



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

Tesina para obtener grado de Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz

**“Diseño de programa para el fortalecimiento de la convivencia
escolar de alumnos de educación primaria”**

Por

Ammairany Rubio Carbajal

Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CVU 1005805

Dirección

Mtra. María Adriana Osio Martínez

Codirección de Tesis

Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza

Ciudad Juárez, Chihuahua

30 de abril de 2021

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz



Tesina para obtener grado de Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz

**“Diseño de programa para el fortalecimiento de la convivencia
escolar de alumnos de educación primaria”**

Por

Ammairany Rubio Carbajal

*Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CVU 1005805
ORCID 0000-0001-6264-9751*

Dirección de Tesis

Mtra. María Adriana Osio Martínez

ORCID 0000-0003-1695-3124

Codirección de Tesis

Dr. Nancy Alejandra Amador Esparza

ORCID 0000-0002-1178-8089

Comité Tutorial

Ciudad Juárez, Chihuahua

30 de abril de 2021

Agradecimientos

Dedicatoria

Comité Lector

Resumen

La violencia y los conflictos escolares son temas recurrentes en el ámbito estudiantil. El objetivo es diseñar un programa de intervención grupal con enfoque humanista encaminado a promover la convivencia escolar en alumnos de educación primaria, tomando como fundamento la educación para la paz. Se propone desde el enfoque cualitativo por medio de un tipo de estudio psicoeducativo que contempla 15 sesiones, a través de un diseño de intervención cuasi-experimental. Los contenidos de las sesiones involucran herramientas de mediación como parafraseo, comunicación asertiva, escucha activa y capacidades como la empatía, cooperación, solidaridad y responsabilidad. Los instrumentos de recolección de datos serán la Encuesta Colombiana de Convivencia Escolar y circunstancias que la afectan, el registro narrativo, cuestionarios de cierre y la entrevista semiestructurada. Los resultados se centran en una propuesta de intervención fundamentada teórica y metodológicamente con objetivos de trabajo psicoeducativo, estrategias de intervención acordes a la problemática, e incluye estrategias de recolección de datos que permiten elaborar intervenciones que permitan identificar cambios a partir de la intervención.

Palabras clave: Convivencia escolar, violencia escolar, mediación.

Abstract

Violence and school conflicts are recurring themes in the student environment. The objective is to design a group intervention program with a humanistic approach aimed at promoting school coexistence in primary school students, based on education for peace. It is proposed from the qualitative approach through a type of psychoeducational study that includes 15 sessions, through a quasi-experimental intervention design. The contents of the sessions involve mediation tools such as paraphrasing, assertive communication, active listening and capacities such as empathy, cooperation, solidarity and responsibility. The data collection instruments will be the Colombian Survey of School Coexistence and circumstances that affect it, the narrative record, closing questionnaires and the semi-structured interview. The results focus on a theoretically and methodologically based intervention proposal with psychoeducational work objectives, intervention strategies according to the problem, and includes data collection strategies that allow the elaboration of interventions that allow identifying changes from the intervention.

Key words: Convivencia escolar, School violence, mediation.

INDICE

Introducción	1
Formulación del problema	1
Antecedentes	5
Justificación del estudio	11
Fundamentación Teórica	13
Factores explicativos de la violencia escolar	13
Teoría de la hipótesis de la frustración- agresión	16
<i>Violencia física:</i>	17
<i>Violencia psicológica – emocional:</i>	17
<i>Violencia sexual</i>	17
<i>Violencia en la escuela:</i>	17
<i>Violencia institucional:</i>	19
Convivencia escolar. Aspectos teóricos y conceptuales	19
<i>Convivencia inclusiva:</i>	21
Legislación y convivencia armónica	22
Modelos de prevención de la violencia escolar	23
Modelos de resolución de conflictos	25
El enfoque humanista en la resolución de conflictos	28
Objetivo general	29
<i>Objetivos específicos</i>	30
Método	30
Enfoque	30
Tipo de estudio	31
Consideraciones éticas	32
Participantes	35
Diseño de intervención	35
Técnicas, instrumentos, estrategias de diagnóstico	37
Resultados	38
Procedimiento previo a la implementación del programa	38
Plan de análisis y procesamiento de datos e información	46

Alcances y limitaciones	50
Referencias:	51
Anexo 1. Instrumentos de registro	65
<i>a) Registro Narrativo</i>	65
<i>b) Cuestionario de cierre:</i>	66
<i>c) Entrevista semiestructurada</i>	66
<i>d) Encuesta “Convivencia escolar y Circunstancias que la afectan”</i>	67
Anexo 2. Formatos de consentimiento y asentimiento informado	79
<i>Consentimiento informado</i>	79
<i>Asentimiento informado</i>	80

Introducción

Formulación del problema

La Organización Mundial de la Salud [OMS] define la violencia como el uso de la fuerza y del poder físico de manera dolosa con intención de dañar a una persona, grupo o incluso a uno mismo, causando lesiones, muerte, daños psicológicos o discapacidades físicas (WHO, 2002). Una de sus modalidades, la violencia escolar, engloba agresiones verbales, físicas, exclusión social o incluso agresiones sexuales, mientras el acoso escolar se refiere a la agresión entre pares de manera continua o repetida con una asimetría de poder entre el agresor y la víctima (Ascensio Martínez y García Montañez, 2015). En la década de los noventa se consolidó la convivencia escolar como una posible área a intervenir, debido a los aumentos en la violencia escolar comenzaron a proliferar investigaciones acerca del tema, así como páginas online especializadas en temas de violencia escolar, revistas científicas y proyectos de investigación (Fierro-Evans y Carbajal Padilla, 2019; Pineda Alfonso y García Pérez, 2014). Este movimiento tuvo como antecedente los primeros trabajos que surgieron en los años setenta por Dan Olweus acerca del maltrato entre iguales en contextos de investigación e intervención (Pineda Alfonso y García Pérez, 2014).

El detrimento que se gestiona en la convivencia escolar es preocupante e imposibilita la calidad educativa, de la cual la UNESCO hace referencia, puesto que, a nivel educativo se engloban distintos tipos de violencia como la física, psicológica y sexual. Con base en la estadística mundial de Know Violence in Childhood (2017) los resultados sobre la violencia en las escuelas en el mundo, indican que la modalidad de violencia que se presenta con mayor frecuencia alude a los castigos corporales entre las edades de 1 a 14 años estimada en 1 333 millones, lo cual corresponde al 78.41%. El bullying o acoso escolar ocupa el segundo puesto entre las edades de 13 a 15 representando el 8.11%; y en tercer lugar se encuentran las peleas físicas correspondientes al 7.23% de los participantes.

Desde una perspectiva global, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], el acoso escolar se encuentra en la mayor parte de los países, identificando a algunos

con alto nivel de riesgo en acoso escolar como Canadá, Perú, Ecuador y Colombia, y algunos países del continente africano (Dominic Richardson & Chii Fen Hiu,2018).

Asimismo, según el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.), es importante destacar que el uso de la violencia entre pares, conocido como bullying o acoso escolar, cuenta con un elevado porcentaje de víctimas. Entre esos países se encuentran los de África Subsahariana con un porcentaje de 48.2%, siguiéndole el Norte de África con 42.7%; Medio Oriente con 41.1%, los países europeos forman un porcentaje medio del 35%; el Este de Asia y el pacífico con un porcentaje de 34%, Latinoamérica y el caribe corresponden al 31% y los países industrializados con un 27%. También se señala que en América Latina ha aumentado el acoso escolar correspondiente entre 2016 y 2018, según estadísticas del Latinobarómetro (2018) en el 2016 se obtuvo un 37% de casos de acoso escolar, en el 2017 se presentó un 43% y en el 2018 aumentó al 48% (p.57).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] en el informe PISA 2018, en México, el 47.3% de los estudiantes informó haber sido acosado al menos algunas veces al mes (OECD ,2019). Según *Bullying Sin Fronteras* a través de un estudio realizado en el 2017- 2018 en colaboración con la OCDE, afirma que México tiene un alto porcentaje de violencia escolar, puesto que, más del 50% de los niños, niñas y adolescentes han sufrido bullying; tomando el puesto a nivel internacional del primer lugar en acoso escolar en educación básica. Según estadísticas en México el 85% de los casos de bullying suceden en las escuelas; 82% de los niños y niñas con discapacidad son violentados en las instituciones educativas; 44% de los niños y niñas entre las edades de 8 y 10 años señalan haber sido acosados al menos una vez; más del 80% de los casos de bullying no son informados a los docentes o directores de las instituciones educativas (ONG Bullying Sin Fronteras, 2020).

En el Estado de Chihuahua el Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana con sus siglas FICOSEC (2019) publicó datos correspondientes a Ciudad Juárez, Chihuahua, Delicias, Cuauhtémoc, Parral y Nuevo Casas Grandes; observando que el 21.7% de los niños, niñas y adolescentes al menos una vez ha vivido violencia física en la escuela, el 43.8% señala haber vivido al menos una vez violencia psicológica y el 7.9% señala haber vivido violencia sexual en la institución educativa al menos una vez. Asimismo, se recogieron resultados de las personas

que han agredido mayormente en la escuela, con un total del 10.0% los niños, niñas y adolescentes señalan a los maestros(as), el 2.7% refiere al director (a), el 0.8% señala a algún personal administrativo, el 0.8% equivale al personal que trabaja en la escuela y cuenta con otros puestos, pero los porcentajes cambian de manera colosal cuando se trata de alumnos y alumnas, puesto que, las alumnas cuentan con 23.8% y los alumnos 62.1%, dicha estadística refleja claramente que la violencia escolar en el estado de Chihuahua es normalmente efectuada por los alumnos varones.

Datos específicos obtenidos de Ciudad Juárez han sido publicados por la misma fuente; donde se ha indicado que el 23.8% ha vivido por lo menos una vez violencia física en la escuela, el 45.3% ha vivido violencia psicológica y el 9.7% violencia sexual. De la violencia se desprenden porcentajes por algún tipo de violencia con un total de 7.3% corresponde a amenazas, hostigamiento 9.9%, gritos 19.1%, insultos 27.5%, burlas 28.5%, golpes 15.2%, burlas por Facebook o WhatsApp 8.6% y otros con un 43.2%. en cuanto a las personas que han agredido más veces en la escuela los alumnos refirieron maestros(as) 15.7%, director(a) 2.4%, personal administrativo 2.4%, personal que trabaja en la escuela en otros puestos 0.0%, alumnas 24.1% y por último las estadísticas se incrementan con un 55.4% en alumnos como los agresores más comunes (FICOSEC, 2019).

Si bien es cierto que un importante porcentaje de violencia escolar es el resultado de relaciones de poder desequilibradas, es posible que otras fuentes generadoras sean los conflictos que surgen en cualquier espacio relacional. Se ha propuesto que la principal problemática por lo que los conflictos nacen, es por el incorrecto afrontamiento que se suele generar hacia ellos, o por la evasión de éstos y se intenta dar solución cuando el problema está en crisis, es decir, ante la manifestación violenta, y es ahí cuando erróneamente se cree que germinó el conflicto cuando realmente ya estaba latente (Cascón Soriano, 2001). Cuando la naturaleza del conflicto se ve transformado por la manifestación de la violencia, impactan otros factores teniendo como consecuencia la necesidad de respuestas distintas, puesto que el conflicto ha evolucionado (Lederach y Chupp, 1995). Para estos autores, la violencia es la contraposición de la dignidad humana y convierte al conflicto en una amenaza de perder todo aquello con lo que contamos en lugar de observarlo como una oportunidad de cambio y una fortaleza, por ello la resolución no

violenta de conflictos busca el valor de la cooperación como una manera de afrontar los conflictos, ya que satisface los intereses y las necesidades recíprocas (Tuvilla Rayo, 2004).

Elliot citado en Ascensio Martínez y García Montañez (2015), refirió que existe una amplia gama de consecuencias para los niños que son acosados en las instituciones educativas como miedos recurrentes de caminar hacia la escuela o de regreso, el desempeño escolar bajo, existe una negación de ir a la escuela, llegan a casa con hambre, puesto que, el agresor les ha quitado el dinero. Asimismo, se vuelven retraídos, comienzan a tartamudear, con el fin de intimidar llevan a cabo agresiones hacia otros niños, son víctimas de alteraciones alimenticias y algunas veces existe una fijación con la limpieza, además, padecen de dolor de estómago, se quiebran en llanto sin razón aparente, las pesadillas se hacen frecuentes, enuresis nocturna, evitan externar la situación en la que se encuentran, agresiones físicas presentes como golpes, rasguños y cortadas, disminución de la autoestima y sufrimiento. Adicionalmente, se puede tener impactos físicos que son los más visibles como heridas leves o graves, discapacidad física, moretones, fracturas e incluso hasta la muerte; a nivel psicológico puede causar angustia psicológica, y mala salud mental a largo plazo (Corsello et al., 2019; Boggino, 2012). Incluso, ha generado en los últimos años un elevado índice de suicidios en estudiantes por ser víctimas del acoso escolar (Gala Carpio, 2016).

Respecto de los agresores, estos suelen buscar la aceptación e incluso su popularidad a través de la violencia, sometiendo al otro en un estado de sumisión y pasividad, sin embargo, también adquieren consecuencias de sus actos al ser maltratadores, siendo la dificultad para adaptarse, se convierten en personas coléricas, deprimidas, apáticas, desensibilizadas e impulsivas, desconfían en los demás, cuentan con un sentimiento de inferioridad que se externa al momento que agreden a los otros, normalmente llegan a tener problemas con autoridad como pares, profesores, etc., la escuela no es su fuerte así que comienzan a fracasar, incluso problemas legales cuando llegan a cometer delitos siendo el vandalismo, riñas, robos, etc. (Boers citado en Ascensio Martínez y García Montañez, 2015; Carozzo Campos, 2010) además propicia el consumo de drogas y bebidas alcohólicas, la formación de pandillas y el acoso sexual (Carozzo Campos, 2010).

Las consecuencias de la violencia escolar se movilizan también hasta los observadores, aunque no lleven a cabo la acción de una manera directa, cumplen la función de cómplices pasivos

ya que están presentes en las agresiones. Muestran desensibilización ante acontecimientos violentos, insolidaridad, es decir, desinterés para apoyar a la víctima o intervenir con el objetivo de poner fin son algunos de los efectos (Carozzo Campos, 2010). De modo que la carencia de convivencia armónica converge con la deserción estudiantil, los efectos trascienden a nivel organización, familiar, legal y social, existe una inclinación a generar trastornos de ansiedad, psicosomáticos o emocionales en las víctimas y se ve afectado de manera negativa el proceso de aprendizaje, además, de las relaciones interpersonales (Salas Vioria y Cómbita Niño, 2017).

Ante tal problemática, se ha propuesto que la mediación permite abordar las áreas de la resolución pacífica y creativa de los conflictos, fortalecimiento y construcción de la convivencia, asimismo, posibilitando un espacio para prevenir la violencia (Ortega Ruiz y Del Rey, 2006). En estos programas de mediación los alumnos intervienen de manera imparcial y neutral con el objetivo de encontrar un equilibrio entre los actores o partes sin juicios y sin aportar soluciones, permitiendo que los mediados hagan uso de la voz y encuentren por medio del diálogo las alternativas de solución ante la problemática (Villanueva Badenes et al., 2013). Una buena convivencia involucra un respeto hacia la diversidad de ideas y pensamiento, negociación, debate y diálogo, por ello la mediación en la solución de conflictos ha sido una estrategia empleada últimamente en las instituciones educativas (Ortega Ruiz y Del Rey, 2006).

