionaban que era algo bueno y tan solo 2 lo asociaban al diálogo. Además entre las

expresiones de los participantes encontramos que: “tú eres el que me molesta”, “es que tú siempre lloras” y “Si, ella siempre llora”. Además de expresaba la necesidad de tomar venganza a quien lo afectara. Estas respuestas coinciden con la perspectiva teórica de Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán (2006), describiendo que los adolescentes son naturalmente deficitarios en habilidades de expresión clara pero no agresiva de las propias necesidades (empelando el término de asertividad) y en la escucha activa de las necesidades de los demás. Además, Mayor (2003) Menciona que la educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe mejorarse el desarrollo de la capacidad crítica para favorecer la transición de una cultura de guerra a una cultura de paz, brindando principalmente de esta herramienta a niños y jóvenes. Además, añade que la paz es un comportamiento, traducido a los principios de solidaridad, fraternidad y convivencia, destacando estos elementos para atender al problema y no generar actos violentos contra las partes, sino invitando a reflexionar sobre posibles resoluciones.

Grafica 1. Resultados Diagnostico del cuestionario CMMS de Luna y Laca (2014)



Fuente: Elaboración propia

En conclusión, el presente capítulo nos permite observar que mediante el instrumento de CMMS de Luna y Laca (2014) las características en cuanto a la resolución de conflictos de cada participante observándose en mayor medida la prevalencia del estilo “centrado en el otro”, además, de obtener de la entrevista el grado de conocimiento en cuanto a la educación para la paz y de la manera en que suelen resolver sus conflictos con sus pares.

Capítulo IV. Proceso de Educación para la Paz

Este apartado trata de la intervención dividida en 3 fases de acuerdo a los objetivos específicos en una temporalidad del proceso en educación para la paz de 8 sesiones, el desglose de las fases está dividido en la fase de diagnóstico donde se aplicará el instrumento Cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos de Luna y Laca (2014). Posteriormente se llevará a cabo la intervención de en educación para la paz, abordando los ítems como aprendizajes y evaluándolos mediante cuestionarios al cierre de las sesiones dejando dos sesiones para elaborar el cierre de la intervención. Al final en la tercera fase se volverá a evaluar de acuerdo al instrumento de Cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos de Luna Y Laca (2014), para determinar si un proceso de educación para la paz modifica la resolución de conflictos en acoso escolar. Posteriormente se llevará al transcurso de 2 meses un seguimiento para observar si los cambios y efectos perduraron.

Diseño de programa

A continuación, se mostrara la estructuración de este programa de intervención, la cual se sustenta en base a los cuatro pilares del conocimiento (Aguilar, 2011, p.8), Estos consisten en “aprender a conocer” (el cual consiste en aprender a comprender el mundo que lo rodea, involucrando el aprender a aprender, manejando la atención, el pensamiento y la memoria, siendo vital desde la infancia aprendiendo a enfocar la atención a personas u objetos), “Aprender a hacer” (esta segunda no puede ser separada de la anterior, además, de estar vinculada a la cuestión de la formación profesional debido a que los aprendizajes deben evolucionar sin ser meras practicas rutinarias, aunque aún conservan un valor formativo), “Aprender a vivir juntos” (este punto trata sobre la violencia como antítesis de las esperanzas en el progreso de la humanidad, abordando los antecedentes históricos, especificando el área de conflictos a través de diversos medios, mencionando finalmente que la idea de enseñar la Noviolencia en las escuelas es viable como herramienta) y finalmente el “aprender a ser persona” (la cual establece como función esencial el conferir a todos los seres humanos la libertad de expresión, pensamiento, sentimientos, desplegando al hombre en toda su riqueza). Además, Martínez (2012) nos menciona que la educación para la paz debe estar dirigida en parte a los problemas de la violencia mediante técnicas de mediación y de resolución de conflictos en los ámbitos escolares. Además, la intervención se sustentara en los principios

de la cultura de paz de García y Ugarte (2012), los cuales consisten en: primero enseñar y aprender a resolver conflictos el conflicto está presente de forma permanente en nuestra sociedad y se manifiesta en base a los intereses. Así también, en segundo lugar, como forma particular de educar en valores, cuando se educa, de forma consciente y/o inconsciente se está transmitiendo una escala de valores, suponiendo que el educar conscientemente para la paz ayuda en la construcción de valores y actitudes como la cooperación, solidaridad, actitud crítica, justicia, respeto, compromiso y autonomía. Posteriormente, en tercer lugar, es una educación desde y para la acción, ya que trata de encausar la actividad y el espíritu hacia resultados útiles a la sociedad, participando para construir la paz. Después, en cuarto lugar esta como un proceso permanente y por tanto esto se ha de recoger en los proyectos educativos, haciendo referencia a que debe quedar plasmado en programas educativos no formales como organismos no gubernamentales o medios de comunicación. Posteriormente, en quinto lugar, supone el recuperar ideas de paz positiva, implicando construir y mejorar el proceso de aprendizaje con fundamento en la paz entre los diversos actores escolares. Finalmente, promover la cultura de paz desde la currícula escolar, implicando darle dimensiones transversales de forma que se afecten las diferentes disciplinas como previamente lo habíamos visto en el soporte teórico.

Posteriormente, la intervención se fundamenta en tres principios de acuerdo a la Dirección General de Prevención de Delito y Participación Ciudadana(2011), siendo estos tres fundamentos, la promoción de la paz como acción individual y colectiva dentro de la institución educativa, saber convivir con los conflictos y proponer soluciones pacíficas y soluciones creativas a los mismos(p.22).Además, los objetivos seleccionados para cada sesión surgen de González (1995) siendo sintetizados por Esquivel (2018),siendo esta ultima la cual señala once objetivos de gran utilidad de parte de la educación para la paz, siendo los siguientes:

- Descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza las capacidades personales como realidades y como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y armónico de la vida y del humanismo.

- Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad, y ser capaz de canalizarla, permanentemente, hacia conductas y actividades que promuevan y favorezcan el bien común.
- desarrollar sensibilidad, la afectividad y la ternura en el descubrimiento y en el encuentro con las personas que nos rodean, tanto a un nivel más próximo, como a un nivel más universal.
- Sentir el gozo que produce el encuentro interpersonal cuando se desarrolla en un clima de afectividad, de confianza, de respeto, de colaboración y de ayuda mutua.
- Construir y potenciar unas relaciones de dialogo, paz y de armonía en el ámbito escolar y, en general, en todas nuestras relaciones cotidianas.
- Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que puedan presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y siendo capaces de tomar decisiones, frente a ellas, para solucionarlas de una forma creativa, fraterna y no violenta.
- Desarrollar la atención y el interés ante el hecho de la diversidad de las demás personas y de la culturas de los pueblos, reconociendo y potenciando esa diversidad como un gran valor, y actuando siempre, frente a ella, con una actitud abierta, respetuosa y tolerante.
- Promover, desde el conocimiento propio y desde la autoestima, el conocimiento de otras realidades sociales, culturales y personales, colaborando en la autoafirmación, en el desarrollo y en el enriquecimiento de los pueblos.
- Conocer y potenciar los Derechos Humanos y desarrollar la sensibilidad, la solidaridad y el compromiso frente a aquellas situaciones, próximas y lejanas, en las que se atenta contra ellas.
- Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de subdesarrollo que se viven hoy en el planeta.
- Conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, que se comprometen en la lucha contra la miseria, la injusticia en

el mundo y, especialmente, con el desarrollo de pueblos menos favorecidos. (Pp.262-263)

Sesión 1.

Objetivos de la sesión

1. El participante identifica los conceptos de paz, conflicto y señala su relación con el acoso escolar.
2. El participante experimenta el compartir sus gustos y disgustos a través de la dinámica de afirmación.
3. El participante comparte sus gustos y disgustos con sus compañeros en la dinámica de afirmación.

Introducción

Se realizó una presentación ante los miembros del grupo de trabajo mediante una dinámica de presentación para posteriormente conocer la percepción de ellos en la paz y el conflicto para luego dar una explicación a la problemática del acoso escolar abordando los conceptos de paz y conflicto. Finalmente se proporcionó una explicación de la dinámica que se realizara.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica fue lograr una escucha activa y la aceptación de cada persona en el grupo. Aprender a comprender el punto de vista del otro/a.