Antecedentes

A nivel internacional España es uno de los países con más desarrollo de programas en mediación escolar, lleva más de 30 años aplicándose como metodología para la prevención de la violencia en las instituciones educativas. En Madrid se han implementado varios programas con ese propósito, uno de ellos el *e-AMEDIAR de Padre Piquer*, que consiste en la formación de mediadores en la escuela a través de talleres desarrollando competencias socio-cognitivas, emocionales y morales. Ha formado a más de 100 mediadores y 500 facilitadores en Resolución Inteligente de Conflictos [RIC], con alumnos del Centro de Formación Padre Piquer desde 2005, respetando la diversidad cultural, puesto que, son estudiantes de 35 nacionalidades distintas. Este programa obtuvo resultados a corto plazo al lograr que los mediadores aprendieran a interactuar con las personas que los rodean a través del autoconocimiento, mejora en la comunicación y en la resolución pacífica de conflictos; a mediano plazo a mediano plazo lograron extraer su máximo

potencial, mediante la autoconfianza y autoestima, a su vez, desarrollaron inteligencia emocional y a largo plazo los mediadores obtuvieron efectos como una actitud pro social en espacios de convivencia y de participación ciudadana, además, de adquirir el valor de la responsabilidad y unirse a ser agentes de paz (Mateo, 2018).

También, el AVE [*Anti Violencia Escolar*] es una estrategia que se implementó en Madrid y fue diseñado para maestros, orientadores o psicólogos que tienen la intención de erradicar de manera eficiente dinámicas de acoso escolar que se pudieran presentar, desde la edad temprana del conflicto evitando su escalonada con el fin de no llegar a ser problemas fatales. Esta intervención propone una valoración continua a manera de prevención mediante medidas de contención y evaluación a los alumnos con primeras manifestaciones de acoso escolar. A través de pruebas psicométricas realizadas a los estudiantes, se pretende evaluar el riesgo en el que se encuentran los niveles de acoso escolar en las aulas y posteriormente diseñar una intervención para atender el conflicto, como alerta temprana. Este programa se implementó en los Centros de Atención Prioritaria de Madrid entre 2005 y 2008, con base en los resultados se utiliza una escala de riesgo que muestra las actuaciones oportunas a las alertas tempranas, con el objetivo de extinguir cualquier indicio de acoso escolar. Un ejemplo de actuación es la provención de herramientas psicológicas. Los resultados fueron una reducción de más del 80% de acoso escolar en la institución educativa, concluyendo con la relevancia que tiene el medir tempranamente signos de acoso escolar o bullying (Pérez, 2018; Piñuel y Cortijo Peris, 2016).

En Estados Unidos se ha implementado el “*Teaching students to be peacemakers program*” por Johnson & Johnson entre 1988 y 2000, en estos años se realizaron 16 estudios sobre la efectividad de la capacitación en resolución de conflictos en ocho escuelas diferentes en dos diferentes países. Los estudiantes fueron desde jardín de niños hasta noveno grado. El programa enseña la resolución pacífica de conflictos a través de la metodología y herramientas de la mediación y negociación, dividiéndolo en tres partes: La primera parte es teórica ya que se plantea el conflicto desde una perspectiva positiva, la segunda parte involucra la formación, es decir, se enseña a negociar a los alumnos y por último la tercera parte es dar a conocer la mediación. Como resultado se logró que los alumnos evitarán el uso de la fuerza al resolver conflictos y llevarán a

la práctica la negociación o mediación en comparación de los otros grupos que no forman parte del proyecto (Johnson & Johnson, 2001).

También en Estados Unidos se ha implementado el programa “*Resolving Conflict Creatively*” [RCCP], el cual se basa principalmente en resolución de conflictos y comprensión intercultural. Incluye la capacitación de maestros, instrucción en el aula y desarrollo del personal; capacitación de administradores, mediación entre compañeros, capacitación de padres y una intervención dirigida para jóvenes de alto riesgo. Como resultados de su aplicación en 110 escuelas públicas de Nueva York, se concluyó que más instrucción en el aula se asocia con menor agresión y mayor comportamiento prosocial en los modelos promedio según lo perciben los maestros (Aber, Jones et al., 1998).

En Finlandia se ha implementado el programa KiVa (2006) por Salmivalli y Poiskiparta, El objetivo principal es prevenir el acoso escolar con eficacia, a través de 3 elementos la prevención, intervención y el seguimiento. KiVa va dirigido a todos los estudiantes niños, niñas y adolescentes mediante juegos en línea y talleres. Se ha demostrado que el programa reduce significativamente el acoso y la victimización reportados por ellos mismos y por los compañeros. Los datos mostraron que después del primer año de implementación, el programa redujo significativamente todas las formas de acoso escolar, y el 98% de los estudiantes acosados sintieron que su situación mejoró después de la intervención. Además, se han informado efectos positivos sobre el gusto por la escuela, la motivación académica y el rendimiento. KiVa también reduce la ansiedad y la depresión y tiene un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre el clima de sus compañeros.

Desde 1999 se ha aplicado el “*Programa de Mediación Escolar entre pares*” en Chile, con 700 alumnos provenientes de familias funcionales y disfuncionales de escasos recursos, problemas de drogadicción y alcoholismo, entre otras, siguiendo la metodología de la Cartilla de Trabajo “Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar”, publicado por la Unidad de Apoyo a la Transversalidad División de Educación General Ministerio de Educación. Es una guía elaborada con temas enfocados en la solución pacífica y creativa de conflictos, brinda teoría y ejercicios para la práctica de la misma. En el programa Mediación Escolar entre pares implementan talleres a modo de capacitación a estudiantes de tercer año básico y grados superiores, obteniendo resultados como la mejoría en el clima estudiantil fuera y dentro

del aula, además, se obtuvo una armonía social, transformando la violencia en aprendizaje para lograr la paz y una convivencia sana (Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2006).

En México también se han elaborado programas al fomento de la mediación escolar, se ha ido trabajando arduamente para fomentar la educación para la paz. Como ejemplo, el Instituto Internacional de Gobierno Corporativo y Mejora de Prácticas (IGOME, 2015) de Yucatán, lleva a cabo el proyecto “*Mediación Escolar: Formando una Comunidad para la Paz*” con el objetivo de gestionar los conflictos en la comunidad escolar por medio de una capacitación a alumnos específicos de secundaria. La selección de participantes lo llevan a cabo sus propios compañeros al descubrir en ellos habilidades de mediadores como asertividad, liderazgo o confidencialidad. El programa consiste en varias etapas, en la primera IGOME Y CAMASC presentaron el proyecto con los directivos, maestros y padres de familia de cada institución educativa que colaboraba con el programa, después se realizó una reunión con los alumnos de los 3 niveles de secundaria, por medio de conferencias interactivas se mostró el proyecto con el fin familiarizar al grupo con la mediación y el programa, igualmente, en la misma sesión se llevó a cabo la votación de los alumnos que integrarían el Comité de Paz, alumnos que se formarían como mediadores. Las capacitaciones se llevaron a cabo a 130 alumnos en el año 2016. Un año después comenzó la segunda etapa llamada “*Vivamos la mediación*” fueron entrenados 35 alumnos de primer grado de secundaria, tuvo duración de 20 horas bajo la modalidad de taller interactivo, impartido por expertos capacitar a jóvenes en temas de mediación. Gracias a este programa se han formado a 163 alumnos mediadores, se ha promocionado el diálogo y la paz, asimismo la comunicación afectiva, escucha activa y la legitimación de emociones; se han instalado 7 comités de paz, los alumnos se han convertido en mediadores de sus compañeros logrando una gestión exitosa del conflicto en escuelas y se han instalado centros de mediación escolar, todo esto en conjunto con el Centro Privado de Mediación, Conciliación y Arbitraje [CAMASC].

Ugalde Sierra (2017) ha creado el programa “*Puentes hacia la Mediación*” planteado desde la metodología participativa, dialógica-reflexiva y vivencial en México. Tiene como fin proporcionar la perspectiva positiva del conflicto, así como las distintas maneras de afrontarlos, partiendo desde las soluciones no violentas del conflicto. Las y los jóvenes estudiantes son los principales participantes del programa, puesto que, se busca formarlos como agentes mediadores que tengan la intención de intervenir en la reducción de las controversias escolares con sus pares,

asimismo, respetar sus derechos humanos como los de los demás a tal grado de ser capaces de transformar su realidad. Se llevó a cabo un pilotaje con 20 alumnos de secundaria y 14 alumnos pertenecientes al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), concluyendo ser necesario la modificación del programa para velar por su eficacia, puesto que, fue importante aumentar la cantidad de horas para el docente, de 12 horas trabajadas fue necesario llegar a 20 horas, que corresponde a 4 horas por día, 5 días a la semana, asimismo, agregaron al currículo temas relevantes como la justicia restaurativa y la reparación del daño, con el fin de formar en la toma de decisiones a través de consensos. También se incorporaron a la metodología técnicas expositivas y se emplearon materiales audiovisuales, con el fin de reafirmar los aprendizajes adquiridos.

La Secretaría de Educación Pública [SEP] atendiendo las políticas nacionales para una escuela con un clima sin acoso escolar, lleva a cabo el Programa Nacional de Convivencia Escolar [PNCE] teniendo por objetivo el crear un ambiente de convivencia sana y armónica en las instituciones de educación básica. Este programa forma y previene a los alumnos a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, manejo de emociones, resolución pacífica de conflictos por medio de la comunicación asertiva y las alternativas creativas de soluciones (SEP, 2018). El programa se ha llevado a cabo en cada institución educativa pública y privada, debido a que, es parte de la normatividad educativa en México que está en vigor, a través del Informe Nacional de Resultados 2017-2018 dieron a conocer los datos obtenidos en la primera aplicación del programa referente al clima en la escuela, convivencia, autoestima, manejo de emociones, respeto de reglas, manejo de conflictos y la familia. Se muestra en cuanto a la convivencia el 27.0% equivalente a poco favorable y 0.3% de requiere fortalecimiento, en el respeto de las reglas el 31.3% poco favorable y 0.2% requiere fortalecimiento. Correspondiente al manejo de conflictos el 74.8% es poco favorable y 2.6% requiere fortalecimiento, por ello se concluyó seguir con el programa hasta obtener mejores resultados (SEP, 2018).

De modo que en los últimos años se han implementado a nivel mundial programas dedicados a la mediación escolar partiendo del fortalecimiento de la convivencia escolar, inteligencia emocional y apoyo a la resolución pacífica y creativa de conflictos, dando apertura a la posibilidad de un clima escolar sano o positivo por medio de la provención de herramientas y

competencias, buscando que los alumnos implementen en su vida cotidiana un proceso de transformación del conflicto, además de un cambio de paradigma en el afrontamiento de ellos, integrando un desarrollo socioafectivo (Mateo,2018).

A nivel regional en Ciudad Juárez en el año 2019, se implementó el programa “Soy Legal” a través del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Chihuahua, con el objetivo de realizar talleres en escuelas primarias públicas y privadas sobre la resolución pacífica de conflictos. En concreto se pretendía llevar a cabo un club de mediación, en donde la institución educativa que formaba parte del programa proporcionara un espacio para implementar la mediación. Las horas de sesión no estaban definidas, puesto que, era una actividad extracurricular y dependía de la disponibilidad de la escuela. No fue posible obtener resultados, debido a la alerta de pandemia por el COVID 19 y fue requerida su suspensión hasta nuevo aviso (TSJ, s.f.).

Es importante conocer los beneficios que una educación para la convivencia proporciona ya que brinda un espacio para la promoción de habilidades sociales e interpersonales con el fin de crear una formación socio-moral y afectiva en los alumnos, asimismo permitiendo la prevención de conflictos en el centro escolar (Trianes Torres y García Correa, 2002). La convivencia tiene como necesidad el construirse diariamente y renovarse de la misma manera ya que propicia la comunicación, el respeto entre los actores de la institución, da apertura al diálogo y a la participación generándose el clima escolar adecuado para posibilitar el aprendizaje (Lanni, 2003). Saber convivir con los otros en paz y armonía involucra el respeto a la diversidad de ideas, validación de los sentimientos hacia el otro, tolerancia de diferencias, solidaridad y cooperación (Sandoval Manríquez, 2014). Una convivencia armónica da apertura al análisis y reflexión de los conflictos con el objetivo de encontrar las soluciones que más les favorezcan a las partes llevando a cabo la formación de lazos sociales (Boggino, 2012) y el respeto a la diversidad de pensamiento (Carozzo Campos, 2010).

Según el Programa Nacional de Mediación Escolar integrada a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] refiere que las habilidades sociales están estrechamente vinculadas con objetivos de instituciones educativas como la formación para la democracia, educación para la paz y los derechos humanos, así como la prevención de la violencia y la elaboración de climas en donde la paz de apertura a la convivencia

escolar (UNESCO, s.f.). Tal y como lo menciona el programa, además de formar para la solución de conflictos por medio de la cultura de la paz, la mediación brinda a los alumnos las habilidades sociales para trazar un camino más hacia la convivencia escolar.

Con el diseño del presente programa se espera contestar a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es un programa de intervención grupal con enfoque humanista encaminado a promover la convivencia escolar en alumnos de educación primaria?

Justificación del estudio

La violencia es el tema fundamental que se requiere evitar por lo cual es importante involucrar la educación básica fomentando la convivencia escolar y en consecuencia una solución de conflictos pacífica en donde el autor sea el diálogo reflexivo para lograr el control de emociones, prevención del conflicto, agresividad con enfoque positivo, fomento de la educación para la paz y el antagonismo en la cooperación de la solución de la problemática. Al proveer de herramientas al alumno para lograr un afrontamiento del conflicto de manera correcta, se estará promoviendo la paz y la cultura del diálogo, permitiendo que en un futuro cuando los niños y niñas de primaria hayan practicado y lo hayan aceptado como estilo de vida, cuando ingresen en la secundaria tendrán esa perspectiva de la convivencia tanto escolar como en otros ámbitos de la vida, permitiéndoles un manejo de conflictos por medio de la solución pacífica al incorporarse en la vida diaria competencias para el fin, se irá formando a más educadores de paz y no solo en la escuela si no en las demás áreas en donde las personas interrelacionan como trabajo, familia, grupos en los que pertenecen, entre otros.

Diseñar un programa psicoeducativo dirigido a la convivencia escolar implica sustituir el modelo punitivo que está vigente en las instituciones educativas, ejercido por los maestros o directores de la escuela, cambiándolo por un modelo integrado que involucre un híbrido entre el modelo punitivo y relacional, es decir, por medio del diálogo entre las partes conflictuadas se busca la gestión del conflicto, otorgando la oportunidad de una aclaración de las circunstancias, el entendimiento o empatía y sobre todo ofrecer alternativas de solución con base a la controversia y los intereses en juego. Sin dejar a un lado la normatividad que dispone la institución por medio de su reglamento de convivencia escolar con el fin de evitar sanciones ejercidas por los maestros como la mayor autoridad dentro del instituto (Torrego Seijo y Villaoslada Hernán, 2004). Resolver

conflictos es uno de los objetivos que se busca enfatizar, sin embargo, se pretende llevar a cabo prácticas restaurativas como estrategias para lograr el cuidado de las relaciones interpersonales (Albertí i cortés y Boqué i Torremorell,2015).

De acuerdo al informe de la Comisión Internacional sobre la educación perteneciente a la UNESCO, Delors (1996) afirma:

“La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (p.1).

El pilar que nos compete en este diseño de programa consiste en el aprender a vivir juntos como un factor de mera importancia en la educación (García Correa y Ferreira Cristofolini,2005; Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019); por ello es de suma importancia el Fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de primaria mediante el programa de mediación, debido a que, es una parte esencial de la educación, puesto que, como seres en constante interacción unos con los otros, nacen conflictos diariamente por la diferencia de intereses que se presentan en las partes (Tostado Reyes y García, 2015). Esto provoca que el índice de violencia como la solución más sencilla y mejor conocida en las problemáticas, se incrementa. La sociedad posiblemente no está educada para llevar a cabo la solución de conflictos por medio de una alternativa no violenta, es decir, ante una controversia es normal atacar a la otra parte para hacer valer nuestras ideas o decisiones, ese ataque puede ser tanto físico como verbal convirtiéndose en violencia (Carozzo Campos, 2010).

La Ley General de Educación en su artículo 7, párrafos VI, VI Bis, XII y XIII refieren lo siguiente “la educación impartida por el Estado deberá promover el valor de justicia, igualdad entre individuos, propiciar la cultura de la legalidad, la paz y la no violencia, igualmente fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión sin dejar a un lado el fomento de actitudes solidarias y valores como la cooperación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019^a, p.3). La ley anterior tiene como objetivo llevar a cabo un sistema educativo libre de violencia, es decir, fomentar la cultura de la paz en todas las áreas del alumno, por ello el diseño

del programa nace principalmente por los escasos programas en el territorio mexicano, siendo específicos en Ciudad Juárez. Es importante velar por una escuela sin acoso y sobre todo guiar las intervenciones para lograr su efectividad. la propuesta se enfocó en Ciudad Juárez, siendo esta una ciudad ubicada en el norte del país de México con más exactitud en el estado de Chihuahua frontera con Estados Unidos. El programa se diseñó para llevarse a cabo en un periodo de 3 meses y 3 semanas, está dirigido a la comunidad estudiantil, proveyendo de beneficio a las autoridades de la institución académica por medio de un diseño de programa en el fortalecimiento de la convivencia escolar, siendo necesario matizarlo a las necesidades presentes y a la población dirigida.

Fundamentación Teórica

Factores explicativos de la violencia escolar

En la literatura se han observado diversas investigaciones aludiendo a la vulnerabilidad de los niños y niñas de primaria como la principal fuente de problemas interpersonales siendo estas las intimidaciones y los malos tratos, asimismo controversias en las relaciones entre pares (Krauskopf, 2006). En los contextos escolares es normal observar que los conflictos son afrontados de distintas maneras, comúnmente se niegan o se invisibiliza, en otras se castiga y pocas veces se visibiliza o se afronta; la circunstancia comienza a tomar forma de problema hasta formarse en el llamado <conflicto>, es aquí cuando se busca dar solución en un momento incorrecto ya que está presente la hostilidad, es decir, la crisis emergió y ocurre la manifestación de la violencia (Cascón Soriano, 2001; Boggino, 2012). En esta etapa la naturaleza del conflicto se ha transformado, siendo meramente necesaria la búsqueda de soluciones alternas como consecuencia de la evolución del problema (Lederach y Chupp, 1995).

Existe una confusión entre agresión y violencia, se podría pensar que son la misma cosa o que incluso uno es parte de la otra, es decir, la agresión es respuesta de la violencia. Sin embargo lo correcto es que la agresión es una reacción que se desprende del sentido de supervivencia o de protección, resultando de un acto violento, en contraste, la violencia es un acto espontaneo en que las partes involucradas hacen uso de su fuerza física o su comunicación verbal para dañar voluntariamente al que podría visualizarse como el enemigo, esta respuesta que se obtiene de un

acto influenciado por la violencia es aprendido, no es una reacción natural del hombre como lo sería la agresividad (Pérez Rico, 2018).

La violencia es el contraste a la dignidad humana y percibe al conflicto como una conminación de perder lo que se tiene en lugar de observarlo desde la perspectiva positiva, manifestándose como una pertinencia al cambio (Tuvilla Rayo, 2004). La Organización Mundial de la Salud [OMS] define la violencia como el uso de la fuerza y del poder físico de manera dolosa con intención de dañar a una persona, grupo o incluso a uno mismo, causando lesiones, muerte, daños psicológicos o discapacidades físicas. (WHO, 2002).

Una vez conocida la violencia es importante cuestionarse si los individuos nacen con el instinto violento o si debido a la sociedad y al entorno en donde se desarrolla se han adquirido los comportamientos destructivos, puesto que, existen múltiples teorías de distintos autores sobre la violencia, señalando que la violencia es innata al ser humano o es aprendida.

Diversas investigaciones de los etólogos aluden a que el instinto agresivo corresponde al carácter de la supervivencia en los animales, por lo cual se muestra este instituto desde una perspectiva positiva siendo necesaria para lograr la existencia de las especies. Charles Darwin en su obra “El origen de las especies por medio de la selección natural” menciona que el hombre necesita de esa agresividad para poder sobrevivir a la vida, ya que se vive en una desigualdad social y el más fuerte es el que vive. Desde la antigüedad hasta la actualidad el hombre ha buscado la forma de defenderse de la naturaleza y sobre todo demostrar su deseo de poder contra otros por medio de las guerras, a través, de la consolidación de las armas de fuego o de instrumentos que les permitan acabar con el más débil (Montoya, 2006). Desde la perspectiva de Nicolás Maquiavelo y Friedrich Nietzsche la violencia es inherente al ser humano e incluso la guerra es necesaria para la preservación de los Estados; la violencia más que fruto de la lucha entre clases es un medio para lograr el fin, debido a que, funciona opción para modificar las estructuras socioeconómicas y no para aniquilar al hombre. En este mismo supuesto aterrizan los Marxistas al mencionar que la lucha de clases genera comportamientos violentos y que eso permite una evolución cualitativa en la comunidad (Montoya, 2006).

Por otro lado, los psicoanalistas estiman que la violencia es fruto de los mismos individuos, por ser desde un principio seres instintivos, impulsados por constantes deseos. Sigmund Freud y

Konrad Lorenz mencionaron que la agresividad puede darse de diversas maneras desde un deporte que implique el uso de la fuerza hasta romper algún objeto por accidente, además, Freud afirma que los instintos violentos o de agresión pueden sublimarse por medio de otras áreas como el arte, la religión, la política, entre otros. Incluso los niños y niñas que se muestran como seres pacíficos e inocentes, tienen perturbaciones en sus mentes con sentimientos de destrucción, que si son llevados hacia su interior podría llevarse a cabo el suicidio y si son externados podría cometerse un delito. Sin embargo, es importante aclarar que esta agresividad en los infantes puede ser estimulada por la exclusión social o por falta de afecto emocional. Thomas Hobbes, así como Konrad Lorenz, Karl Von Frisch y Nikolaas Tinbergen sostuvieron que la agresividad es innata. Concluyendo que la violencia no solo está en el entorno social sino, también dentro de cada individuo (Freud, 1985; Montoya, 2006;).

Por otro lado, existen teorías que contradicen a las anteriores, comentando que la violencia es aprendida y no como un instinto innato. Muchos naturalistas como San Agustín, Juan Calvino y Martín Lutero expresaron que el hombre es bueno por naturaleza, ya que al ser producto de Dios el mal no existía en cada hombre, sino, fue tentado por el pecado a través de su libre albedrío. Dios creó al hombre recto y bueno, pero fue corrompido por su propia voluntad. Otros autores de la teoría de la violencia aprendida como Jean-Jacques Rousseau, afirmaba que el ser humano nacía bueno pero la sociedad los hacía perversos. En la actualidad se sostiene la teoría de que la violencia es aprendida en los niños y niñas, ya que, aprenden por medio de la imitación y la observación. Los menores no nacen violentos, sino, se van aprendiendo los comportamientos agresivos por medio de la experiencia que viven dentro de sus propios hogares, comunidad vecinal, instituciones académicas, en conclusión, de su propio medio en donde se desarrollan (Montoya, 2006; Pérez Rico, 2018; Calle, Matos y Orozco, 2017; Pérez, 2017; Moreno Artal, 2005).

La violencia aprendida ocurre por la observación y se afianza con el reforzamiento que se haya recibido, los niños y niñas adquieren las conductas, a través, del ejemplo que se le haya brindado e incluso la observación indirecta. Por ello las acciones violentas muchas veces se imitan por lo que se llegó a escuchar, ver o vivenciar. Además, la violencia es modelada por el núcleo familiar, es decir, si en la familia los conflictos se resuelven de manera violenta, es común que esa forma de resolución se adquiriera como algo natural (Bandura, 1977).

Teoría de la hipótesis de la frustración- agresión

Según la teoría desarrollada inicialmente por Dollard, Dobb, Miller, Mower y Sears en 1939 de la frustración- agresión supone que una persona es agresiva cuando se siente frustrada, es decir, la frustración lleva a la agresión. Se entiende la frustración como consecuencia del bloqueo de las metas que el individuo busca alcanzar, y la agresión es la respuesta al obstáculo de la meta. Por lo tanto, una conducta agresiva es la consecuencia del impulso incitado por la frustración, como un fruto de la incoherencia de lo que quiere lograr y las demandas del medio (Navarro Olivas, 2009; Mustaca, 2018).

Esta teoría fue reformulada por Berkowitz en 1989, argumentando que las frustraciones todavía se definen como eventos aversivos pero que generan inclinaciones agresivas solo en la medida en que produce un efecto negativo. La definición de Berkowitz expresa que las frustraciones causan un efecto negativo, lo que, a su vez, provoca inclinaciones agresivas. Algunos autores han argumentado que el proceso podría también ser el de una mediación múltiple, ya que opera no solo en un nivel emocional sino también a través de la cognición y la excitación fisiológica. En particular, la reformulación de Berkowitz implica que existen fuentes adicionales de agresividad, como los insultos o la ansiedad (Hokanson, 1961), además, de las condiciones que un ambiente desagradable puede propiciar, asimismo, los eventos o circunstancias aversivas. La reformulación de Berkowitz menciona las <inclinaciones agresivas> y no habla del comportamiento agresivo como resultado de la frustración. Estas inclinaciones no son comportamientos, pero comprenden un componente tanto afectivo como cognitivo. El cambio a la hipótesis inicial predice que el efecto negativo generado por la frustración no conduce necesariamente a una agresión observable. Según Berkowitz, hay una gran cantidad de factores que pueden evitar que esto suceda, por ejemplo, las personas pueden reevaluar la situación, puede haber fuertes incentivos para no comportarse de forma agresiva o muy aversiva o simplemente podría no haber la oportunidad de actuar agresivamente porque no hay interacción directa o contacto con la fuente de frustración (Breuer & Elson, 2017).

La violencia altera el ambiente escolar, es importante, aclarar que no es el único espacio es donde surgen los comportamientos violentos ya que, los conflictos destructores pueden ocurrir en las familias, amistades, vecinos, entre otros (Pérez, 2017). Pero lo que concierne al diseño del programa se abordará específicamente la violencia escolar. Krauskopf (2006) refiere que varias

estrategias comprendidas en programas de prevención de instituciones educativas se fundamentan principalmente en el ámbito de la violencia. En la revisión de la literatura o estado del arte se han visualizado distintas tácticas para llevar a cabo el reconocimiento y la clasificación de la violencia escolar, a continuación, se presenta un listado de ellas:

Violencia física: “Se refiere a cualquier acción no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en la persona afectada. La intensidad del daño puede variar desde una contusión leve hasta una lesión mortal” (Krauskopf, 2006, p.31).

Violencia psicológica – emocional: se le llama así a cualquier acto u omisión que afecta de manera negativa la integridad, la autoestima o el desarrollo potencial del individuo. Esta violencia se materializa cuando existen insultos, burlas, amenazas, exclusión o la limitación de las iniciativas, además de no atender las necesidades de contacto afectivo como las caricias y la indiferencia en los estados de ánimo de la persona. En el ámbito escolar se observa cuando la satisfacción de las necesidades de aprendizaje en los alumnos es escasa o existe falta de interés en ellos, asimismo, el rechazo, las comparaciones y la ridiculización proveniente de los docentes o de los pares (Krauskopf, 2006).

Violencia sexual: Paniamor (como se citó en Krauskopf, 2006) “lo define como todo acto en el que una persona ubicada en una relación de poder involucra a otra en una actividad de contenido sexual que propicia su victimización y de la que el ofensor obtiene gratificación” (p.32). En la escuela puede manifestarse a través del acoso sexual donde los actores son las personas adultas con una jerarquía de poder más alta como los docentes, directores o de otros trabajadores de la institución (Krauskopf, 2006).

Violencia en la escuela: En el ámbito educativo se suele confundir que la violencia escolar y el termino de bullying se refieren a lo mismo, lo correcto es saber diferencias ambos terminos ya que cuentan con diversos significados. La violencia escolar refiere de manera global cualquier tipo de violencia dentro de la institución educativa entre los alumnos o alumnos y docentes, en cambio, el bullying o acoso escolar alude a la agresión

continúa entre pares, con una asimetría de poder entre la víctima y el victimario (Ascensio Martínez y García Montañez, 2015).

Varios autores han investigado la violencia escolar, sin embargo, son pocos los que han concluido que la violencia en las instituciones educativas no corresponde a hechos aislados, es decir, trae aparejado otros tipos de violencias correspondientes a los entornos cercanos de los niños y niñas miembros de la comunidad estudiantil. Para comprender o incluso poder abordar la violencia escolar, es necesario conocer el contexto en el que se desenvuelven las personas, que otros tipos de violencia han vivido ya sea en la familia o en la comunidad, estereotipos de género enraizados, entre otros factores, puesto que, las respuestas agresivas y las formas violentas de interactuar de las personas, corresponden a conductas obtenidas del entorno social, a través de las experiencias que los menores tienen a lo largo de su vida (Ayala Carrillo, 2015; Moreno Artal, 2005).

A continuación, se presentan algunos **factores de riesgo en la violencia escolar**:

Factores individuales: se pueden englobar la rebeldía de los niños y niñas, patologías relacionadas con la agresividad ya sea por dificultades en el auto-control, una baja tolerancia a la frustración o trastornos como el déficit de atención e hiperactividad. Asimismo, problemáticas relacionadas al estrés, depresión, autoestima y en algunos casos carencia de afecto y cuidado. Sin embargo, no hay que descartar el aprendizaje arraigado de una cultura machista, ocasionando en los niños varones una frágil inteligencia emocional por el estereotipo de que el hombre no debe mostrarse vulnerable al mostrar sus sentimientos, situación contraria con las niñas ya que se les facilita un poco más poder hacerlo (Ayala Carrillo, 2015; Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2001).

Factores familiares: según Fernández (como se citó en Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2001) “La familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y forma su personalidad, de manera que ésta es fundamental para su ajuste personal, escolar, estando en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar” (p.30). De acuerdo con el autor, el sistema de interacción o la dinámica en la que se desenvuelven los miembros de una familia son pieza fundamental, puesto

que, influyen en el aprendizaje de las actitudes de los integrantes, con más razón en los menores involucrados, ya que, sus actitudes, valores, ideales, dependen del entorno en donde se desarrollan.

Violencia institucional: Son actos u omisiones llevadas a cabo por la institución o los funcionarios en abuso de su poder. Ya sea violencia física o violencia simbólica (Krauskopf, 2006). La mayor parte de la violencia institucional o violencia de la escuela nace a raíz de conflictos entre posturas distintas y diversos puntos de vista que son rechazados. Es fruto de disimilitudes sin tolerar, que generan espacios con rasgos violentos (Boggino, 2012). Krauskopf (2006) menciona que en la actualidad existen un sinnúmero de proyectos que tienen como fin prevenir la violencia escolar. En la literatura se han encontrado los principales enfoques a los que estos programas hacen alusión como el clima escolar, la convivencia, ciudadanía y cultura de la paz y por último el enfoque de las habilidades para la vida en donde incluyen habilidades sociales y cognitivas.