La dinámica a desarrollar se llamó Enfoque de valores, la cual consiste en establecer un espacio de escucha centrado en cada uno de los participantes. En la dinámica se da un papel a cada participante, en el cual cada uno/a debe escribir afirmaciones del tipo “me encuentro mejor cuando estoy con un grupo de personas que...”, “me encuentro peor con un grupo de personas que...”, “lo que más me gusta es” “lo que menos me gusta es”.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindó una descripción de lo observado durante la dinámica, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Hojas de máquina y una pluma por integrante.

Sesión 2.

Objetivos de la sesión

1. El participante identifica los conceptos de confianza y acuerdo en su relación escolar.
2. El participante experimenta la puesta en práctica de su confianza y el grado de acuerdo a través de la dinámica de confianza.
3. El participante respeta la opinión con sus compañeros en la dinámica de confianza.

Introducción

Se realizó una presentación de los conceptos de confianza y acuerdo para posteriormente encontrar mediante el diálogo situaciones en las que identificaran estos conceptos. Finalmente se brindara una explicación de las dinámicas que se realizarón.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica principal fue evaluar el grado de confianza y acuerdo en los participantes.

Previamente se realizarón 2 dinámicas llamadas “Muelle humano”, el cual consiste en tratar de dejarse caer contra otra persona cada vez desde más lejos y posterior a ello se realizó la dinámica de “paseo lunar” la cual tiene por objetivo fomentar la confianza y la colaboración ya que se trata de “caminar por la luna”, sin gravedad.

La dinámica Principal a desarrollar se llamó “Barómetro de confianza”, la cual consiste en responder una escala para “medir” el grado de confianza y de “acuerdo” que hay en el grupo.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindara una descripción de lo observado durante la dinámica, el barómetro de confianza y acuerdo, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Fichas con las expresiones enunciadas, material para escribir y colchonetas.

A continuación, encontramos las dinámicas de cooperación, comunicación y de afirmación de Cascón (2000), la cual consiste en:

La cual enmarca a veces situaciones de un relativo enfrentamiento, cuyo objetivo no es la competición sino favorecer la capacidad de resistencia frente a la presión exterior y la manipulación, y valorar la capacidad de respuesta a una situación hostil (p.49)

Por lo anterior mencionado, estas dinámicas nos serán de utilidad para fortalecer las resoluciones de conflictos a través del dialogo y la negociación. Además, de acuerdo a Funes (2000) sustenta que una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver los conflictos escolares. Ya que una comunicación interpersonal de calidad producirá un descenso del temor a ser rechazado, disminuirá la ansiedad generada por la lucha de aceptación y de reconocimiento, el incremento a la predisposición de escuchar y reconocer al otro, además, de encontrarle aspectos positivos, finalmente, proporciona un gran refuerzo de la autoestima disminuyendo la conducta ofensiva en el adolescente agresor. Finalmente, la comunicación de acuerdo a Funes (2000) permite una organización cooperativa, ayudando a resolver problemas y proporciona una mayor seguridad individual favoreciendo las cuestiones personales y grupales.

Sesión 3.

Objetivos de la sesión

1. El participante identifica los conceptos de comunicación efectiva, comunicación afectiva y comunicación Noviolenta su relación con sus compañeros escolares.
2. El participante aplica a su manera los elementos expuestos sobre la comunicación tanto efectiva, afectiva y Noviolenta a través de la dinámica de comunicación.

3. El participante respeta las expresiones de sus compañeros en la dinámica de comunicación.

Introducción

Se realizó una presentación sobre los conceptos de comunicación efectiva, comunicación afectiva y comunicación Noviolenta para posterior a ello retroalimentar los conceptos con experiencias de los participantes. Finalmente se brindara una explicación de la dinámica que se realizara sobre la comunicación.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica de comunicación es ayudar a examinar el proceso de toma de decisiones por consenso, en pequeños grupos y analizar de qué manera decidimos nuestras prioridades y valores personales, así como conocer y entender los de otras personas.

La dinámica a desarrollar se llama “inundación” y consiste en tomar una decisión seria acerca de las cosas que son importantes en una situación de crisis, no se puede hacer votación y solo se toman aquellas decisiones aceptadas

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindó una descripción de lo observado durante la dinámica, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Una lista del ejercicio y un lápiz por participante.

Sesión 4.

Objetivos de la sesión

1. El participante reconoce los conceptos previamente revisados sobre comunicación afectiva, comunicación efectiva y comunicación Noviolenta en la su relación escolar.
2. El participante practica la aplicación de los conceptos a la práctica a través de la dinámica de comunicación.

3. El participante reconoce **en** sus compañeros la comunicación que se presenta durante la dinámica de Comunicación.

Introducción

Se realizó un cuestionario donde se preguntara que se entiende por cada uno de los conceptos de comunicación. Finalmente se brindara una explicación de los conceptos nuevamente para luego ponerlos en práctica en la dinámica que se realizara de comunicación.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica fue aprender a concentrarse en lo esencial a la hora de tomar decisiones. Desarrollar la creatividad a la hora de buscar soluciones rápidamente, en situaciones difíciles.

La dinámica a desarrollar se llamó “Toma de decisiones Rápida” la cual consistió en tomar decisiones de forma rápida en pequeños grupos. En esta dinámica se brinda 30 segundos de reflexión para tomar la decisión de una situación en específico.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindara una descripción de lo observado durante la dinámica de comunicación, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Útiles para escribir y una hoja de maquina por equipo.

Sesión 5.

Objetivos de la sesión

1. El participante identifica el concepto de cooperación y colaboración en el ámbito escolar.
2. El participante aplica estrategias de cooperación que ya conozca en las dinámicas de cooperación.
3. El participante reconoce y valida las diversas soluciones con sus compañeros en la dinámica de afirmación.

Introducción

Se realizó un diálogo abierto enfocado a la cooperación y sus manifestaciones en el ámbito escolar. Finalmente se brindara una explicación de las dinámicas que se realizaran.

Desarrollo

El objetivo de la primera dinámica fue fomentar la colaboración y la idea de trabajar cooperativamente. Mientras que el objetivo de la segunda dinámica fue observar los mecanismos de competición/cooperación. Estimular un debate sobre este tema a partir de los sentimientos provocados.

La dinámica a desarrollar se llamó “Cuadros cooperativos” y consiste en reconstruir 5 cuadrados entre todos/as los/as participantes.

Posterior a ello se realizara la dinámica llamada “la ganancia” la cual trata de conseguir el máximo número de puntos de individual y/o grupalmente haciendo diversas elecciones entre X o Y.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindó una descripción de lo observado durante la dinámica, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Cartulinas con piezas, sobres y bolígrafos, calculadora, hoja de juego.

Sesión 6.

Objetivos de la sesión

1. El participante reconoce los conceptos de cooperación y colaboración en el contexto escolar.
2. El participante experimenta la cooperación y la colaboración a través de la dinámica de cooperación.

3. El participante identifica sus reacciones y actitudes con sus compañeros en la dinámica de cooperación.

Introducción

Se realizó en el pizarrón una comparativa entre el cooperar, competir, colaborar y el ceder. Para posteriormente llevar a cabo una retroalimentación y dar inicio a una explicación de la dinámica que se realizara.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica es fomentar la idea de que todos/as tenemos algo que aportar al trabajo común y desarrollar la imaginación ante los problemas.

La dinámica que se desarrolló se llamó “construir una máquina” la cual trata de construir una máquina con el trabajo en equipo de todos los participantes donde uno iniciará y los demás se le añadirán para hacerla funcionar. Además para desarrollar más la cooperación y el trabajo en equipo se realizara la dinámica de “el aro” el cual consiste en elevar un aro desde el suelo hasta la cabeza sin poder usar las manos.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindara una descripción de lo observado durante la dinámica de cooperación, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Aro.

Sesión 7.

Objetivos de la sesión

1. El participante identifica los estilos de resolución de conflictos y su relación con el acoso escolar.
2. El participante experimenta su estilo de resolución de conflictos a través de la dinámica de resolución de conflictos.

3. El participante comparte su postura ante los conflictos con sus compañeros en la dinámica de resolución de conflictos.

Introducción

Se retomaran conceptos previos sobre el conflicto y los posibles factores que intervienen como es la comunicación, empatía, cooperación y diálogo. Posteriormente se explicaran las dinámicas a realizar.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica fue estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos, además, favorecer la observación y la capacidad de saber ponerse en el lugar del otro/a.

La dinámica a desarrollar se llama “silencio”, la cual consiste en un juego de roles sobre un conflicto en el aula. Donde el escenario es una clase y el problema es entre el profesor y el alumno. Posterior a ello se realizó una variable procedimental donde se pondrán situaciones entre compañeros de clase.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindara una descripción de lo observado durante la dinámica, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Hoja con la historia a desarrollar.

Sesión 8.

La principal actividad que se utilizó fue teatro imagen, la cual consiste, según Motos (2010) en:

Ser una herramienta de intervención dramática basada en el lenguaje del cuerpo que mediante iconografías realizadas a través de las posturas adoptadas por los participantes trata de analizar un estado concreto de conflicto personal o colectivo provocado por una situación real de opresión, miedo o exclusión, con la finalidad de buscar colectivamente alternativas reales de solución” además se menciona que “es una modalidad transversal e integradora de intervención educativa centrada en la dramatización y en la expresión corporal en un espacio complejo donde confluye la estética, la ciudadanía, la ética y la psicoterapia”(p.49) .

Por ello los objetivos de la sesión son:

1. El participante describe los conceptos previamente revisados en las sesiones mediante un cuestionario y relaciona estos conceptos en su ámbito escolar con sus compañeros.
2. El participante demuestra los conocimientos en cuanto a la resolución de conflictos mediante una dinámica de resolución de conflictos llamada teatro imagen.
3. El participante toma conciencia sobre su forma de resolver los conflictos en el ámbito escolar.

Introducción

Se realizó un cuestionario en el cual se incluyeron elementos de lo visto durante las sesiones para que el participante describa de manera espontánea su respuesta. Posterior a ello se explicara la dinámica de resolución de conflictos en teatro imagen.

Desarrollo

El objetivo de la dinámica es identificar los problemas en el ámbito escolar tomando a los diversos protagonistas del problema.

La dinámica a desarrollar se llama “teatro imagen” el cual consiste en que una persona pone un problema en escena, el cual será interpretado por sus compañeros, los cuales trataran de

dar diferentes resoluciones a ese conflicto. Entre los conflictos a destacar se propondrán los del tipo *bullying*. Finalmente se llevara a cabo un cierre donde brindaran retroalimentación a las sesiones realizadas así como a lo que se aprendió en el transcurso.

Conclusión/ Evaluación

A través de una bitácora se brindara una descripción de lo observado durante la dinámica, se tomara en consideración las respuestas en el cuestionario, además de tener audio grabaciones sobre las respuestas a las preguntas de ¿cómo te sentiste?, ¿Qué aprendiste? Y ¿cómo aplicarías esto en tu vida cotidiana?

Material

Hojas de máquina y una pluma por integrante.

Resultados

Entre los hallazgos encontramos que en el diagnóstico sobresalía la evitación mientras que la cooperación era la que ocupaba el segundo lugar en uso, como lo demuestra la gráfica 3 mientras que en el instrumento de Luna y Laca (2014) de estilos de mensajes en el manejo de Conflictos encontramos que el estilo prevalente era centrado en el otro y finalmente con menor medida centrado en el problema. Durante el periodo de intervención se llevó a cabo un registro a través de una bitácora y de cuestionarios posteriores a la realización de los ejercicios, destacando que entre los resultados estaba la mención de la cooperación. Además, en la siguiente tabla muestra los resultados posteriores a la intervención.

Tabla 3.

Participantes de la investigación con resultados de cuestionario sobre el tipo de mensajes

Participante	Edad	Genero	Grado	Centrado en uno mismo	Centrado en el otro	Centrado en el problema
CPR	14	M	3	2.33 de 5	3.5 de 5	3.1 de 5
JESC	14	M	2	2.33 de 5	3.5 de 5	3.1 de 5
FCH	14	F	3	3.33 de 5	4.25 de 5	3.6 de 5
JDVE	14	M	3	2.33 de 5	2.75 de 5	3.1 de 5
DPR	13	F	2	2.00 de 5	3.5 de 5	4.1 de 5
OCKM	13	F	2	2.66 de 5	3.75 de 5	3.33 de 5

Fuente: invención propia

En la tabla cuatro encontramos los resultados de la evaluación post-intervención, los cuales nos arrojan mejores resultados e incluso nos permite observar un cambio en la conducta de un participante en particular siendo FCH el cual paso de contestar de una forma “así nomás” (competir) a realizar el cuestionario de forma cooperativa dando resolución adecuada a cada ítem. Además, podemos observar que en su mayoría el estilo “Centrado en uno mismo” está por debajo de 3 mientras que el estilo “Centrado en el problema” está por encima de 3 en la media. Finalmente, observando el cuestionario del participante FCH podemos observar esta diferencia al realizar el cuestionario de Luna y Laca (2014), pasando de una actitud de resolver el cuestionario sin leerlo a realizarlo de una manera cooperativa.

Ilustración 5

INDICACIONES

Enseguida encontrarás una lista de mensajes dados por personas en situaciones de conflicto. Considera cada mensaje y decide en qué medida se parece a lo que tú has dicho a tus compañeros en situaciones de conflicto. Tacha con X un número del 1 al 5 en cada una de las casillas de la derecha.

En situaciones de conflicto digo cosas como esto...

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1 "¿No te das cuenta de lo ridículo(a) que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando"	☒	☐	☐	☐	☐
2 "¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?"	☐	☐	☐	☐	☐
3 "Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando. ¿podemos hablar sobre ellas?"	☐	☐	☐	☐	☐
4 "No tengo más qué decirte sobre esto... (Silencio). . ."	☐	☐	☐	☐	☐
5 "¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?"	☐	☐	☐	☐	☐
6 "Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón"	☐	☐	☐	☐	☐
7 "Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión"	☐	☐	☐	☐	☐
8 "¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir"	☐	☐	☐	☐	☐
9 "Es tu culpa si yo fallé en esto, y jamás esperas alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro"	☐	☐	☐	☐	☐
10 "¡No puedes hacerm (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!"	☐	☐	☐	☐	☐
11 "Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos"	☐	☐	☐	☐	☐
12 "Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello"	☐	☐	☐	☐	☐
13 "Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí"	☐	☐	☐	☐	☐
14 "Ya déjalo así"	☐	☐	☐	☐	☐
15 "Tienes razón... De todos modos no era importante... ¿Te sientes bien ahora?"	☐	☐	☐	☐	☐
16 "Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga"	☐	☐	☐	☐	☐
17 "Pienso que necesitamos intentar comprender el problema"	☐	☐	☐	☐	☐
18 "Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto"	☐	☐	☐	☐	☐

Podemos observar como en la ilustración dos, existe un patrón de llenado, que al preguntar al participante contesto que lo resolvió sin leer las preguntas dándonos no un resultado nulo, más bien, dándonos más productos para fenomenológicos sobre la conducta de desinterés por resolver adecuadamente a un cuestionario, brindándonos una perspectiva "Centrada en sí mismo" satisfaciendo su necesidad de terminar pronto y evitarse la fatiga de leer. Posteriormente al llevar a cabo nuevamente la evaluación al terminar la intervención encontramos que el participante resolvió el cuestionario aportando nuevos datos, y observando una conducta de "centrado en el problema" tratando de contestar el cuestionario como se puede ver a continuación.