Es importante explicar que cuando los niños y niñas presencian actos violentos no necesariamente, se seguirán los patrones de conducta y comportamiento, pero si puede provocar en los menores una desensibilización a acciones violentas, a tal grado que vean la violencia como algo normal y aceptable dentro de las relaciones humanas (Pérez, 2017; Moreno Artal, 2005). A continuación, se presenta la convivencia armónica como un factor inhibitor de la violencia escolar.

Convivencia escolar. Aspectos teóricos y conceptuales

Una vez comprendida la violencia y sus modalidades, es necesario conocer la convivencia escolar como el enemigo de la violencia. El término convivencia escolar fue utilizado a principios del siglo XX por historiadores españoles para dar descripciones de algunas épocas en donde existieron acontecimientos pacíficos entre los pueblos con mayor relevancia en aquellos que estaban en guerra; aproximadamente 100 años después, comenzó a emplearse en contextos educativos por medio de docentes españoles y latinoamericanos con el fin de emplearlo como un indicador de calidad educativa (Mena Edwards y Huneus Villalobos, 2017).

La palabra en español [convivencia escolar] se ha mantenido en los países de idioma inglés para connotar contextos históricos, para hacer alusión a contextos escolares se utiliza la palabra <coexistencia >, sin embargo este último hace una referencia contraria a lo que la convivencia nos menciona, puesto que, la convivencia en México es una interrelación armónica

entre autores de diversas áreas ya sea en lo económico, social, personal o cultural, en contraste, la coexistencia nos enlaza a una relación entre individuos que comparten un espacio en común sin existir una interacción entre ellos de manera activa, por ende, la agresión podría ser nula. de manera de síntesis es de suma relevancia mencionar que la convivencia escolar, guarda el enfoque al que se referirá en este documento, aun no se han llevado a cabo traducciones que le sean fiel al significado, por ello se preservara la palabra en el idioma español (Carbajal Padilla, 2013; Ray, 2005).

La convivencia es generalmente “visualizada como una actividad orientada hacia mejores formas de vida en sociedad, donde se va incluyendo la pluralidad heterogénea de proyectos vitales, lenguajes, modelos organizativos y económicos con sus respectivas pautas de comportamiento ético y moral” (Arias Castañeda et al., 2014, p.14). Convivencia alude a la perspectiva que una comunidad tiene en su estar juntos desde una relación institucional de horizontalidad en donde el diálogo predomina más que una relación vertical e impositiva, en un contexto de respeto mutuo y solidaridad recíproca (Funes Lapponi, 2000; Sandoval Manríquez, 2014). En la construcción de la convivencia es meramente importante exigir la escucha, dar oportunidad de participar y de crear espacios en donde cada integrante pueda ser acogido y asimismo ser y sentirse consecuente (Brandoni, 2017). En ámbitos escolares el emprendimiento de un sistema de convivencia es una labor en donde varios factores están inmersos para el acompañamiento del crecimiento del alumnado, promoviendo un desarrollo como ciudadanos desde el derecho y la responsabilidad (Soriano Díaz, 2009).

La convivencia escolar es una elaboración dinámica entre un colectivo de una institución académica con repercusión en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los alumnos. Este concepto no solo influye en la relación de las personas sino en la interacción dada entre los diversos miembros de la comunidad educativa y de la comunidad estudiantil (Carrasco, 2009; Dagua Paz y Palomino Leiva, s.f.). la interrelación armónica en la escuela propicia el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, tanto en el contexto personal como en el proceso de inclusión a la vida social, implicando una aportación a la ciudadanía y a su proyecto de vida de manera responsable, además, la institución educativa favorece la toma de conciencia de pertenecer a la sociedad desde una forma armoniosa de interactuar con los otros (Neva Milicic y Sánchez Joaquín, 2017).

La convivencia escolar no se logra con la obligación del cumplimiento de reglamentos, mucho menos con prácticas coactivas, ni por medio de un sistema rígido de castigos y de sanciones, es decir, se logra en la construcción de espacios armónicos en el salón de clases con el fin de favorecer la comunicación, participación, el pensamiento crítico y un fomento de valores sociales (Colombo, 2011; Boggino, 2012). Desde una visión de Derechos Humanos, existen 3 dimensiones para efectuar las intervenciones en materia de convivencia escolar siendo la inclusión, la convivencia democrática y cultura de paz, ya que es un conducto para perfeccionar las interacciones humanas, ponerle fin a los conflictos desde una perspectiva pacífica o funcionar como prevención contra la violencia escolar, sin embargo, su principal objetivo es el cumplimiento de la acción educativa y la misión del espacio escolar (Fierro Evans, 2013; Hirmas y Eroles, 2008).

Convivencia inclusiva: Furman (como se citó en Fierro Evans, 2013) “La inclusión en la escuela involucra la promoción de relaciones encaminadas a la comunicación asertiva, el diálogo y sobre todo la colaboración o cooperación. Por medio de esta convivencia se pretende favorecer el conocimiento, la comprensión y sobre todo aprender a valorar a las personas, además de fomentar la participación y la construcción de espacios neutrales en donde se pueda llevar a cabo el dialogo constructivo y, asimismo, lograr un mismo fin, que es el velar por el bien común de los miembros (p. 12).

La educación inclusiva está consolidada desde la visión de la diversidad (Hirmas y Eroles, 2008). La convivencia democrática “tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida, aprendiendo herramientas socioemocionales, reflexivas, para trabajar con otros, resolver los conflictos, establecer los acuerdos que regulen la vida en común, y aprendiendo a valorar la solidaridad” (Fierro Evans, 2013). Sobre la convivencia pacífica se entiende como lo expreso un analista: “convivencia inclusiva y democrática construyen las bases para que haya paz. Convivir en paz refiere a capacidades personales para interactuar con respeto por los otros, cuidado del bien común, confianza en otros y en la institución, así como a características institucionales, tales como la capacidad de actuar preventivamente, atender a conductas de riesgo, un enfoque de reparación de daño y reinserción” (Fierro Evans, 2013).

En el siguiente apartado se presentarán algunos modelos preventivos en las instituciones educativas por medio de la metodología de la educación para la paz.

En el siguiente apartado se presenta la normatividad que propicia la salud integral de los niños y niñas en las instituciones educativas, a través de políticas basadas en la paz y en la convivencia armónica de los estudiantes.

Legislación y convivencia armónica

El presente diseño de intervención se empleará principalmente atendiendo al artículo 3 párrafo 2 y 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos refiriendo que “la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p.5), Asimismo, en el párrafo 3, punto II, apartado C menciona que la educación “Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p.5).

Además, el Reglamento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 3 promueve la implementación de políticas públicas para brindar protección de los derechos a niñas, niños y adolescentes. Asimismo en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012) a través de su Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la delincuencia en los artículos 6 y 7 del capítulo segundo de la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y la atención a víctimas menciona “que la prevención social de la violencia y la delincuencia en el ámbito social se llevará a cabo por medio de programas integrales de desarrollo social, cultural y económico, promoción de actividades que eliminen la marginación y exclusión, el fomento de solución pacífica de conflictos, estrategias de educación y sensibilización de la población para promover la cultura de la legalidad y tolerancia” (p.3).

La presente ley hace referencia al fomento de la solución pacífica de los conflictos, asimismo fomenta el manejo de competencias para la tolerancia, respeto y cultura de la legalidad. La Ley general de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil en el artículo 11 del capítulo II De los Sujetos de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo

Integral Infantil hace referencia en cuanto a “las facultades del poder ejecutivo para lograr seguridad física y psicológica en los niños, niñas y adolescentes por medio de garantizar los derechos a un entorno seguro, afectivo y libre de violencia” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019b, p.3), Asimismo la ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes en su título segundo De los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, artículo 13 menciona un listado de derechos humanos que protegen a niñas, niños y adolescentes como “el Derecho a la vida, Derecho a no ser discriminado, a la supervivencia, a una vida libre de violencia y a la integridad personal, Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p.6), además de dar facultades a las autoridades para brindar el respeto de estos.

Uno de los derechos humanos con suma importancia es el Derecho de acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal, la Ley refiere este derecho en su capítulo octavo, artículo 46 refiriendo lo siguiente: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p.21). Conforme a las legislaciones que se han mencionado anteriormente la Secretaria de Educación Pública llevado a cabo diversos programas para darle cumplimiento a las leyes y brindar a los alumnos un clima escolar sano.

Modelos de prevención de la violencia escolar

La primera aparición que tuvo la Educación para la paz desde el enfoque teórico y práctico fue a comienzos del siglo, puesto que, comenzó acompañada de varios movimientos como los movimientos de renovación pedagógica y de la Escuela Nueva en donde se veía a la persona dotada de competencias para realizar un cambio en la sociedad, sin embargo, este concepto tuvo varias esferas de evolución, en donde se iba colocando una connotación más clara (Aznar Díaz et al., 2008). La segunda aparición surge de manera semejante a la anterior, puesto que, nace a consecuencia de la segunda guerra mundial y la subsiguiente creación de las Naciones Unidas, enfatizando a la UNESCO que llevo a cabo varios planteamientos fomentando la educación para la paz a través de la formación para el entendimiento internacional, que atañe nuevos elementos, como la educación en Derechos Humanos y, posteriormente, la formación para el desarme. La

tercera manifestación fue en los años sesenta como efecto del surgimiento de la nueva disciplina llamada investigación para la paz, que gracias a ella se obtuvo el concepto de paz. Y, por último, la cuarta aparición fue la perspectiva de la no- violencia, sin embargo, es importante aclarar que no se dio de manera cronológica siguiendo a las apariciones anteriores (Jares, 2004).

Con base en lo anterior es importante reflexionar cómo fue generándose la cultura de la paz y en qué momentos fue ocurriendo, es evidente observar que la mayoría de los sucesos estuvieron inmersos en la violencia y esto trajo consigo un cambio de paradigma en la solución de conflictos de manera no violenta ya que impide una repercusión negativa ante la sociedad. “La cultura de paz es una tarea educativa que comprende educar en y para el conflicto, hacernos responsables de nosotros mismos, de los que nos rodean y del entorno en el que nos desenvolvemos; superar prejuicios como la intolerancia y la discriminación, promover una ética global y desarrollar los valores universales que nos constituyen como seres humanos” (Calderón, 2018, p.76). Es importante conocer la paz y como llegar a ella, por ello la educación para la paz permite crear un cambio de pensamiento en donde el conflicto se observa de manera positiva y trae consigo un aprendizaje, además de incorporar competencias y valores para poder solucionar conflictos de una manera no violenta. “La educación para la paz debe centrarse en el desarrollo de valores trascendentales para la sociedad como el respeto, la tolerancia, la convivencia, responsabilidad, cooperación, ayuda mutua, entre otros, importantes en esta era planetaria y le ayuden al ser humano en su formación como ser planetario” (Castillo Sánchez y Gamboa Araya, 2012, p.131).

De acuerdo con el autor los valores son relevantes al momento de poner en práctica la no- violencia, en cambio, no lo es todo, también es importante involucrar a la formación otras áreas a trabajar como la autorregulación, la autoestima, el autoconocimiento y todos aquellos factores que permitan desarrollar en los alumnos lo más auténtico de su ser. Apoyar en que logren la armonía consigo mismos, con los demás y con el medio en el que se desenvuelven, brindando una formación integral (Zurbado Díaz de Cerio, 1999). La educación para la paz es una necesidad que toda institución educativa debería asumir (Catzoli Robles, 2016).

Existen diversos autores que contemplan modelos para la gestión de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar por medio de la educación para la paz, uno de ellos corresponde al modelo integrado implementado por Torrego Seijo y Villaoslada Hernán (2004)

propicia una resolución de conflictos de manera pacífica y creativa por medio del dialogo entre las partes ya sea por voluntad propia o animación de otras personas, desde la comprensión, la empatía, la decisión por medio de consensos o convenios. Este modelo es un híbrido entre el modelo punitivo que involucra una reglamentación normativa que al incumplirse trae aparejada una sanción o medida correctiva y del modelo relacional que comprende encontrar soluciones del conflicto por medio de la relación entre los conflictuados, es decir, propiciar el diálogo e intentar la posibilidad de que las partes se entiendan y sobre todo puedan facilitar la reparación que consideren conveniente para dar solución al conflicto. Las ventajas del modelo integrado comprenden una reconciliación en las relaciones que se vieron impactadas por el conflicto, además de que las partes tienen una posibilidad de acercamiento, reconocimiento y sobre todo abrirse a la cooperación para lograr una decisión que favorezca a los conflictuados. Con ello se logra una mejor convivencia, sin pasar desapercibidas las necesidades y las emociones de las partes (p. 35).

Otro modelo de suma relevancia es ver la mediación escolar como un programa de justicia restaurativa, brindándoles a los sujetos en controversia mantener su vínculo, relación o incluso lograr el perdón al percatarse el agresor del daño que ocasionó en la víctima por su acción violenta, es decir, la justicia restaurativa aparta la atención que se tiene en la infracción cometida para enfocarse en el daño generado (Albertí i Cortés y Boqué i torremorell, 2015).

Dándole seguimiento a la prevención de la violencia escolar, existen modelos específicos para lograr la gestión pacífica de los conflictos, a continuación, se presenta el modelo de la mediación como un proceso para lograr el manejo de conflictos a través del dialogo.

Modelos de resolución de conflictos

La filosofía de la mediación consiste en crear un espacio de encuentro de manera neutral, permitiendo a las partes ser los protagonistas de sus propias decisiones y responsabilizándose de sus acciones, además, de gestionar los conflictos a través del diálogo constructivo y efectivo. La mediación se enfoca en los recursos que se tienen en el presente para ir organizando el futuro (Mateo, 2018, p.7), es decir, la mediación trabaja con el presente, no observa problemas pasados ya que su finalidad consta en resolver situaciones del momento con las alternativas que se hayan formado en cuanto a la problemática a tratar. “Es una técnica que pretende crear un clima de diálogo entre las partes que están sometidas a un conflicto con el fin de que puedan encontrar, de

común acuerdo, las fórmulas necesarias para gestionar dicho conflicto de la forma que resulte más satisfactoria posible para todos” (Sanchis, 2005, p. 30).

El fomento del diálogo va de la mano con la educación para la paz, ya que a través de la comunicación surge la empatía, elemento importante no solamente en la solución de conflictos si no para crear un espacio de convivencia, puesto que permite a la otra parte en conflicto observar el efecto que trajo su acción por medio de las emociones. “En nuestro medio cultural la no-violencia es desconocida y, cuando surge el término, se confunde con el pacifismo. La mediación es justamente lo contrario de esta actitud que pretende desconocer el conflicto. La mediación es acción, es compromiso, es visión hacia el futuro, es construcción de una nueva sociedad, todos objetivos contenidos en la filosofía de la no-violencia” (Hernández Tirado, 2007, p.12).

La mediación no significa evadir el conflicto sino hacerse responsable del efecto que trajo consigo la acción, además de crear posibles soluciones para reconstruir la relación que se vio perjudicada, asimismo, atender los intereses de cada parte y elegir la solución que mejor les favorezca sin que exista un tercero imponiéndola, por ello la mediación en las escuelas sustituiría las penalidad a comportamientos incorrectos o problemáticas entre alumnos, evitando un conflicto latente y fortaleciendo la convivencia entre ellos como prevención de violencia. “Si indagamos sobre la historia de la mediación escolar encontramos que ya hace más de tres décadas surgieron las primeras experiencias en Estados Unidos. Responden a la inquietud de padres y profesores ante el aumento de la violencia en la escuela y en el fondo de la cuestión obedece a un trasfondo social de movimientos ciudadanos, religiosos y comunitarios, preocupados por la justicia social y con una nueva visión del conflicto y su abordaje” (Ortuño Muñoz e Iglesias Ortuño, 2015, p.40). La violencia es la manera comúnmente conocida para la solución de conflictos, sin embargo, se han realizado diversas actividades para transformar ese paradigma por medio de la educación para la paz, en donde se dan a conocer maneras más efectivas y con mayor impacto en la sociedad de solución de conflictos, además se aprende a observar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento.

La Unidad de Apoyo a la Transversalidad (2006) afirma que: “en el contexto escolar, nos otorga una posibilidad a ser ejecutada por los estudiantes, a modo de Mediación entre Pares, o entre los distintos estamentos como mediación institucional [docentes-estudiantes, con docentes-

estudiantes, o entre docentes, por ejemplo]” (p.40). La mediación escolar es realizada por parte de los alumnos puesto que permite crear confianza entre ellos involucrando que sea más sencillo lograr una solución y sobre todo permitiendo que las partes sean los propios autores de sus decisiones. “La mediación realiza una función social con efectos a corto, medio y largo plazo. Su función con efectos a corto plazo es contribuir a la resolución de un determinado conflicto, la función a medio plazo está relacionada con su contribución a la adquisición y al desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, y a largo plazo creemos que la mediación puede ser motor de cambio social” (Viana Orta, 2012). El cambio social que traería consigo sería el fomento del diálogo en la solución de conflictos, el manejo de emociones ante situaciones y el responsabilizarse por cada acción que se lleve a cabo sin perjudicar a alguna de las partes, al contrario, lograr la mejor solución posible.

En algunas instituciones educativas en determinadas ocasiones, los alumnos forman parte de los mediadores, a este tipo de mediación se le llama mediación entre pares. Esta modalidad estimula la autonomía dentro del grupo al momento de gestionar las controversias que se han suscitado sin necesidad de un adulto como tercero involucrado. Además, este modelo es más eficaz ya que los compañeros adquieren habilidades para llevar a cabo la convivencia mediante un espacio de reflexión y de imitación, siendo innecesaria la presencia o imposición de algún adulto dentro del centro académico. Sin embargo, una desventaja de esta modalidad, es el rechazo que tiene el grupo hacia los mediadores, ya que, son considerados inexpertos por su inmadurez, siendo necesario llevar a cabo una formación previa (Pantoja Vallejo, 2005).

Con base en Pantoja la inconformidad del grupo ante el mediador es natural por ello se debe informar al grupo de las herramientas de mediación dejándoles la oportunidad de llevarla a cabo cuanto exista un acontecimiento, además de informarles quienes se han capacitado o cuentan con las aptitudes de ser mediadores para que puedan acercarse a ellos.

El objetivo principal de la mediación o formación en mediación es que los integrantes de la comunidad estudiantil tengan la determinación de responsabilizarse por sus acciones, además, de aprender de una manera crítica, con la capacidad de valorar las aportaciones que han llevado a cabo sus compañeros en el proceso de mediación, y a su vez, obtener herramientas para adaptarse a las situaciones y ser flexibles a diversas situaciones que se puedan presentar en la mediación

(Sánchez Cánovas, 2013). Llevar a cabo la mediación no solo permite la solución de conflictos, sino que impacta de una manera gigantesca a largo plazo involucrando la convivencia escolar, al actuar de una forma pacífica y al fortalecer competencias en los alumnos para que eso sea posible.

A continuación, se presenta la resolución de conflictos desde la perspectiva del humanismo, enfocándolo en la educación.

El enfoque humanista en la resolución de conflictos

El humanismo surgió como una necesidad de llevar a cabo una psicología con impacto holístico entre la concepción del hombre y del quehacer terapéutico, el humanismo nació después del atentado nuclear contra Hiroshima en la segunda guerra mundial como una revolución cultural. La psicología humanista surge en el año 1962 en Estados Unidos de América, como una idea de varios psicólogos y pensadores, entre Abraham Maslow, Ch. Buhler y R. May fueron los fundadores, puesto que, tenían la visión de desarrollar un enfoque que trascendiera el psicoanálisis y el conductismo; con el objetivo de lograr ver la subjetividad y la experiencia interna de la persona como un todo y sobre todo obtener fenómenos positivos en los individuos a través del amor, comunicación, creatividad, libertad, capacidad de decisión, pero sobre todo la autenticidad (Riveros Aedo e Ibáñez,2014).

Maslow le otorga el nombre de tercera fuerza, no porque excluyera las contribuciones de los otros enfoques, sino porque tenía el fin de lograr la revolución de la psicología, mediante un enfoque más comprensivo y sistemático que permitieran adentrarse en las profundidades de la naturaleza humana. Sin embargo, el propio Maslow criticaba al psicoanálisis y al conductismo por su perspectiva que tenían sobre el hombre, al verlo como un robot mecanizado que respondía a estímulos presentados, le parecía deshumanizante. También rechazaba la inclinación de los fenómenos pasados ya que para él se debería trabajar el presente (Carpintero et al., 1990). La psicología humanista se basa en un proceso cooperativo en lugar de ser confrontativo, facilita el autoconocimiento, la empatía, el manejo de emociones, destaca las actitudes de las personas, se trabaja el sentido de la vida, la libertad y la existencia, a través de un enfoque holista (Barragán Estrada, 2012).

El enfoque humanista en la educación permite considerar a los individuos como fines en sí mismos y no como instrumentos para llegar a los objetivos planeado. El educador que emplea el enfoque humanista permite a las personas ser espontáneos, auténticos y fieles consigo mismos y a sus ideales, siendo seres reales y sobre todo vivenciando el proceso (Capó, 1986). La psicoeducación permite transportar el humanismo hacia las aulas por medio de la psicoeducación.

De acuerdo con Vera y Reese (como se citó en De Lucia Waack,2006) “Los grupos psicoeducativos son comúnmente utilizados en las escuelas como prevención en estudiantes con riesgo”. La psicoeducación tiene como principal finalidad el desarrollo de habilidades con el objetivo de prevenir problemas potenciales a través de diversas estrategias o actividades como el role-playing y temas como la solución de problemas, toma de decisiones y habilidades de comunicación. Los grupos psicoeducativos forman en habilidades y estrategias de afrontamiento con el objetivo de prevenir problemas; tales habilidades y estrategias podrían incluir manejo de la ira, habilidades sociales, aumento del autoestima, asertividad y construcción de relaciones (De Lucia Waack, 2006). Los grupos psicoeducativos ofrecen una oportunidad a los miembros para informarse acerca de una situación particular o problema; con el fin de llegar a ser auto comprensivo y mantener relaciones interpersonales, asimismo, convertir de manera efectiva la comprensión y apoyar a la solución de problemas. Los grupos mantienen un balance entre cognitivo y afectivo asumiendo igual importancia; se da la oportunidad de presentar las experiencias de los miembros para enriquecer, aprender y comprender sin importar cuál sea el objetivo del grupo (Brown, 2018).

Una vez expuestos los fundamentos teóricos, a continuación, se señalan los objetivos del presente trabajo teórico.

Objetivo general

Diseñar un programa de intervención grupal con enfoque humanista y educación para la paz para el fortalecimiento de la convivencia escolar de alumnos de educación primaria,

Objetivos específicos

1. Realizar la búsqueda de antecedentes teóricos que den cuenta de la magnitud del problema y las formas de resolverlo.
2. Diseñar una propuesta de trabajo psicoeducativo fundamentado en el Humanismo y Educación para la paz
3. Proponer un programa de trabajo que fortalece la convivencia escolar en alumnos de nivel primaria.

A continuación, se describe el método propuesto en el presente trabajo, se especifica el enfoque, diseño, instrumentos de recolección y método de análisis de los resultados.

Método

Enfoque

La metodología que se empleará para la intervención será con un enfoque cualitativo por ser una práctica interpretativa, es decir, intenta encontrar sentido a los fenómenos presentados de acuerdo con el significado o a la perspectiva que le otorgue cada persona (Hernández Sampieri et al., 2014). Este enfoque metodológico permitirá llevar a cabo una intervención a la problemática partiendo de la descripción de la conducta (Castaño y Quecedo, 2002). El enfoque cualitativo no se encarga de probar hipótesis, debido a que usualmente se generan durante el proceso y van mejorándose conforme se vayan recabando más datos. La investigación cualitativa se centra en la perspectiva interpretativa con el fin de entender el significado de las acciones de los individuos. Esta interpretación se lleva a cabo de manera activa, conforme se vaya articulando el proceso, además, permite definir la realidad a través de la comprensión de los participantes en la intervención, con base en sus propias realidades. En una intervención cualitativa convergen varias realidades, es decir, la del investigador, los participantes y la que se suscita a partir de la interacción de todos los individuos, y estas realidades se van modificando mediante el transcurso de la investigación y sobre todo es una fuente de datos. (Hernández Sampieri et al., 2010).

La investigación cualitativa describe la interacción de las relaciones en un contexto en específico y se explica en relación con él. Este enfoque toma en cuenta que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diversas a efecto de las distintas percepciones subjetivas y de los ambientes sociales vinculadas a ellas. En contraste con la investigación cuantitativa, el enfoque cualitativo señala como piezas fundamentales para la producción de conocimiento la comunicación del investigador con el medio y los participantes o miembros de la intervención. La subjetividad forma parte del proceso, es decir, todas aquellas reflexiones que el investigador realiza sobre las acciones y observaciones extraídas del medio, sentimientos, accesos de irritación, etc. Se transforman en datos del propio proceso (Flick, 2007).

Por otra parte, es importante señalar el tipo de estudio que el programa contemplará.

Tipo de estudio

El tipo de estudio que se propone implementar es un proceso psicoeducativo grupal, puesto que, es una modalidad de tratamiento profesional que integra la psicoterapia y una intervención educativa. Muchas formas de intervención psicosocial son basadas en la medicina tradicional para tratar patologías, enfermedad, riesgos y disfunción, en cambio la psicoeducación refleja un paradigma encaminado hacia un enfoque holístico y basado en competencias enfocado en la salud, la colaboración, afrontamiento y el empoderamiento (Lukens & McFarlane, 2004; Dixon, 1999). Un programa psicoeducativo está basado en las fortalezas o recursos que se tienen en el presente. Para llevar a cabo la intervención con los participantes es necesario llevar a cabo técnicas educativas para ayudar a eliminar barreras que imposibiliten la comprensión y a su vez dirigir la información oportuna que muchas veces está cargada de emociones y por último desarrollar estrategias para poner en práctica la información brindada o lo aprendido (Lukens & McFarlane, 2004).

Existen diversos modelos de la psicoeducación, en lo que compete al presente diseño de intervención se especificará el modelo de programa. Es una modalidad que propone la prevención y el desarrollo por medio de la orientación dirigida a un grupo o más personas y su principal fin es llevar a cabo el aprendizaje por medio de un proceso de enseñanza. Este proceso se concreta en un programa o un plan de intervención de manera estructurada y planificada por medio de objetivos,

es importante que el diseño del programa contenga, la ejecución y la evaluación de los resultados. La psicoeducación comienza a partir de las necesidades que se observen o se diagnostiquen en el grupo o campo determinado, estas deficiencias pueden ser informadas por el propio investigador o por los expertos de la comunidad estudiantil. En los grupos psicoeducativos se busca que la relación sea de cooperación, y el proceso se puede impartir en el aula o con toda la comunidad estudiantil sin excluir a las distintas jerarquías de la institución, puesto que, puede aplicarse el programa a maestros, directivos o estudiantes (Erausquin et al., 2014).

A continuación, se describen las consideraciones éticas que se abordarán en el programa con el fin de proteger a los participantes y a los datos obtenidos de la intervención.

Consideraciones éticas

De acuerdo con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (1989) los alumnos invitados participarán de manera voluntaria, además se atenderá diariamente el bienestar de las personas permitiéndoles suspender su participación cuando así lo crean necesario. Por lo tanto, los profesores seleccionarán a los alumnos atendiendo a su consideración las características de los mediadores que se le habrán informado previamente. Atendiendo a los arts. 118, 119, 120 y 124 del Código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007) antes de iniciar la intervención el responsable de la intervención deberá obtener por escrito el consentimiento informado de los participantes con el fin de dar a conocer a cada uno de los miembros los objetivos de la intervención, así como los beneficios y el manejo de los datos que se obtendrán durante la intervención, asimismo, es importante expresar el fin de la intervención, lo que se busca del participante y sobre todo la descripción del procedimiento para dar claridad, haciendo de la manera más expresa posible la confidencialidad que involucra a los menores de edad. Los menores carecen de capacidad legal por lo tanto será necesario solicitar la firma del consentimiento informado a la persona responsable legalmente del menor, podrían ser los padres o los tutores. Además, por ser mejores de edad, se requiere que los participantes otorguen su asentimiento, el cual se hará igualmente por escrito. Los documentos del consentimiento informado y del asentimiento informado deberán estar impresos para su resguardo en físico. Este documento debe contar con la firma del investigador y de cada participante; en el caso de los menores de edad como se mencionó anteriormente es importante que los padres o tutores firmen el documento ya que son los que

ejercen la capacidad de ejercicio en los menores, igualmente, se deberá contar con el segundo contrato que podrá ser firmado por el niño y niña expresando la voluntariedad y el compromiso de participar en la intervención, a este se le llama Asentimiento informado (Flick, 1920). El formato de consentimiento informado y asentimiento se localizan en el anexo 2.

Aludiendo al principio de la confidencialidad, se atenderán los arts. 61, 85, 134 y 136 del código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), el investigador se responsabilizará del cuidado y protección de los registros y datos personales de los participantes, puesto que, deberá conservar la confidencialidad al crear o almacenar los documentos sean escritos, automatizados o de cualquier otro tipo de formato. Asimismo, se le deberá informar a los participantes sobre el potencial uso de la información confidencial en casos de que así lo amerite como podría ser algún hecho ilícito y los datos sean solicitados por orden judicial. En cuestión de la psicoeducación grupal es importante informar y aclarar a los participantes, los peligros de violar el principio de la confidencialidad, debido a que, toda información ventilada dentro del aula deberá protegerse para salvaguardar la dignidad e integridad de los participantes. En este punto es importante mencionar el principio del anonimato, regulado por el código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007) en sus arts. 62,67 y 134, queda restringida la divulgación o mención de la información confidencial por parte del investigador, la información confidencial es toda aquella que identifique al grupo en general o a personas en particular durante el proceso. Se podrá violar el principio a menos que la ley así lo ordene. Por lo tanto, es necesario identificar a los miembros del grupo por medio de claves, seudónimos u otros códigos o técnicas al ingresarlos a la base de datos o registros con el fin de preservar la identidad de cada participante. Se podrá discutir la información confidencial solo con propósitos científicos o profesionales limitando su mención solo con las personas que estén relacionadas en la investigación.

Con base en el art. 122 del (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007) se podrá llevar a cabo el registro de las sesiones por medio del uso de las tecnologías, como audio grabación, videograbación, fotografías, entre otras. Siempre y cuando se obtenga un permiso por escrito de los participantes, en caso de menores de edad el permiso lo firmaran los responsables legales del menor, informándoles el uso que se le dará a cada registro e información confidencial. Continuando con el código de Ética del Psicólogo en sus arts. 122 y 123 es de suma relevancia

comunicarles a los participantes el principio de la voluntariedad al mencionarles que cuentan con la libertad de retirarse o de declinar la intervención, así como las posibles consecuencias que podría generarse. El principio de voluntariedad y el permiso del registro de las sesiones por medios electrónicos se recomienda integrarlo al consentimiento y asentimiento informado como un solo documento.

Siguiendo con el código de Ética del Psicólogo en su art. 139 menciona que antes de implementar la intervención será obligatorio obtener la autorización de la institución a la que será dirigida dicha intervención, por ello es importante presentar el proyecto de manera estructurada con el responsable del organismo y a su vez informar las consideraciones éticas a las que se estará sujetando la intervención. El documento deberá presentarse por escrito con firmas y sellos de los responsables de la institución académica para contar con la validez necesaria y así proceder a archivarlo.