Ilustración 6

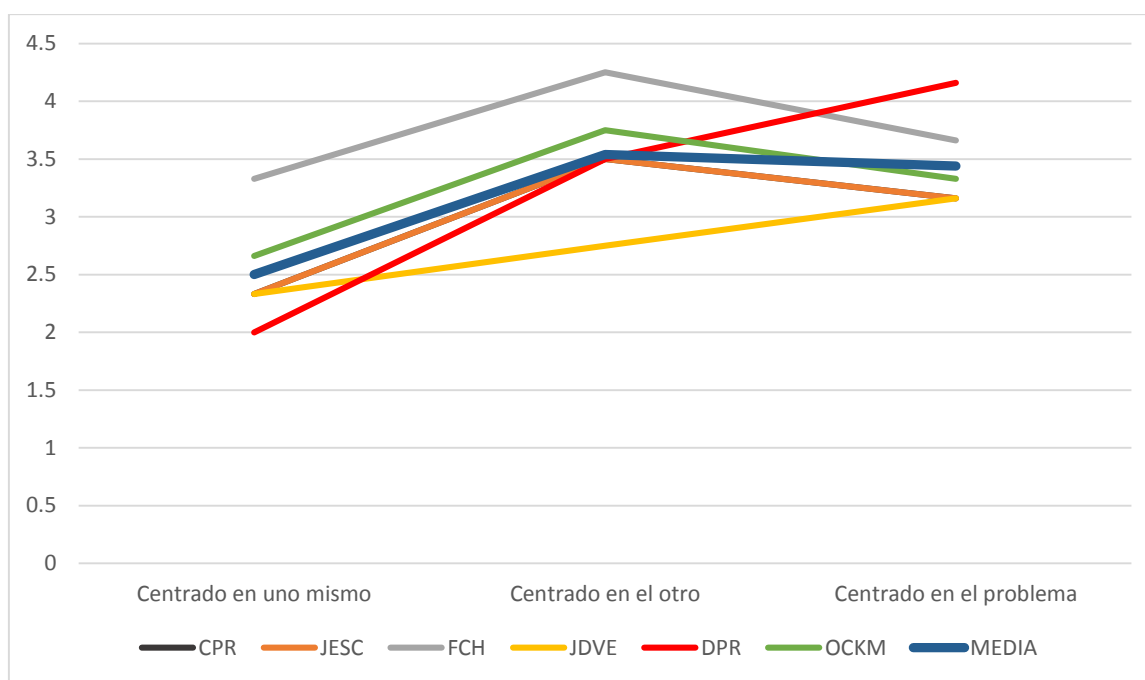
INDICACIONES

Enseguida encontrarás una lista de mensajes dados por personas en situaciones de conflicto. Considera cada mensaje y decide en qué medida se parece a lo que tú has dicho a tus compañeros en situaciones de conflicto. Tacha con X un número del 1 al 5 en cada una de las casillas de la derecha.

En situaciones de conflicto digo cosas como esto...		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	"¿No te das cuenta de lo ridículo(a) que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando"	1	2	X	4	5
2	"¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?"	1	2	3	X	5
3	"Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?"	1	2	X	4	5
4	"No tengo más qué decirte sobre esto. . . (Silencio). . ."	1	2	X	4	5
5	"¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?"	1	2	3	X	5
6	"Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón"	1	2	3	4	X
7	"Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión"	1	2	3	X	5
8	"¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir"	1	2	X	4	5
9	"Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro"	1	2	X	4	5
10	"¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!"	1	2	3	X	5
11	"Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos"	1	2	3	4	X
12	"Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello"	1	2	X	4	5
13	"Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí"	1	2	3	X	5
14	"Ya déjalo así"	1	2	X	4	5
15	"Tienes razón... De todos modos no era importante... ¿Te sientes bien ahora?"	1	2	3	X	5
16	"Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga"	1	2	3	4	X
17	"Pienso que necesitamos intentar comprender el problema"	1	2	X	4	5
18	"Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto"	1	2	3	X	5

A continuación, podemos observar la diferencia de llenado del cuestionario, observando que esto coincide con lo dicho por García y Ugarte (2012), sobre los efectos de la educación para la paz en las conductas afectándolas de manera consiente en otras áreas del conocimiento, además, de observar que al emplear elementos cooperativos y de comunicación, estos favorecen a fortalecer el desempeño social. El participante además en su fase de seguimiento al preguntar a los maestros ha descrito que no ha ido a dirección por cuestiones de peleas o conflictos con sus compañeros y maestros como era habitual.

Grafica 2. Resultados del cuestionario CMMS, representado en su escala de 1 a 5.



Posteriormente, podemos observar la media aritmética de los participantes posterior a la intervención de educación para la paz, determinando mediante la media que 2 participantes están por arriba de 2.5 en el estilo “centrado en uno mismo” mientras, que de igual forma en el estilo “Centrado en el otro” la media tiene a 2 participantes por encima, 2 más a la par y uno solo muy por debajo. Además, en el estilo “Centrado en el problema” encontramos que un participante está muy por arriba de la media y los otros 4 participantes están muy próximos, permitiéndonos determinar que la media de “centrado en el problema” está muy próxima a “Centrado en el otro” mientras que “Centrado en uno mismo” está muy por debajo. Finalmente, esto nos permite interpretar que al hablar del estilo “Centrado en el problema” podemos decir, que la cooperación esta por alcanzar a la evasión y al ceder mientras que supera con mucha diferencia al estilo “centrado en uno mismo” asociado al competir, elemento implicado en solo satisfacer los propios intereses de acuerdo a Luna y Iaca (2014).

Tabla 4

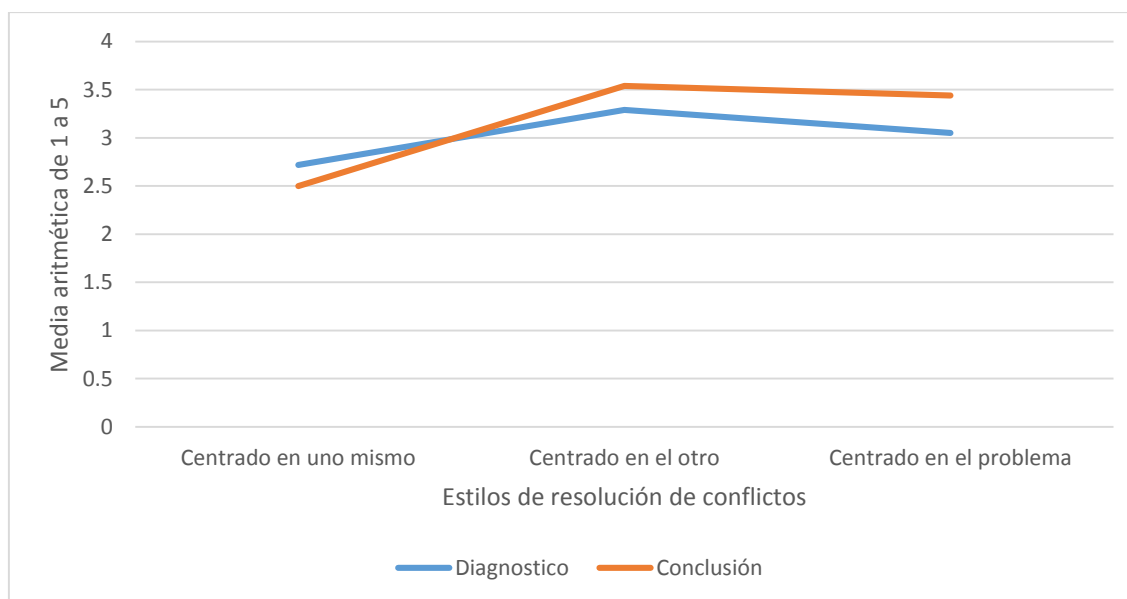
Grafica comparativa de los resultados en el cuestionario CMMS (2014)

Participantes	Edad	Genero	Grado	Centrado en uno mismo		Centrado en el otro		Centrado en el problema	
				Diagnóstico	Post-intervención	Diagnóstico	Post-intervención	Diagnóstico	Post-intervención
CPR	14	M	3	3 de 5	2.33 de 5	3.75 de 5	3.50 de 5	2.6 de 5	3.16
JESC	14	M	2	2 de 5	2.33 de 5	2.75 de 5	3.50 de 5	2.6 de 5	3.16
FCH	14	F	3	1.6 de 5	3.33 de 5	3.5 de 5	4.25 de 5	3.1 de 5	3.66
JDVE	14	M	3	3 de 5	2.33 de 5	3 de 5	2.75 de 5	3 de 5	3.16
DPR	13	F	2	3 de 5	2 de 5	3.75 de 5	3.50 de 5	3.83 de 5	4.16
OCKM	13	F	2	3.6 de 5	2.66 de 5	3 de 5	3.75 de 5	3 de 5	3.33

Fuente: Invención propia

Posteriormente, podemos observar los resultados de manera comparativa en la tabla cinco, en la cual podemos notar las diferencias entre la disminución entre los valores del tipo “Centrado en uno mismo”, la disminución en 5 de los 6 participantes en el estilo “Centrado en el otro” y finalmente el aumento considerable del estilo “Centrado en el problema” al concluir con la intervención de educación para la paz en adolescentes agresores durante 8 sesiones. Posteriormente, podemos observar de manera gráfica las medias aritméticas de esta comparativa en la gráfica dos.

Gráfica 3 .Medias Aritméticas sobre tipos de mensajes en la resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados antes y después de la intervención en una escala de 1 a 5.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la gráfica dos encontramos las diferencias obtenidas en la media aritmética entre la fase diagnóstico y la fase de conclusión de la intervención destacando que el estilo de resolución centrado en el problema mejoró, mientras que el “centrado en uno mismo” disminuye, además, de notar un leve incremento en el estilo “Centrado en el otro”, dándonos a entender que la intervención permitió la modificación de la resolución de conflictos cambiando la evasión y el ceder, disminuyendo el competir y para generar un aumento en la cooperación de manera significativa asociando esto a respuestas de desenvolvimiento social.