La intervención se llevará a cabo conforme al código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007) ateniendo al art. 50 haciendo referencia a la práctica de valoraciones, evaluaciones, enseñanza, terapias, entre otros, enfatizando una comunicación razonablemente entendible para que el individuo o el grupo pueda comprender perfectamente la información que se le está proporcionando, con el fin de mantener un apropiado lenguaje hacia los beneficiarios del servicio presentado. Asimismo, el artículo 52 limita el uso de la información obtenida por medio de las valoraciones, evaluaciones y los resultados de las intervenciones, además de prohibir la transmisión de la información a aquellos que no estén calificados para usarla. Se llevará a cabo la confidencialidad de la información obtenida en las intervenciones aludiendo al artículo 61 del código de ética del psicólogo, con el fin de preservar datos que correspondan a las personas con las que se trabajará partiendo del artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del niño “se atenderá el interés superior del menor en todas las medidas concernientes a los niños en la institución pública educativa” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989). La NOM-009-SSA2-2013 correspondiente a la Promoción de la Salud Escolar en el apartado de Disposiciones generales con nomenclatura 5.1.5 “se modificará el entorno psicosocial del menor dentro de la institución educativa con el objetivo de prevenir la violencia y crear un factor protector” (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Una vez aclarado el apartado es importante señalar los criterios de inclusión y exclusión de la población a la que el programa será dirigido.

Participantes

La presente intervención se dirige a niños y niñas de 9 a 12 años de edad, estudiantes de una institución de educación básica primaria en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Los participantes deberán saber leer y escribir, así como tener la disposición voluntaria de participar en el proceso. Este diseño de proyecto se pretende aplicar en una institución de educación básica sin distinción en ser pública o privada e incluso urbana o rural.

Los participantes serán excluidos si son analfabetas, no están inscritos como alumnos en una institución de educación básica primaria, viven en otra ciudad que no sea Ciudad Juárez, son niños y niñas menores de 9 y mayores de 12 años. Como criterio de exclusión también cuenta el participar en contra de su voluntad, no firmar el consentimiento informado porque así fue el deseo de los padres o tutores y tampoco se logró la firma del asentimiento informado por parte de los menores y por último ser víctimas o victimarios con un alto índice de violencia.

Los criterios de salida son: alumnos y alumnas que no tengan el interés en el tema y sea su deseo el no continuar con el proceso o que los responsables legales de los menores encuentren alguna incomodidad o riesgo en el proceso, así como la ausencia en las sesiones, tolerando menos de 2 inasistencias a partir de tres o más ausencias se solicitará el retiro del alumno o alumna de manera definitiva.

A continuación, se presenta el diseño de intervención que se empleará:

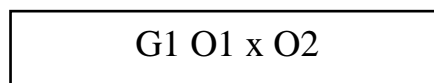
Diseño de intervención

El diseño de la intervención es la estrategia o el plan que se genera con la finalidad de conocer la información que es requerida en la investigación y así tener la oportunidad de responder al planteamiento del problema. Existen dos estilos de investigación, el experimental y el no experimental. Los diseños experimentales son utilizados cuando se pretende conocer el potencial efecto de una causa que se opera y de ellos se subdivide la investigación pre experimental que es el diseño de intervención que se trabajará en este programa (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para el diseño del programa que se propone, se recurrirá al diseño cuasi experimental. La metodología cuasi experimental ocurre por medio de una intervención en donde se comprueba si un tratamiento está logrando sus objetivos de acuerdo con las variables contempladas. Los estudios cuasi experimentales crean hipótesis por medio de la inducción y así a través del desarrollo puede confirmarse (Quecedo y Castaño, 2002). Los cuasi experimentos la selección de los participantes es por medio de la autoselección o por la selección específica de participantes, debido a que, por la naturaleza del diseño no es posible llevar a cabo de manera aleatoria (White y Sabarwal, 2014). La selección de participantes se da de dos diferentes maneras siendo la probabilística y la no probabilística, la primera permite una selección al azar de participantes para la investigación y la no probabilística corresponde a que los participantes deberán contar con ciertos criterios o características que son indispensables para la investigación, por ello en se empleará la selección no probabilística por conveniencia, es decir, los participantes se muestran por sí mismos, de manera voluntaria atendiendo al criterio de inclusión de la intervención. Este tipo de selección permite obtener información de un grupo de individuos que se presentan a la intervención voluntariamente y pretende obtener la mayor cantidad de información posible con la menor cantidad de muestra (Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007; Hernández Sampieri et al., 2010; Otzen y Manterola, 2017).

Se propone trabajar con un solo grupo, al que se le aplique una evaluación previa a la intervención o a la aplicación de la metodología, después se aplica la intervención y finalmente se realiza una evaluación para observar posibles diferencias o impactos que haya tenido el grupo con base en el estímulo adquirido (Hernández Sampieri et al., 2010; Campbell y Stanley, 1995).

El programa de intervención se llevará a cabo en tres fases, evaluación inicial diagnóstica que servirá como el pre- test, posteriormente se llevará a cabo la implementación del programa y por último el post- test que servirá como una evaluación del programa. A continuación, se presenta de una manera gráfica el diseño propuesto:



Fuente: Elaboración propia.

Técnicas, instrumentos, estrategias de diagnóstico

Registro Narrativo: este instrumento de registro es semejante a la bitácora, puesto que, ambos manejan un formato diacrónico y así vez, registran diversos acontecimientos que ocurren de manera natural en el aula o en el campo de investigación. Se interpreta desde la subjetividad del investigador, teniendo en cuenta que, los registros narrativos permiten incluir las impresiones y recuerdos del responsable de la intervención (Blanc, 2019).

Cuestionarios de cierre: Se utilizarán formatos en cada sesión, con el fin de conocer las percepciones finales que se tienen del tema desarrollado. Los cuestionarios son una agrupación de preguntas que involucra las cuestiones que interesan en la investigación, son respondidas por los participantes y sirven como un instrumento fundamental para reunir datos de relevancia (García Alcaraz et al., 2006) y estos se emplearán como evaluación después de cada sesión, el cuestionario es de autoría propia y consta de 5 preguntas con el objetivo de conocer el estado emocional del participante y a su vez conocer el grado de atención y comprensión del tema expuesto. El formato se encuentra en el anexo 1.

Entrevista semiestructurada: la entrevista es una técnica que permite recabar datos, este instrumento permite la comunicación con los participantes al obtener respuestas verbales a las preguntas específicas que se plantean. Existen diversos tipos de entrevista; en este programa se sugiere la semiestructurada, puesto que, es un instrumento que el investigador puede ajustar a los participantes dependiendo las condiciones, las preguntas son planteadas, pero se tiene una flexibilidad para aclarar términos o identificar ambigüedades (Díaz Bravo et al., 2013). El formato se encuentra en el anexo 1.

Encuesta Colombiana de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan: es un instrumento creado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] y La Secretaría de Educación de Bogotá, en 2011 en Colombia aplicable a estudiantes de 5° a 11°. El objetivo es la identificación de factores que afectan la convivencia escolar en los estudiantes, así como diagnosticar las percepciones que tienen los niños y niñas en cuanto a la problemática, para posteriormente diseñar políticas que propicien una mejoría en la convivencia escolar. El formulario está conformado por 16 apartados, con un total de 184 reactivos, divididos de la siguiente manera:

Información General del estudiante con 10 preguntas, Convivencia con 7 preguntas, Ofensas y golpes en el colegio con 13 preguntas, Agresión repetida en el colegio con 6 preguntas, armas en el colegio con 5 preguntas, peleas en el colegio con 6 preguntas, porte de armas con 11 preguntas, robos y vandalismo en el colegio con 4 preguntas, Incidentes de tipo sexual en el colegio con 11 preguntas, Invidentes en el camino de ida y vuelta del colegio con 10 preguntas, entornos con 21 preguntas, pandillas con 7 preguntas, alcohol y drogas con 17 preguntas, seguridad y confianza con 11 preguntas, actitudes o competencias con 36 preguntas y por ultimo entorno familiar con 9 preguntas. El formulario contiene preguntas cerradas de opción múltiple y otras dicotómicas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2012). El formato se encuentra en el anexo 1.

A continuación, se presenta el diseño del programa.

Resultados

Procedimiento previo a la implementación del programa

Al implementar la intervención como primer paso será convocar a los participantes por medio de la invitación a la institución educativa, previamente se le informará a la directora del plantel sobre el proyecto de intervención para obtener la autorización correspondiente (Anexo 3). Luego de obtener por escrito la autorización y con la validez pertinente, se realizará una reunión con padres de familia y sus hijos para informarles la estructura del programa, objetivos y beneficios, asimismo, resolver dudas que se generen en la sesión. Si aceptan participar en la intervención, se procederá a la firma de los dos formatos de manera voluntaria, confidencial y anónima asegurando la integridad e identidad de los menores, los formatos referidos serán el consentimiento y asentimiento informado (Anexo 1). Estos documentos expresarán por escrito la intervención psicoeducativa que se implementará, así como los principios que lo regularan dándole importancia y énfasis a la confidencialidad, voluntariedad y sobre todo el anonimato por tratarse de menores de edad, además, de la libertad de retirarse del proceso cuando así sea necesario y el manejo de datos, los formatos también contemplarán el permiso del uso de tecnología como registro de datos, sea audio grabación, videograbación o fotografía, así como los datos de contacto del responsable de la intervención y del director de tesis.

Es importante que el facilitador de la intervención posea actitudes y competencias que logren la confianza, el compromiso y la integración grupal, permitiendo que el grupo participe de manera activa por medio de la motivación. El responsable de la investigación deberá mantener en todo momento los valores del respeto, la cooperación y la tolerancia, también deberá empático y a su vez, ser hábil en las herramientas de mediación como la escucha activa, el parafraseo, la decisión por consenso y la creatividad. Según Pesqueira Leal y Ortiz Aub (2010) el perfil de mediador consta de ser paciente, intuitivo, sereno, generoso, prudente, apreciativo, carismático, sensible y perseverante.

El diseño del programa recomienda llevarse a cabo en una escuela primaria pública, por el tiempo estimado de 3 meses con sesiones semanales correspondientes de 50- 90 min, evitando la afectación de labores dentro de la Institución Educativa, para ello anteriormente se deberá poner en contacto con la directora o director de la escuela primaria para darle información en cuanto al proyecto y una vez autorizado se comenzaría a trabajar por medio del cronograma de actividades y temas a abordar.

A continuación, se presenta el número de sesiones a trabajar, así como los temas y dinámicas que se aplicarán en cada una de ellas.

Programa de intervención

Fase 1 Diagnóstico

Sesión 1- Diagnóstico

Varios autores han escrito sobre la importancia de llevar a cabo técnicas rompe hielo con el fin de lograr la confianza grupal (Lederach, 1995), por lo cual se utilizarán los libros de alternativas de juegos I y II del autor Francisco Cascón Soriano, para esta sesión se recomienda la técnica de presentación “iniciales de cualidades” (Cascón Soriano, 1995). Posteriormente será importante mantener el orden en el grupo por lo cual establecer las normas del taller es pieza fundamental, a continuación, será necesario proceder a la aplicación de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para conocer las problemáticas que se presentan en el grupo.

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de la intervención	Instrumento de registro
<p>Evaluar el conocimiento que se tiene con base en la solución pacífica de conflictos y el nivel de convivencia del salón</p> <p>Generar un espacio de confianza, neutralidad y simetría de poderes</p>	<p>Dar bienvenida.</p> <p>Llevar a cabo la entrevista semi estructurada para llevar a cabo el diagnóstico grupal.</p> <p>Aplicar la dinámica de presentación.</p> <p>Establecer guía de normas que regularán cada sesión, con el fin de lograr un espacio de paz, armonía, cooperación y confianza. para ello es importante solicitar la participación de los alumnos.</p> <p>Aplicación de encuesta con el fin de realizar un diagnóstico individual.</p>	<p>Técnica de presentación “iniciales de cualidades”.</p> <p>Diagnóstico grupal</p>	<p>Encuesta convivencia escolar y circunstancias que la afectan</p> <p>Registro narrativo</p> <p>Entrevista semi estructurada</p>

En la **fase 2** de intervención, se llevarán a cabo 13 sesiones, se pretende que cada sesión se realice por semana si así las condiciones lo permiten en un tiempo de 90 min cada una, durante 13 semanas esto con el fin de evitar interrupciones en las labores de la institución académica con la que se trabajará, además de evitar un cansancio físico y mental en los alumnos. Asimismo, será importante iniciar en cada sesión con alguna dinámica o técnica de rompe hielo que genere confianza, integración o la participación en el grupo, puesto que, a través del juego se desarman las inhibiciones y defensas, para ello previamente será necesario estudiar las dinámicas o técnicas que se implementarán con el fin de lograr los objetivos de cada sesión y su vez incrementar la confianza, entendimiento y crecimiento en el grupo (Lederach, 1995). Cada una de las sesiones que se presentan a continuación requieren un estudio previo del tema en cuestión, por ello en cada sesión se cita el autor de la lectura solicitada. Además, se mostrarán las técnicas o dinámicas con fin educativo que apoyarán el aprendizaje de cada contenido, con el objetivo de lograr la provención de las herramientas y habilidades necesarias que permitan llevar a cabo la mediación escolar.

Sesión 2 – Conociendo el conflicto

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de la intervención	Instrumento de registro
Generar en el alumno un aprendizaje sobre el conflicto y sus distintas perspectivas.	Dar bienvenida. Iniciar con la dinámica para lograr mayor participación en el grupo. Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica? Luego se lleva a cabo la explicación del concepto de conflicto Se procederá a aplicar la técnica del conflicto Reflexión individual de la perspectiva positiva del conflicto por ello se solicitará contestar el cuestionario de cierre.	Técnica del conflicto y la violencia “una comparación” Técnica rompe- hielo “lavacoche”	Cuestionario de cierre Registro narrativo

Sesión 3 – Afrontamiento del conflicto

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de la intervención	Instrumento de registro
Crear conciencia de los diversos tipos de afrontamiento que existen y la funcionalidad de acuerdo con cada uno.	Dar bienvenida Aplicar la dinámica grupal Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica? Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones Brindar información del afrontamiento del conflicto Explicación del cuadro de los estilos de afrontamiento del conflicto Reflexión grupal al darse cuenta de los estilos de afrontamiento que existen y cuales aplican en su vida cotidiana Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre	Técnica de confianza “pio – pio” (Cascón Soriano,1995). Técnica de estilos de comportamiento en un conflicto “yo actuó como un...” (Lederach,1995, p.74). Primeros acercamientos a la autorregulación emocional y a la empatía	Cuestionario de cierre Registro narrativo

Sesión 4 – Difundir valores de cooperación y primeros acercamientos de la empatía en los alumnos.

Objetivos de la sesión	Estrategia (actividades)	Estrategias de la intervención	Instrumento de registro
Dar a conocer la perspectiva que se tiene ante la competencia y la cooperación y el impacto que tienen a nivel sociedad.	Dar bienvenida Aplicar la dinámica grupal Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica? Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones Brindar los conceptos de competencia, cooperación y empatía Explicación de la competencia y cooperación en el conflicto, además de informar el impacto que tiene la empatía en la solución del conflicto.	Técnica de conocimiento “entrevistas mutuas” (Cascón Soriano,1995). Técnica de cooperación en el conflicto “La tortuga gigante” (Cascón Soriano,1995).	Cuestionario de cierre Registro narrativo

	<p>Aplicar dinámica de cooperación para facilitar el aprendizaje</p> <p>Reflexión grupal sobre el vínculo que guarda la cooperación y competencia con los estilos de afrontamiento vistos en la sesión pasada</p> <p>Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre</p>		
--	--	--	--

Sesión 5 – Psicoeducación en comunicación asertiva

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de la intervención	Instrumento de registro
<p>Dar a conocer la importancia de la comunicación asertiva en los conflictos</p>	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Explicación del concepto de la comunicación, comunicación asertiva y tipos de comunicación asertiva</p> <p>Aplicar el ejercicio para practicar la comunicación asertiva</p> <p>Reflexión grupal al compartir las respuestas de la simulación</p> <p>Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre</p>	<p>Técnica de confianza “Pescar con las manos” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Practicar la comunicación asertiva a través de un listado de situaciones se puede realizar con problemáticas o se puede recurrir a la lista elaborada por Castanyer (Castanyer,1996, p. 115).</p>	<p>Cuestionario de cierre</p> <p>Registro narrativo</p>

Sesión 6 – Escucha activa y obstáculos de la comunicación

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
<p>Dar a conocer la herramienta de la escucha activa y su importancia en la mediación</p>	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Solicitarles a los alumnos que se coloquen en una fila en orden de acuerdo con su día de nacimiento sin hablar.</p> <p>Reflexión de la dinámica a través de las preguntas ¿fue difícil comunicarse sin hablar?</p> <p>¿Qué aprendieron de la actividad? Y ¿cómo se sintieron?</p> <p>Explicación de la importancia de la comunicación</p> <p>Brindar el concepto de la escucha activa y explicar la escucha activa y los obstáculos de la comunicación</p> <p>Implementar la dinámica para lograr aterrizar lo aprendido</p> <p>Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre</p>	<p>Técnica de comunicación “Fila de compañeros” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Técnica de escucha activa “principios y técnicas” (Lederach,1995, p. 117).</p> <p>Diálogo de escucha activa y obstáculos de la comunicación (Lederach,1995, p.119-120).</p>	<p>Cuestionario de cierre</p> <p>Registro narrativo</p>

Sesión 7- Conociendo la empatía

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Desarrollar en los alumnos la capacidad de empatía para brindar una solución afectiva del conflicto.	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Diálogo sobre el concepto de la empatía y el impacto del mensaje yo (Lederach,1995, p.123-124).</p> <p>Implementar la dinámica para lograr mayor aprendizaje</p> <p>Reflexión grupal darse cuenta de la importancia de la empatía en la solución del conflicto</p> <p>Reflexión individual final por medio del cuestionario de cierre</p>	<p>Técnica de confianza “Palomitas pegadizas” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Técnica de empatía “el mensaje yo” (Lederach,1995, p.121).</p>	<p>Cuestionario de cierre</p> <p>Registro narrativo</p>

Sesión 8: Logrando la división entre persona, proceso y problema

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Desarrollar en los niños y niñas la habilidad de separar el conflicto de la persona con el fin de obtener una sensibilización hacia la persona y a su vez atacar el conflicto	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Explicación de los componentes de un conflicto (persona, proceso y problema).</p> <p>Explicación del mapa de la estructura del conflicto de Lederach 1995, p.89.</p> <p>Implementar la dinámica</p> <p>Reflexión individual a través del cuestionario de cierre</p>	<p>Técnica de confianza “toca azul” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Técnica separar a la persona del problema (Lederach,1995, p.90).</p>	<p>Cuestionario de cierre</p> <p>Registro narrativo</p>

Sesión 9: Aprendiendo a decidir por consenso

Objetivos de la sesión	Estrategias (actividades)	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Lograr que los niños y niñas aprendan a lograr acuerdos profundizando en los intereses que forman el problema en los conflictuados.	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Explicación de las estrategias para realizar un acuerdo en una problemática (Lederach,1995, p.151)</p> <p>Realizar la dinámica para fortalecer el aprendizaje</p> <p>Reflexión grupal, se solicitará a los alumnos elaborar un dibujo sobre lo aprendido y se pedirá que los expongan frente al grupo</p>	<p>Técnica de distensión “la tormenta” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Técnica “estrategias para llegar a un acuerdo” (Lederach,1995, p.148).</p>	<p>Cuestionario de cierre</p> <p>Registro narrativo</p>

	Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre		
--	---	--	--

Sesión 10: Conociendo la Mediación

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Desarrollar en los niños y niñas el interés por la mediación, así como por las herramientas para lograrla	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Diálogo sobre el concepto de mediación y el proceso (Suarez,1996; Cascón Soriano,2001; Lederach, 1992)</p> <p>Reflexión grupal con base en el proceso de mediación para ello se pedirá a los alumnos que elaboren un dibujo sobre la importancia de la mediación y se solicitará que lo presenten al grupo</p> <p>Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre</p>	Técnica de distención “la caja mágica” (Cascón Soriano,1995).	Cuestionario de cierre Registro narrativo

Sesión 11: Conociendo el reencuadre en la narración y análisis del conflicto

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Desarrollar en los niños y niñas la herramienta del reencuadre como punto relevante para la obtención de información en la narración	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Explicación del concepto del reencuadre (Diez y Tapia, 1999).</p> <p>Realizar dinámica para fortalecer el aprendizaje</p> <p>Explicación de las etapas de narración y análisis del conflicto (Lederach, 1992, p. 49-68)</p> <p>Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre</p>	<p>Técnica de distención “El albañil” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Reencuadre</p> <p>Técnica de reencuadre “Quien mal oye, mal responde” (Lederach,1995, p.131)</p>	Cuestionario de cierre Registro narrativo

Sesión 12: Creatividad en soluciones para lograr acuerdos

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Lograr que los alumnos sean capaces de identificar alternativas de solución a situaciones en específico desde la	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Explicación sobre la importancia de llevar a cabo acuerdos durante el proceso de mediación</p>	<p>Técnica de afirmación “esculturas” (Cascón Soriano,1995).</p> <p>Técnica para otorgar soluciones “los burros somos</p>	Cuestionario de cierre Registro narrativo

creatividad y la sensibilidad.	Explicación de la fase de evaluación de los acuerdos (Lederach, 1992; Cascón-Soriano,2001) Aplicar la dinámica para fortalecer el aprendizaje Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre	nosotros” (Lederach,1995, p.110).	
--------------------------------	---	-----------------------------------	--

Sesión 13 y 14: Practicando el proceso de mediación y sus herramientas

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias intervención	Instrumento de registro
Lograr que los alumnos lleven a cabo la práctica de la mediación.	<p>Dar bienvenida</p> <p>Aplicar la dinámica grupal</p> <p>Reflexión grupal por medio de la pregunta ¿cómo se sintieron al realizar la dinámica?</p> <p>Retomar el tema de la sesión anterior y dar a apertura a dudas o aclaraciones</p> <p>Solicitarles a los alumnos que hagan equipos de 3, cada participante tendrá un personaje (mediador, conflictuado 1 y conflictuado 2)</p> <p>Después a cada conflictuado se le dará una problemática de acuerdo con el personaje que le corresponda</p> <p>Posteriormente se pasará al frente del grupo a un equipo al azar para que lleve a cabo la simulación de la mediación, a los alumnos restantes se les pedirá que retroalimenten a sus compañeros cuando termine la simulación y el investigador se encargará de evaluar cada etapa del proceso de mediación, para ello es recomendable contar con un check list de la estructura del proceso en donde se definan las etapas.</p> <p>Cuando termine el role- playing de cada equipo, el investigador les proporcionará a los alumnos su retroalimentación final</p> <p>Reflexión individual por medio del cuestionario de cierre</p>	Role-playing	Cuestionario de cierre Registro narrativo

En la tercera fase se evaluará el programa de intervención por medio de la Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística y la Secretaria de Educación de Bogotá, llevando a cabo una modificación con el objetivo de lograr un instrumento apropiado a las necesidades del programa de mediación escolar que se implementará. Este instrumento fungirá como un medidor post intervención en donde se interpretarán los cambios de acuerdo con los resultados obtenidos de cada encuesta, asimismo, los dibujos de cada sesión serán tomados en cuenta para dar certeza de que el tema implementado ha quedado claro y sobre todo hacer visible el impacto que se ha obtenido. De igual manera en la sesión 14 y 15 se evaluarán los role-playing con el fin de evidenciar que las herramientas adquiridas fueron aplicadas de acuerdo con el proceso de mediación

Sesión 15: Cierre de Intervención

Objetivos de la sesión	Actividades	Estrategias de intervención	Instrumento de registro
Conocer los resultados obtenidos del programa y generar un espacio de retroalimentación.	Dar bienvenida Implementar el ejercicio de cierre Solicitarles a los alumnos que contesten la encuesta Retroalimentación del facilitador al grupo y viceversa Llevar a cabo la entrevista semi estructurada de manera grupal	Círculo de paz (Pranis, 2009)	Registro narrativo Encuesta colombiana Entrevista semi estructurada

Plan de análisis y procesamiento de datos e información

De manera general el análisis de contenido es una técnica que se basa en interpretar textos de diversos formatos, debido a que, pueden ser grabados, escritos, pintados, videograbados o cualquier otra forma de registro de datos como podrían ser la transcripción de entrevistas, discursos, videos y documentos. Es decir, interpreta todos los formatos que facilitan el resguardo de un contenido. La información que el mensaje contiene propicia el conocimiento de diferentes aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido toma el carácter de relevante y autentico debido a que logra combinar la observación y la producción de datos, así como su interpretación o análisis (Abela, 2002). El análisis de contenido es una de las metodologías con mayor relevancia en las investigaciones sobre comunicación, su objetivo primordial es estudiar de una manera precisa y sistemática la naturaleza de los mensajes que interactúan en una comunicación. Existen diversos conceptos del análisis de contenido, puesto que, es un término con muchos años de antigüedad por lo cual su desarrollo histórico es muy amplio (Krippendorff, 2004). Según Bardín (2002)

“es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción o recepción de estos mensajes” (p. 32).

Con base en lo referido, el análisis de contenido parte de un conjunto de técnicas que permiten explicar y sistematizar el contenido y la expresión de los mensajes. Para Krippendorff (2004) “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias

producibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). La idea principal del análisis de contenido es, preservar las ventajas del análisis de contenido cuantitativo tal como se desarrolla dentro de la ciencia de la comunicación y lograr transferirlas y desarrollarlas paso a paso con el análisis interpretativo- cualitativo. El objetivo del análisis de contenido cualitativo puede ser todo tipo de comunicación grabada, es decir, transcripciones, entrevistas, discursos, protocolos de observaciones, cintas de video, documentos, entre otros. El análisis de contenido no solo analiza el contenido manifiesto del material, de acuerdo con Becker y Lissman (citado en Mayring, 2000) tiene diversos niveles de contenido, en primer lugar, se encuentran los temas y las ideas principales del texto como contenido primario y la información del contexto como contenido latente, es decir, lo que se expresa sin pretenderlo (p.1). Esta técnica brinda la oportunidad de investigar la esencia del discurso. Es un procedimiento que analiza y cuantifica los componentes de la comunicación humana (Porta y Silva, 2019).

En la investigación cualitativa existen 3 fases del análisis de contenido (Rodríguez Sabiote et al., 2005; Espín, 2002):1) Reducción de los datos; 2) Disposición y modificación de los datos; y 3) Producción de resultados y comprobación de las conclusiones. A continuación, se describe el procedimiento a seguir del análisis del contenido, atendiendo las fases mencionadas anteriormente y tomando las propuestas de Cáceres (2003) y de Porta y Silva (2019).

De acuerdo con Porta y Silva (2019) en una primera etapa se realizan las siguientes acciones:

a) Determinar los objetivos que se buscan lograr, definir la población que se aspira estudiar, elegir los materiales o documentos a analizar y por último determinar las finalidades principales a las que está encaminada la investigación. En este primer paso se busca responder a preguntas como ¿Qué es lo que se quiere investigar?, ¿Qué referencias teóricas existen en cuanto a la problemática o que conocimientos previos se tienen?, ¿qué documentos se utilizarán?, y por último ¿cuál es la unidad de análisis que se empleará? (Abela, 2002).

b) Elaborar indicadores o definir las unidades de análisis. El segundo paso corresponde a las unidades de análisis y reglas de recuento de acuerdo a Porta y Silva, sin embargo, Cáceres lo adopta como el tercer paso consecuente al preanálisis. Después de una observación, en ambos

autores, se cree pertinente contemplar el segundo paso tal y como lo señalan Porta y Silva, puesto que, es importante elaborar previamente los indicadores que formarán parte del objetivo de la investigación y las reglas de numeración o recuento que corresponden a la forma de cuantificar las unidades de registro que se buscan codificar (Porta y Silva, 2019).

Las unidades de análisis son los fragmentos que se buscan investigar en el contenido de los materiales o documentos, y tiene la capacidad de expresarse como categorías y subcategorías (Fernández Chaves, 2002). Es importante considerar que existen diversos tipos de unidades análisis de acuerdo con Porta y Silva (2019) y Abela (2002) en primer lugar, se encuentran las unidades genéricas o de muestreo que como su nombre lo indica son unidades que observan los materiales de una manera general con el fin de medir la frecuencia de las ideas definidas, es un extracto extenso del texto. Después se tienen las unidades de contexto suele presentarse como un extracto medio del contenido, debido a que tiene por objetivo captar el significado de la unidad de registro, normalmente es una porción mayor del contenido que la unidad de registro, pero menor a las unidades de muestreo. Por último, se cuenta con las unidades de registro que forman una fracción más pequeña del documento, haciendo referencia a una categoría y es posible analizarla de una manera aislada, algunos ejemplos de unidades de registro basados en la gramática podrían ser palabras, frases, párrafos, ideas y metáforas, por otra parte, se tienen los de base no gramatical como libros, cuadernos de campo, periódico, revistas, cartas, recorte de editorial, conversaciones en vivo, música, transmisiones de televisión y los individuos reales o imaginarios con el objetivo de estudiar las personalidades o rasgos de carácter (Cáceres, 2003).

c) Desarrollar el preanálisis. En el paso 3 es conveniente organizar la información de una manera apropiada y a su vez llevar a cabo la organización del trabajo. De manera intuitiva, se busca establecer la forma en la que se llevarán a cabo las cosas con respecto al documento a analizar. En esta fase se deberán cumplir 3 objetivos de acuerdo Cáceres (2003), recolectar los materiales o documentos que serán motivo de análisis, se formularán guías que estipulen el trabajo de análisis y se establecerán los indicadores en los que se fundamentará la investigación.

d) Establecer las reglas de análisis y la codificación de las categorías. Es importante señalar que contemplará los siguientes supuestos: 1) Se establecerán las reglas de análisis: primero se segmenta el material, agrupándolo de tal manera que guarde relación. Los conjuntos deberán

considerarse similares, de esta manera se irán creando grupos. En este paso el investigador lleva a cabo la clasificación en donde se encarga de excluir e incluir contenido pareciendo de una manera sistemática. En este momento surge la regla de análisis; 2) Codificación: este proceso surge cuando se le otorga un identificador llamado código a cada agrupación realizada. El código puede ser una palabra, un conjunto de reglas o normas, una agrupación de dos o más categorías, símbolo alfanumérico o cualquier otro carácter que permita distinguirlo (Porta y Silva, 2019).

A partir de este momento los pasos siguientes serán abordados de acuerdo a la perspectiva de Porta y Silva (2019), puesto que, presentan una estructura más específica de los pasos a seguir después de las reglas de análisis y codificación.

e) Exploración, fiabilidad y validez. El paso 5 contempla 2 dos supuestos que deben llevarse a cabo en el análisis de contenido (Arroyo González, 1998): 1) Exploración del material: en este paso se reconoce la presencia o ausencia de las categorías en los materiales analizados, es decir, se llevó a cabo la codificación; 2) Fiabilidad y validez: la fiabilidad se obtiene al medir el porcentaje de veces que diversos codificadores concuerdan cuando se codifica el mismo documento y será válido si mide correctamente lo que se desea medir.

f) Interpretación. En esta etapa los resultados obtenidos se utilizan para brindar explicaciones a través de la relación de los hallazgos con otros estudios generales.