Además, pasando a los aspectos fenomenológicos de la intervención gracias al análisis de contenido de Berleson (1952) y de Martínez (2013) se logró encontrar que durante la aplicación de la primera sesión, donde se inició con la dinámica de presentación para conocer a los 6 participantes del proceso de los cuales algunos ya se conocían entre sí, se observó al mismo tiempo en esta dinámica que los participantes disfrutaron preguntar cosas a sus compañeros. Al pedirles que ocuparan sus asientos les tomo más tiempo debido a que seguían hablando, después de un rato se les volvió a invitar a tomar asiento a lo que en esta segunda invitación accedieron, se comenzó a mostrar la presentación sobre los conceptos y entre ellos surgían bromas sobre lo que llegaron a hacer a otro compañero cuando se tocó el tema de acoso escolar. Ya en la dinámica se tuvo que ajustar la regla número uno que consistía en que solo una persona podía hablar 5 minutos debido a que eran menos participantes terminando en parejas y se extendió a 10 minutos. Al concluir la dinámica expresaron sentirse bien ya que pudieron compartir algunos aspectos que les gustan y les disgustaban, entre ello mencionaban a algunos profesores debido a que no se sentían cómodos del trato que recibían de ellos. Al preguntar sobre lo que aprendieron expresaron que ahora conocían sobre esos conceptos y que posiblemente esos conceptos y lo hecho en la dinámica les ayudaría a llevarse bien con algunos compañeros o a encontrar con quien relacionarse amistosamente.

Durante la segunda sesión los participantes en un principio describían tener dudas respecto a quien confiar partiendo del concepto de confianza expuesto, posteriormente durante la dinámica encontramos que la participación fue con apertura y no presentaron queja por hacerla, manifestaron dificultades en la dinámica de paseo lunar ya que no estaba

acostumbrados a ser levantados por sus compañeros. Finalmente en la reflexión expresaron que se sentían inseguros al momento de ser levantados pero que se divertieron, entre las reflexiones encontramos que uno de los participantes expreso satisfacción de que sus compañeros confiaran en el para levantarlos y en otro participante encontramos una comodidad con sus compañeros expresando confianza hacia ellos.

En la tercer sesión encontramos que los participantes en un principio mostraban estar distraídos jugando con sus compañeros por lo que se invitó a formar las reglas dentro del salón durante la sesiones siguientes a lo que se mostraron participativos al proponer reglas que pudieran beneficiar a todos, posteriormente durante la dinámica mantuvieron una disposición a realizar lo planteado rescatando como aprendizaje que los acuerdos parten de la comunicación, además, expresaron que el escuchar a los demás también es importante y que al ser escuchados se sentían muy bien. Finalmente en esta sesión se pudieron seguir las pautas de la escucha activa de acuerdo a Funes (2000) las cuales consisten en no hablar de uno mismo, no aconsejar, no mandar y no ser sarcástico o ridiculizar al otro, por lo que surgió una censura de palabras.

Posteriormente, en la cuarta sesión se pudo notar la diferencia a comparación de la tercer sesión ya que la comunicación se manifestó tal como en la teoría de Funes (2000), ya que se permitió una organización cooperativa, permitiendo atender a las cuestiones personales y grupales. En esta sesión se reforzó la comunicación afectiva, la comunicación efectiva y la comunicación no violenta, se logró respetar el tiempo para tomar decisiones en los 30 segundos planteados, aunque aún existían resoluciones violentas, se exponían por parte de sus compañeros otras alternativas como optar por llamar a la policía o negociar con las personas involucradas en los casos planteados.

Después, la quinta sesión, se abordó el tema de la cooperación y colaboración en el ámbito escolar, el resultado de esta sesión concuerda con lo dicho por Funes (2000) sobre las interrelaciones de los participantes al momento de tomar en cuenta la opinión de los demás, aquí los alumnos expresaron asombro al poder llevar a cabo la actividad de forma cooperativa, se presentó la situación en que repartían el trabajo pero posteriormente se dieron cuenta que lo más sencillo era intentar resolver el rompecabezas entre todos. La dinámica de

la ganancia resulto algo confusa para los participantes por lo que se adecuo a la anterior implementando una variable en cuanto al tiempo que les toma resolver el cuadro cooperativo.

Durante la sesión seis se llevó a cabo la dinámica de construir la maquina donde en un principio los participantes expresaban sentir vergüenza de actuar y desconfiaban de sus compañeros pero al transcurso de las maquinas expuestas pudieron llevar a cabo la actividad e incluso propusieron realizar otras máquinas usando su ingenio favoreciendo a lo planteado por Esquivel (2018) sobre las respuestas creativas al conflicto, además de que permitió observar que la vergüenza y la falta de confianza terminaba siendo expresada por los participantes como algo importante que les seria de utilidad en sus vidas cotidianas.

Posteriormente, en la sesión siete se plantearon puestas en escena donde tendrían que resolverlas a su manera, involucrando como se sentían y lo que pensaba. Posterior a ello se ponía en juicio las 2 partes en conflicto del caso para que a su criterio volvieran a retomar la puesta ahora con una solución diferente, el resultado fue que pasaron de no querer a actuar a tomarse su papel en serio y a evocar reflexiones sobre lo que suele pasar en su escuela con sus compañeros y profesores. Lograron identificar la forma en que ellos resuelven los conflictos.

Finalmente en la sesión ocho, se planteó la técnica de teatro imagen la cual dio como resultado una interpretación de los roles de manera empática describiendo en un principio el poder que sentían los acosadores, la impotencia del espectador y el miedo del agredido para posteriormente evocar acciones que surgieron de ellos mismos como respuesta.

Ilustración 7



Además, en el análisis de contenido de acuerdo a Martínez (2013) se llevó a cabo una categorización de acuerdo a las preguntas planteadas al final de cada sesión quedando en 3 categorías siendo estas, estilos de conflicto, aprendizajes adquiridos, aplicación de conocimientos, manifestación de cómo se sienten. Siendo demostrado a continuación:

Tabla 5

Categorización de los resultados obtenidos de las preguntas de cada sesión.

Objetivo de la investigación	Categorías	Subcategorías	Interpretación	Conclusión
Analizar los cambios en la resolución de conflictos de un grupo de adolescentes agresores escolarizados a través de un programa de educación para la paz.	Respuestas al conflicto	Respuestas violentas	como mecanismo de defensa (Autoestima)	habilitadores de climas negativos en el ámbito escolar de acuerdo a ortega (1998)
		Centrado en uno mismo	intereses en uno mismo (yo gano)	Luna y Laca (2014) lo representan como una conducta no negativa pero si influyente al resolver un conflicto
		Centrado en el otro	El otro determinara la situación ante el conflicto	Genera el ceder o evadir el problema de acuerdo a Luna y Laca (2018)

		Centrado en el problema	Buscar encontrar la solución de forma cooperativa	respuesta optima ante la resolución de conflictos escolares según Esquivel (2018)
	Aprendizajes adquiridos	Aplicación de conocimientos	aplicación en el ámbito escolar	de acuerdo a Esquivel (2018) representan su desempeño en la sociedad
	Manifestación de su sentir	comodidad	aceptación, confianza y autoconocimiento	Funes (2000) lo interpreta como parte de las relaciones interpersonales
		incomodidad	rechazo, desconfianza y poco autoconocimiento	

Finalmente, gracias al análisis de contenido se pudo observar que la categoría de respuestas ante el conflicto se vio modificada ya que los participantes expresaban con mayor frecuencia la necesidad de resolver los problemas cooperando mientras que en las respuestas violentas se vieron afectadas, siendo estas censuradas por los mismos alumnos empleando otras palabras que sonaran igual, hasta que finalmente dejaron de utilizarlas. Posteriormente en los aprendizajes adquiridos mencionaron darse cuenta en las ultimas 3 sesiones como podrían aplicar la cooperación y la negociación con sus compañeros y maestros. Después, en la manifestación de su comodidad cambio de ser desconfiado a ser un poco más de confianza, el autoconocimiento se dio en el momento de darse cuenta de cómo resuelven sus conflictos y finalmente plantearon el abordar los conflictos desde una perspectiva Noviolenta.

Discusión

En el siguiente apartado se comenzara dando respuesta a la pregunta de investigación previamente planteada en la introducción, seguida de los resultados obtenidos de la intervención, posteriormente, se llevara a cabo una comparativa con otras investigaciones relacionadas con la intervención con agresores, finalmente se mostraran aspectos limitantes del estudio. De acuerdo a los datos planteados en la formulación del problema en el rango de edades entre 9 a 15 años existe la problemática del *Bullying* afectando a más de 18 millones de alumnos de educación primaria y educación secundaria, por ello, esta investigación tuvo como propósito analizar los cambios en la resolución de conflictos de un grupo de adolescentes agresores escolarizados a través de un programa de educación para la paz. Sobre todo, describir los cambios en la resolución de conflictos a través del proceso de educación para la paz, mientras que se promovían conductas de Noviolencia y se invitaba a la escucha activa para lograr atender a los mensajes de manera consiente como lo determinan los estilos de Mensajes de Luna y Laca (2014).

Por otro lado tomar la perspectiva de Thomas y Kilmann (2008) donde hace mención de cinco estilos tratándose de la cooperación, la competencia, el ceder, el evadir y el colaborar donde el participante se tenía en la necesidad de hacerlo obligatoriamente en lugar de tres como previamente los mencionaba Luna y Laca (2014) siendo estos el estar centrado en el problema, centrado en el otro y centrado en uno mismo. Por ello respondiendo a la pregunta de “¿Cómo son los cambios que genera un programa de educación para la paz en la resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados?” y “¿Cómo se manifiesta la resolución de conflictos entre adolescentes agresores previamente a la intervención en educación para la paz?” encontramos que los cambios generados por un programa de educación para la paz en alumnos de educación secundaria que presentan rasgos de ser agresores, se vieron beneficiados favorablemente ya que los cuadrantes de resolución “centrados en el problema” aumentaron significativamente mientras que se manifestó un aumento leve en el estilo “centrado en el otro” y el estilo centrado en uno mismo se vio reducido significativamente, además de que hubo conductas en la resolución al cuestionario

como lo fue pasar de una respuesta aleatoria a una respuesta reflexiva, al igual que durante cada sesión los participantes expresaban respuestas diferentes a como solían hacerlo en las primeras sesiones. Previamente, se observaba que esta resolución estaba basada en el cumplir por cumplir sin generar algún significado cotidiano por lo que en la fase diagnóstica en esta población fue prevalente en el estilo centrado en el otro”, en segunda opción se encontraba el estilo centrado en sí mismo” y finalmente en menor medida el estilo “centrado en el problema”, permitiendo responder con una ausencia de cooperación en la fase de diagnóstico mientras que al explorar los cambios, la cooperación se vio afectada en el ámbito de la participación en las sesiones al igual que en actividades con sus compañeros y maestros. Finalmente en la fase de seguimiento se encontraba una menor frecuencia de citatorios por cuestiones de conflictos entre pares con los participantes involucrados.

Posteriormente, comparando la investigación con la de Cano (2016) titulada “aprendizaje cooperativo como método de prevención e intervención contra el *bullying*” encontramos que efectivamente la cooperación juega un papel fundamental en el clima social del participante y que propicia un sano desarrollo en la etapa adulta, sin embargo encontramos elementos en la investigación planteada en esta tesina, debido a que se tomaron en cuenta otros factores, como por ejemplo los estudios previos sociodemográficos de las zonas donde previamente había mayor frecuencia de *bullying*, además, el sustento de la investigación propicia un aprendizaje más integral reforzándolo en ámbitos de la vida cotidiana, empelando la expresión de emociones, la expresión de pensares y saberes (saber, saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse). Finalmente, ambas investigaciones se diferencian en el objetivo tratando la de Cano (2016) en prevenir e intervenir mientras que la investigación que se presenta a lo largo de este documento es de brindar de herramientas para resolver los conflictos de una manera cooperativa, naturalizando el conflicto no como algo negativo, siendo en este caso una cuestión Noviolenta promoviendo la Justicia proactiva y un Diálogo para dar un favorecimiento a las necesidades. A manera de conclusión en este apartado encontramos que las limitaciones en esta investigación se vieron afectadas por las cuestiones de evaluación dentro de la institución de educación secundaria por lo que algunos días se tenía que aplazar la sesión por dichas evaluaciones, por otra parte, la comparación de investigaciones permite plantear mejores estrategias para ser llevadas de una forma más holística y favorable para la población participe en el acoso escolar.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

En esta tesina se analizaron los cambios en la resolución de conflictos de un grupo de adolescentes agresores escolarizados a través de un programa de educación para la paz. Para ello se planteó la pregunta de investigación de cómo son los cambios que genera un programa de educación para la paz en la resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados. Generando finalmente la hipótesis de que los adolescentes agresores escolarizados que acuden a un proceso de educación para la paz cambiaron su estilo de resolución de conflictos, la cual demostró que la implementación de un proceso de educación para la paz en agresores incidió en el estilo de resolución de conflictos de la cooperación, aumentando esta última y respondiendo a nuestra pregunta de investigación sobre los cambios en el estilo de resolución de conflictos destacando la cooperación en mayor medida.

Además, estos resultados se relacionan con las conclusiones teóricas de Esquivel (2018) las cuales exponen que:

La educación para la Paz enseña a resolver los conflictos, ya que están presentes de forma permanente en la vida en sociedad como manifestación de la diversidad de intereses y pensamientos. Se busca promover el desarrollo de actitudes, valores, conductas y comportamientos como el respeto a la persona, la solidaridad, justicia, libertad, igualdad, tolerancia, participación y otros, para contribuir a la construcción de una cultura democrática(p.268).

Por ello, cabe destacar que los planteamientos teóricos se ven reflejados en la conducta de los adolescentes agresores escolarizados, más adelante en la gráfica numero dos se podrá observar cómo fueron estos cambio en su estilo de resolución de conflictos, además, de brindarnos una perspectiva de cómo van generándose estos cambios por sesión y finalmente como se pueden observar los datos comparativamente entre el diagnóstico y la evaluación post-intervención.

Recomendación

A la institución se le hizo la recomendación de buscar atender los conflictos de manera arbitraria aplicando como estrategia la mediación en lugar de sanciones que perjudiquen su desempeño escolar y así satisfacer las necesidades de las parte, además de prevenir la deserción escolar. Posteriormente, se propuso el entablar el diálogo con los adolescentes escolarizados agresores previamente a dictaminar un castigo severo para generar estrategias de atención con el fin mejorar la conducta. Se recomendó instruir a los docentes ante los conflictos con alumnos para evitar así las competencias constantes entre maestros y alumnos. Finalmente se solicitó la participación proactiva de los padres de familia para reportar todos los sucesos que puedan ocurrir con sus hijos dentro de la institución. Finalmente, se recomendó instruir al personal de prefectura a tomar una capacitación para ser mediadores de la comunidad escolar.

Las recomendaciones a los tomadores de decisiones o encargados de diseñar e implementar las políticas públicas, es brindar de un espacio en cada institución para dar resolución a los conflictos de violencia entre pares, al igual se recomienda incorporar capacitaciones a los docentes en ámbitos que promuevan conductas de Noviolencia dentro del aula. Fortalecer los esquemas de trabajo socio-afectivo debido a que los conceptos de conflicto y violencia son comprendidos de diferentes maneras haciendo difícil reconocer los insultos como violencia. Posteriormente se recomendó brindar de atención a las poblaciones que presenten mayores índices de incidencias violentas entre pares, al igual de proporcionar instrucciones de protocolos a seguir para educar en la paz.

Además, la recomendación para la intervención parte de los mismos participantes los cuales determinaron qué actividades podrían emplearse y cuáles no, además de brindar una perspectiva que invite a mejorar constantemente el trabajo con poblaciones similares en otras instituciones. En la intervención se recomendaría variar las actividades y determinarlas através de consensos para que todas las partes lleguen a un acuerdo. Finalmente, se recomendaría contar con una supervisión de parte de la institución para documentar los avances y permitir un trabajo cooperativo con la institución para estar al tanto de los elementos manejados en la intervención.

Referencias documentales

- Aguilar, M. (2011). La educación y la gestión de conflictos. Mediar: ¿cómo y para qué? Montevideo, República Oriental del Uruguay: Concepto.
- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra escolar en México. *Salud pública de México*. 53(3), 220- 227.
- Aníbal, L. (2007). Qué es la educación. Venezuela: Universidad de los andes. *Educere, la revista venezolana de educación*. 11(39), 595-604.
- Arroyave, p. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*. *Revista CES Psicología*. 5(2), 118-125.
- Avendaño, H. (12 de marzo, 2019). Niño muere por presunto *bullying* en kínder de Torreón, Milenio Digital, párr. 2. Torreón, Coahuila. Recuperado de: <https://www.milenio.com/estados/nino-muere-presunto-bullying-kinder-torreon>
- Bisquerra, J. (2003). *Relaciones interpersonales*. México. Editorial Mac Graw Hill.
- Brank, E. (2012). *Bullying*. United States of America: *The Annual Review of Law and Social Science*. 8, 231- 230.
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and prevention*. New York. St. Martins Press.
- Cano, I. (2016). Aprendizaje cooperativo como método de prevención e intervención contra el *bullying*. Madrid, España: *PsiqueMag*. 5 (1)
- Cascón, P. (2000). *Educación para la paz y el conflicto*. Biblioteca básica del profesorado. Barcelona: Ed. CISSPRAXIS
- Cascón, P. y Papadimitriou, G. (2005). *Resolución No violenta de conflictos, Guía metodológica*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Cascón, P. Y Beristain, C. (2000). *Alternativas de juego*. Madrid: Los libros de la catarata
- CNDH Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2017). *Contra el bullying*. México: CNDH
- Coordinación de comunicación Social, Senado de la República, Coordinación de comunicación Social (2018). *Urgen medidas contra el bullying en escuelas de educación básica y media superior*. México. Boletines
- CONAPO Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010). Índice de marginación urbana 2010. México: CONAPO. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/marginacion_urbana/AnexoA/Mapas/08_Zona_Metropolitana_de_Juarez.pdf
- CONAPO Consejo Nacional de Población (2018). ¿Qué onda con...? Los tipos de violencia. México: CONAPO. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/que-onda-con-los-tipos-de-violencia>
- Dewey, J. (1997). *How we think: A Restatement of the relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. United States of America. DC Heath and Company. Republication from Dover edition
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Estados Unidos Mexicanos.
- Díaz, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Dirección general de familia. Consejería de Familia y Asuntos sociales. Comunidad de Madrid: España.

- Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana (2011). Resolución Pacífica de Conflictos en la Construcción de Entornos Escolares Seguros. Comisión Nacional de Seguridad.
- Domínguez, V. (14 de octubre, 2018). Amenaza repunte de *bullying*: estudio, El Diario de Juárez, Párr. 2. Cd. Juárez. Recuperado de: https://diario.mx/Local/2018-10-14_72ea82c0/amenaza-repunte-de-bullying-estudio/
- Erickson, E. (1968). Identity, Youth and crisis. New York, NY: W.W. Norton Company.
- Esquivel, A. (29 diciembre, 2015). Llegan 25 casos graves de *bullying* a la CEDH, Norte digital, Párr.1. Cd. Juárez. Recuperado de <https://nortedigital.mx/llegan-25-casos-graves-bullying-la-cedh/>
- Esquivel Marín, C., & García Barrera, M. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270.
- Ferran, B. (2006). *SOS Bullying*. España: Grupo Wolters Kluwer.
- FLODM, Fondo para el Logro de los CDM (FLODM, 2011). Guía para la identificación y prevención del acoso escolar.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. España: Universidad de Salamanca. *Contextos educativos*. (3) ,91-106.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of peace Research*. 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia. Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontamiento de los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernikar Gorgaratz. Bilbao: España.
- Galván Estrada N. (2015). Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo. *Caleidoscopio*. (33). 157- 180. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/563/541>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con *bullying/cyberbullying* y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*. Colegio Oficial de Psicología de Madrid. 26 (1), 47-54. Recuperado de <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/en/conducta-antisocial-conexion-con-bullying-cyberbullying/articulo/S1132055915000605/#.XJ12iZgzaUk>.
- Garaigordobil, M., Álvarez Z. Y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta*. 30(130), 241-271.
- Garaigordobil, M. (2012). Cooperative Conflict-solving during adolescence: Relationships with cognitive-behavioural and predictor variables. *Infancia y aprendizaje* 35(2), 151-165.
- García, C. (18 de enero de 2017). Dos de cada 10 alumnos sufre acoso escolar en el mundo de El país, Parr. 2. Cd. Juárez. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2017/01/17/mamas_papas/1484647388_475258.html
- García, H. y Ugarte, D. (2002). Resolviendo conflictos en la escuela. Manual para maestros. Perú: Ministerio de Educación.
- GCP, Gaceta de la Comisión Permanente (GCP, 2014). Propositiones de ciudadanos legisladores. México: GPC
- Gobernación de Antioquia, Gaviria A. (2012) Noviolencia, La transformación creativa del conflicto social. Gobernación de Antioquia.

- Gobierno de Estado Unidos Mexicanos (2018). Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 27-08-2018 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Gómez Ortiz, O. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista psicodidactica*. 22(1), 1-83.
- González Lucini, F. (1995). Temas transversales y áreas curriculares. Madrid, España: Anaya.
- Haynes, B. (2014). *Student Bullying: Federal Perspectives and Reference Materials*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Husserl, E. (1994). Edmund Husserl's phenomenology. English and German. Purdue university press series in the history of philosophy and encyclopedia Britannica artikel
- IIDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014). Prevención del acoso escolar Bullying y CyberBullying. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). Incidencia de la violencia en las escuelas de la educación obligatoria. La educación Obligatoria en México informe 2018
- Campaert, K. (2017). "The efficacy of the teacher's responses to incidents of *bullying* and victimization: the mediational role of moral disengagement for *bullying*". *Aggressive behavior*, 43(5) 483- 492.
- Laca, F. (2005). Elección de estrategias de conflicto bajo presión de tiempo. España: Bilbao. Universidad del país Vasco.
- Laca, F. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. México: Colima. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época II.12 (24) ,55-70.
- Lavilla, L. (2011). *Bullying: Estrategias de prevención*. Pedagogía Magna. (11), 275-287.
- Luna, A. y Laca, F. (2014 a). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51.
- Loredo, A. y Casas, A. (2017). Maltrato entre pares o acoso escolar (*bullying*). ¿Debemos enfrentar el problema cuando la tragedia es inevitable? México: Instituto Nacional de pediatría, Coordinación de Estudios Avanzados sobre Maltrato Infantil-Prevención. *Acta Pediátrica de México*. 38(3), 215-217.
- Maiuro, R. (2015). *Perspectives on Bullying: Research on Childhood, Workplace, and Cyberbullying*. New York: Springer Publishing Company.
- Martínez, M. (2013). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. Editorial Trillas
- Martínez Real, C. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. Universidad Autónoma de México. *Ra Ximhai*, 8(2), 71- 91.
- Martínez, R. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento psicológico*. 16(1), 33-44.
- Martínez, S. (2014). *Bullying: violencia escolar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria*. 15(1)
- Mateu-Martínez, Piqueras, M., Rivera, Espada, J. y Orgilés, M. (2017). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22 (2), 205-213.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Educacion XX1*. (6).17-24.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against *bullying*: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1–14.
- Mejía, J. Y Laca, F. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y Confianza en las Propias decisiones. *Enseñanza e investigación en psicología*. 11(2)
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar A.M., Richaud de Minzi M.C y Meserado B. (2012). Emociones, Estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica* 11(4), 1263-1275.
- Monjas, I. y Gonzales B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Moore, C. (1995). El proceso de mediación, Metodos practicos para la resolución de conflictos. Buenos aires, Argentina: Ediciones Garnica.
- Moreno, S. y Pallas, M. (2018). Batería de Socialización (para profesores y padres).Sexta edición. Madrid. Tea Ediciones.
- Motos, T. (2010). Teatro imagen: Expresión corporal y Dramatización. Valencia, España: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, Universidad de Valencia. *Evasal Revistas* 16, 49-73.
- Musalem, B. (2014). Que se sabe de bullying. *Revista Clínica de las Condes*. 26(1), 14-23.
- Nemesio, Armendáriz y Osio (2015). “*Bullying* (acoso escolar) en las escuelas primarias de Ciudad Juárez, Chihuahua, México”. *Violencia y competitividad en las organizaciones modernas*. México: Universidad Autonoma de México, Centro de Estudios Genealógicos para la Intervención de la Cultura.
- NOM Norma oficial mexicana (2014). Para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica. México: NOM
- OCDG Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). Educación. México: OCDG
- OCDG Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). Programme for international student assessment (*PISA*). México: OCDG
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Edición Morata
- Olweus, D. (2001). Olweus Core Program Against Bullying and AntiSocial Behavior: A teacher handbook. Bergen Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (2013). *School Bullying: Development and Some Important Challenges*. United States of America: The Annual Review of Clinical Psychology
- OMS Organización mundial de la Salud (2012). Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia. Ginebra: OMS
- OMS Organización Mundial de la Salud (2018). Salud mental: un estado de bienestar. Sitio oficial who.int: OMS
- ONGIBSFALE, Organización No Gubernamental Internacional *Bullying Sin Fronteras* para América Latina y España (ONGIBSFALE, 2017). *Bullying sin fronteras*. México: ONGIBSFALE
- Ortega, J. (2010). Cd. Juárez, por segundo año consecutivo, la ciudad más violenta del mundo. Consejo Ciudadano para la Seguridad Publica y la Justicia Penal A.C. México. Recuperado de: <https://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/58-cd-juarez-por-segundo-ano-consecutivo-la-ciudad-mas-violenta-del-mundo>

- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla. España: Sevilla, Junta de Andalucía.
- Otzen, T. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá.
- Papalia, D. (2009). Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia, Undécima edición. McGraw-HILL/Interamericana. México.
- Peinado y Ganges (2014). *Bullying*, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia. Barcelona: Asociación SEER
- Pineda, S. y Aliño, M. (2002). *Manual de Prácticas Clínicas para la atención integral a la Salud en la Adolescencia*. 15-23. En Cruz, F., Pineda, S., Martínez, N., Aliño, M. Cuba: MINSAP.
- Polo del río, M. (2015). Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica *bullying*. Universitaspsychologica. Bogotá.
- Ponce Gómez M. (2014). El acoso escolar en el estado de Puebla: su regulación en los derechos de convivencia.
- Ripoll, A. (2001). Familias, trabajo social y mediación. Barcelona: Paidós.
- Rodulfo, J., Solís, M. y Lozano, M. (Noviembre 2011). El Bullying en Ciudad Juárez: un análisis descriptivo del fenómeno. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. Resumen recuperado de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0316.pdf
- Sánchez, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. España: Universidad de Zaragoza. (44), 209-222
- Sandoval, M. (2006). La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural. Chile: Investigaciones CEJU.
- SED Secretaría de educación y deporte (SED, 2018). Denuncia el Acoso escolar. México: SED
- SEP Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). Acoso escolar. México: SEP
- SMP Sociedad Mexicana de Psicología (2009). Código ético del psicólogo. México: Trillas.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Adv Pediatr*. 60 (1), 33-51.
- Taylor S. y Bogdan R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Tercera edición. Paidós Básico. 152-154.
- Tommaso, A (2002). Mediación y Trabajo Social. Espacio: Buenos Aires.
- Thomas K. y Kilmann R. (2008). Conflict mode instrument profile and interpretative report. CPP, inc.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011). La Paz es un Derecho Humano. España: UNESCO
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes. División para promoción de la educación básica. París: UNESCO
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2017). Según los datos ofrecidos por PISA 2015 el acoso escolar es una de las mayores preocupaciones en las escuelas. México: UNESCO
- Valdez, B. (23 de mayo de 2014). México es el primer lugar en *bullying* a escala internacional, Milenio, Parr.1. Cd. De México.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de registro



Entrevista Semiestructurada para Adolescentes agresores escolarizados

1. ¿Cómo ha ido tu semana?
2. ¿Cómo te sientes estando en la escuela?
3. ¿Cómo te ha ido a lo largo de estos últimos años en la escuela?
4. ¿Cómo percibes tu comportamiento hacia tus compañeros de clase?
5. Cuando tienes un conflicto con algún compañero, ¿de qué forma sueles resolverlo?
¿Por qué de esa manera?
6. ¿Dónde aprendiste a resolver los conflictos de esa manera?
7. ¿Cómo te sientes cuando resuelvo los conflictos de esa manera?
8. ¿Tú agredes? Y cuándo agredes a un compañero de tu clase, ¿de qué manera lo sueles hacer?
9. ¿Cómo te sientes cuando agredes a un compañero?
10. ¿Conoces las consecuencias de agredir a un compañero?
11. ¿Alguna vez consideraste lo que sentían tus compañeros con lo que tú hacías?
12. ¿Obtienes algún beneficio de tratar a tus compañeros así?
13. ¿Qué tanto conoces las consecuencias de tus actos de agresión hacia tus compañeros?
14. ¿En qué momentos cooperas con tus compañeros ante un conflicto?
15. ¿Qué opinas de la paz?

Anexo 2. Instrumento de registro



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ



Estimado estudiante:

Estamos realizando una investigación sobre la manera en que las personas manejan sus conflictos, en población de Ciudad Juárez, Chihuahua.

Tu colaboración contestando a los siguientes cuestionarios es de gran ayuda para nosotros. Tu participación será absolutamente voluntaria y anónima.

Te garantizamos el manejo absolutamente confidencial de la información y su uso para fines exclusivamente científicos.

En estos cuestionarios no hay respuestas buenas ni malas. Lo importante para la investigación es que las respuestas sean lo más sinceras posibles.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACIÓN

Nombre: _____
Escuela: _____ Grado: _____
Edad (años cumplidos): _____ Género: Masculino () Femenino ()



Cuestionario sobre estilos de mensajes en el Manejo de Conflictos De Luna y Laca (2014)

INDICACIONES

Enseguida encontrarás una lista de mensajes dados por personas en situaciones de conflicto. Considera cada mensaje y decide en qué medida se parece a lo que tú has dicho a tus compañeros en situaciones de conflicto. Tacha con X un número del 1 al 5 en cada una de las casillas de la derecha.

En situaciones de conflicto digo cosas como esto...		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	<i>"¿No te das cuenta de lo ridículo(a) que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando"</i>	1	2	3	4	5
2	<i>"¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?"</i>	1	2	3	4	5
3	<i>"Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?"</i>	1	2	3	4	5
4	<i>"No tengo más qué decirte sobre esto. . . (Silencio). . ."</i>	1	2	3	4	5
5	<i>"¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?"</i>	1	2	3	4	5
6	<i>"Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón"</i>	1	2	3	4	5
7	<i>"Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión"</i>	1	2	3	4	5
8	<i>"¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir"</i>	1	2	3	4	5
9	<i>"Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro"</i>	1	2	3	4	5
10	<i>"¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!"</i>	1	2	3	4	5
11	<i>"Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos"</i>	1	2	3	4	5
12	<i>"Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello"</i>	1	2	3	4	5
13	<i>"Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí"</i>	1	2	3	4	5
14	<i>"Ya déjalo así"</i>	1	2	3	4	5
15	<i>"Tienes razón... De todos modos no era importante... ¿Te sientes bien ahora?"</i>	1	2	3	4	5
16	<i>"Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga"</i>	1	2	3	4	5
17	<i>"Pienso que necesitamos intentar comprender el problema"</i>	1	2	3	4	5
18	<i>"Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto"</i>	1	2	3	4	5

Anexo 3. Formato de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado

Yo, _____ por voluntad propia y en pleno uso de mis facultades mentales, hago constar que he recibido una invitación por parte de Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes, alumno del programa de maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la paz de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, para que mi hijo(a) _____ participe en el proyecto de investigación titulado: Educación para la paz en la resolución de conflictos de adolescentes agresores escolarizados, respondiendo a instrumentos de medición, así como a participar en sesiones de educación para la paz con adolescentes participantes. Se me ha hecho saber que la información que se obtenga será tratada de manera confidencial y que los datos serán utilizados, exclusivamente, con fines de investigación y con el propósito de coadyuvar con las autoridades educativas de la escuela a la que mi hijo (a) asiste, así como también a las autoridades educativas que les sea útil para el diseño e instrumentación de programas que beneficien a esta población.

También se me ha dicho que puedo decidir no participar en el estudio sin repercusiones negativas por parte del centro escolar en el cual se encuentra mi hijo(a) inscrito.

En caso de alguna duda o requerir información amplia del proyecto, favor de comunicarse con el responsable del mismo en Cd. Juárez, Chihuahua, Víctor Manuel Gutiérrez Fuentes al correo: victorgutierrezfuentes@hotmail.com

Firma:

Fecha: _____ de _____ de _____