Adicionalmente, los datos que surjan de los instrumentos estandarizados serán analizados siguiendo el procedimiento apropiado para datos objetivos. De acuerdo con Sampieri Hernández et al., (2010), el análisis de datos cuantitativos se lleva por medio de 7 fases, que se presentan a continuación: Fase 1: Seleccionar el software o programa para analizar los datos: para el programa se recomienda el Statistical Package for the Social Sciences cuyas siglas corresponden a SPSS. Fase 2: Descargar el programa, puede ser el SPSS, Minitab, STATS y SAS. Fase 3: Se deberá llevar a cabo la exploración de los datos a través de dos puntos importantes, el análisis descriptivo de los datos por variable y la visualización de los datos por variable. En este paso se realiza la encuesta para ello en el anexo 1 se encuentra el formato y se procede a definir las variables que en la convivencia escolar como variable independiente y como variable dependiente se establece la violencia escolar. Al momento que los alumnos realicen la encuesta se pasa a la siguiente fase.

Fase 4: Se deberá evaluar la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición. Con base al programa este punto no se llevará a cabo, puesto que, la encuesta ya cuenta con validez y confiabilidad. Fase 5: llevar a cabo el análisis estadístico inferencial. Fase 6: Implementar análisis extras. Fase 7: Plasmar los resultados en gráficos, pueden ser tablas, figuras, cuadros, etc. Con el fin de presentarlos.

Una vez desarrollada la sistematización del análisis de datos, posteriormente se presentarán los alcances y las limitaciones de la intervención:

Alcances y limitaciones

El fortalecimiento de la convivencia escolar desarrolla un diseño de intervención grupal a través de la psicoeducación al proveer de herramientas y competencias a niños y niñas que se encuentren inscritos en una institución de educación básica, concretamente primaria. La investigación constituye una referencia científica para los profesionales interesados en el tema de convivencia escolar, además, contribuye a una demanda social referente al incremento de la violencia en la comunidad estudiantil, trayendo como consecuencia una disminución en la convivencia armónica que forma parte de las instituciones educativas, específicamente en las primarias de Ciudad Juárez perteneciente al estado de Chihuahua, México. El programa se apega a las leyes que regulan el interés superior del menor y la salud integral de los niños y las niñas.

Algunas limitaciones de la investigación constan de la influencia de programas extranjeros para la construcción del diseño, debido a, la insuficiencia de proyectos en estudiantes de primaria en el territorio mexicano y sobre todo en Ciudad Juárez. La investigación nació como una intervención, pero debido a la contingencia mundial provocada por el virus del COVID19 fue necesario aterrizarlo en un diseño con bases teóricas para su futura aplicación.

Referencias:

- Abela, A.J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación centro de Estudios Andaluces*, 1-34. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10(2),187-213. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001576>
- Villanueva Badenes, L., Usó Guiral, I. y Adrián Serrano, J., E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 165-171. <https://core.ac.uk/download/pdf/61431967.pdf>
- Albertí i Cortés, M. y Boqué i Torremorell,M.,C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de mediación*, 8(1), 36-49. https://revistademediacion.com/articulos/15_05/
- Arias Castañeda, E., Bazdresch Parada, M., y Perales Franco, C. (2014). *Desarrollo socioefectivo y Convivencia escolar*. Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente (ITESO). <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2432/Desarrollo+socioafectivo+y+convivencia+escolar.pdf;jsessionid=88C7779BC928FA4D82DFD2D417A9134C?sequence=2>
- Arroyo González, R. (1998). *Propuesta de valores para un curriculum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32526>
- Ascensio Martinez, C.A. y García-Montañez, M., V. (2015) Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*,17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>

- Asociación Médica Mundial (1989). Declaración de Helsinki. Asociación Médica Mundial.
http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf
- Ayala Carrillo, M.Del R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, 11(4),493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M.P., & Hinojo Lucena, F.J. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46 (5), 1-16.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1957>.
- Bandura,A. y Rives Iñesta, E.(1977). Modificación de conducta. Editorial Trillas.
- Bardin,L.(2002). *Análisis de contenido*.Madrid,España:Ediciones Akal,S.A Recuperado (17/04/21) de:
https://books.google.com.pe/books?id=IvhoTqll_EQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Barragán Estrada, A., R. (2012). Psicología positiva y humanismo: Premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15 (4), 1512-1531.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num4/Vol15No4Art18.pdf>
- Blanc, M., I. (2019). Registro etnográfico y narración en la observación de clases de geografía. Búsqueda de la buena enseñanza. *Revista de Educacion*, (16),193-209.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/3026/3314
- Boggino, N. (2012). *Como prevenir la violencia en la escuela*. Homo Sapiens.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Como%20prevenir%20la%20violencia%20en%20la%20escuela%20estudio%20de%20casos%20..pdf>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela*. EDUNTREF.
<http://eduntref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf>
- Breuer, J., & Elson, M. (2017). Frustration-Aggression Theory. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*,1-12.

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61070/ssoar-2017-breuer_et_al-Frustration-Aggression_Theory.pdf?sequence=1

Brown, W., N. (2018) *Psychoeducational groups*. Taylor & Francis. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pJpLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=psychoeducation+groups+for+children&ots=zs--FzdAeZ&sig=heC7V4AbSlze9KO6keDvWxc71DM#v=onepage&q=psychoeducation%20groups%20for%20children&f=false>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 53-82.

Calderón, M. H. (2018). Educar para la paz, una tarea de todos. Mediación escolar. *El Cotidiano* (208), 67-77. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/20807.pdf>

Calle, F., Matos, P. y Orozco, R. (2017). El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo. *Revista Economía y Sociedad*, (92), 36-41. https://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/el_circulo_d_e_la_violencia_escolar_en_el_peru-hogares_escuelas_y_desempeno_educativo_-_f._calle_p._matos_e._orozco_-_pucp.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019a). *Ley General de Educación*. México: Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019b). *Ley general de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil*. México: Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf

Campbell, D., T. y Stanley, J., C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Editorial Amorrortu editores, S.A.

<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacion-social.pdf>

- Capó, J., S. (1986). Psicología Humanista y educación. *Anuario de psicología*, 34 (1), 87-102.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para un re conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2). 13-35. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403/3620>
- Carozzo Campos, J.C. (2010). El bullying en la escuela. *Revista Psicología*, 12. 329-346. <http://bp000695.ferozo.com/wp-content/uploads/2013/11/Bullying-en-la-escuela.pdf>
- Carpintero, H., Mayor, L. y Zalbidea, M., A. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología Humanista. *Revista de filosofía*, 3(3), 71-82.
- Carrasco, Á. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 2 (1), 259-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038090>
- Cascón Soriano, P. (2001) *Education in and conflict*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132945>
- Cascón Soriano, P. y Beristain, C, M. (1995) *La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos*. Editorial Catarata.
- Castanyer, O. (1996). *El asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Editorial desclée de brouwer, S.A. https://www.academia.edu/16366693/Castanyer_2010_La_asertividad_expresion_de_una_sana_autoestima
- Castaño, C. y Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Castillo Sánchez, M., y Gamboa Araya, R. (2012). La educación para la paz: Una respuesta a las demandas sociales. *Diálogos educativos*, 12 (23), 117-133. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1064/1076>

- Catzoli Robles, L. (2016). Concepción de Paz y Convivencia en el contexto escolar. *Revista Ra Ximhai*, 12 (3), 433-444.
- Christina Salmivalli (s.f.). *KiVa Antibullying Program*. KiVa Program & University of Turku. <https://aresmex.kivaprogram.net/kiva-is-effective/>
- Colombo, G., B. (2011). Violencia escolar y Convivencia escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar, *Revista Argentina de Sociología*, 8-9 (15-16), 81-104. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>
- Corporación Latinobarómetro (2018). *Informe*. http://www.latinobarometro.org/latdocs/INFORME_2018_LATINOBAROMETRO.pdf
- Corsello, G., Ferrara, P., Franceschini, G., & Villani, A. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(76). <https://ijponline.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Dagua Paz, A. y Palomino Leiva, M.L (2009). Los problemas de convivencia escolar: Percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8 (2), 199-221. <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/643/1484>
- De Lucia Waack, J.L. (2006). *Leading Psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications, Inc. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PcdyAAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=psychoeducation+groups+for+children&ots=q-KRuUJgY5&sig=S7S6KPWKNQd_xapk7EoMrbVQClw#v=onepage&q&f=false
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística y secretaria de Educación. (2012). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan- ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá año 2011: presentación de resultados*. Editorial Bogotá Humana. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/480>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Diez, F. y Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Editorial Paidós SAICF.

Dixon, L. (1999). Providing services to families of persons with schizophrenia: Present and future. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 2(1), 3-8.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291099-176X%28199903%292%3A1%3C3%3A%3AAID-MHP31%3E3.0.CO%3B2-0>

DOF Diario Oficial de la Federación (2012). *Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la delincuencia*. DOF.
http://www.shcp.gob.mx/LASHCP/MarcoJuridico/MarcoJuridicoGlobal/Leyes/370_lgps_vd.pdf

DOF Diario Oficial de la Federación (2013). *NOM-009-SSA2-2013*. DOF.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324923&fecha=09/12/2013

DOF Diario Oficial de la Federación (2013). *NOM-009-SSA2-2013*. DOF.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324923&fecha=09/12/2013

Dominic Richardson & Chii Fen Hiu (2018). *Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/WP%202018-11.pdf>

Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. *Material Didáctico Sistematizado*.
<https://www.academica.org/cristina.erausquin/195.pdf>

Espín, J., V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de educación*, (4), 95-15.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?sequence=1>

Fernández-Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (96), 35-53.

- FICOSEC Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (2019). *Encuesta sobre Prevalencia de Violencia Familiar y Sexual en el Municipio de Juárez*. FICOSEC. <http://observatoriochihuahua.org/productos/encuesta-sobre-prevalencia-de-violencia-familiar-y-sexual/>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019) Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1),9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (1920). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Ediciones Paidós. <https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/f/Freud-Anna--Psicoanalisis-Del-Desarrollo-Del-Nino-y-Del-Adolescente-Paidos.pdf>
- Funes Lapponi, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(3),91-106. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466/430>
- Gala Carpio, A. (2016) Algunos aspectos importantes sobre la convivencia escolar. *Revista del Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela*, 2(4), 85-98. <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/08/Revista-Huellas-4-Observatorio-Peru.pdf>
- García Correa, A. y Ferreira Cristofolini, G.M. (2005) La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1). 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández, Martínez, A. y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de medicina de familia*, 1(5),232-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>

- Hernández Sampieri,R.,Fernández Collado,C., y Baptista Lucio,M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A de C.V. https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_-_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri
- Hernández Sampieri,R.,Fernández Collado,C., y Baptista Lucio,M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A de C.V. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández Tirado, H. (2007). *El convenio de mediación*. Comisión de derechos humanos del estado de México. <https://www.codhem.org.mx/LocalUser/codhem.org/difus/libros/mediacion.pdf>
- Hokanson, J. E. (1961). The effects of frustration and anxiety on overt aggression. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 346–351. doi:10.1037/h0047937
- IGOME Instituto Internacional de Gobierno Corporativo y Mejores Prácticas. (2015). *Programa “mediación escolar: formando una comunidad para la paz*. <https://www.igome.org.mx/mediacion-escolar/>
- Jares, X.R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz. <https://www.arovite.com/documentos/SG14.pdf>
- Johnson, R., T. & Johnson,D.,W. (2002). Teaching Students to Be Peacemakers: A Meta Analysis. *Journal of Research in Education*,12 (1). https://www.researchgate.net/publication/234664590_Teaching_Students_To_Be_Peace_makers_A_Meta-Analysis
- Know Violence in Childhood (2017). *Ending Violence in Childhood, Global Report 2017*. Know Violence in Childhood.[https://www.unicef.org/jamaica/Overview_Report_\(High-Res\).compressed.pdf](https://www.unicef.org/jamaica/Overview_Report_(High-Res).compressed.pdf)
- Krauskopf, D. (2006) *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Organización panamericana de la salud. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/arte.violencia.escolares.pdf?ua=1>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Sage publications.

- Lanni, N.D. (2003) La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías Virtuales, Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 2. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Lederach y Chupp (1995) *¿Conflicto y Violencia? Busquemos alternativas creativas*. Ediciones Semilla.
- Lederach, J.P. (1992) *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Ediciones Semilla.
- Lukens,E.,P. & McFarlane,W.,R. (2004) Psychoeducation as evidence- based. Practice: Considerations for practice, research and policy. *Brief treatment and crisis intervention*, 4 (3),205-225. <http://triggered.stanford.clockss.org/ServeContent?url=http://btci.stanford.clockss.org%2Fcgi%2F reprint%2F4%2F3%2F205.pdf>
- Martín Crespo Blanco, M., C. y Salamanca Castro, A., B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure Investigación*, (27),1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Mateo, S.M. (2018). Modelo INSERTE de mediación escolar para el desarrollo de competencias sociocognitivas, emocionales y morales. *Padres y maestros* 373, 6-14. <https://www.readcube.com/articles/10.14422%2Fpym.i373.y2018.001>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Journal Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*,1(2),1-10. https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis/fulltext/58c1fdff45851538eb7ce730/Qualitative-Content-Analysis.pdf
- Mena, M. y Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8 (2), 9-20. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Montoya,V. (2006). Teorías de la Violencia Humana. *Revista Razón y Palabra*, (53),1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520728015>
- Moreno Artal,E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*, 29(2),139-155. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44029209.pdf>

- Mustaca, A. E. (2017). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1),65-81.
<https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79954963005/html/index.html>
- Navarro Olivas,R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. Ediciones de la Universidad de Castilla- La mancha.
- Neva Milicic, A., M., A. y Sánchez Joaquín, S., M. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educacion.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Editorial OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2020). *Bullying. MÉXICO. Estadísticas 2019/2020. Equipo Multidisciplinario Internacional*.
<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>
- Ortega Ruiz, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España*, (2). https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/28144675_La_mediacion_escolar_en_el_marco_de_la_construccion_de_la_convivencia_y_la_preencion_de_la_violencia/links/0912f50b6914ce0828000000/La-mediacion-escolar-en-el-marco-de-la-construccion-de-la-convivencia-y-la-preencion-de-la-violencia.pdf
- Ortuño Muñoz, E.D. e Iglesias Ortuño, E. (2015). *La mediación escolar, formación para profesores. Región de Murcia*.
<https://conocimientoabierto.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2368/1/10126-Texto%20Completo%201%20La%20mediaci%C3%B3n%20escolar.%20Formaci%C3%B3n%20para%20profesores.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista Int. J. Morphol*, 35 (1),227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Palomero Pescador, J., E. y Fernández Domínguez, M., Del R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41),19-38. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404103.pdf>
- Pantoja Vallejo, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Secretaría General Técnica. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Pérez Rico, E. (2018). *Mediación escolar*. Ediciones ILCSA A.A DE C.V.
- Pérez, R.M. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, (73) ,430-436. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/73/a22_430_446.pdf
- Pérez, G. (2017). Manifestaciones y Factores de la Violencia en el Escenario Escolar. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (2), 237-259. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219232.pdf>
- Pesqueira Leal, J. y Ortiz Aub, A. (2010). *Mediación Asociativa y Cambio Social*. El Arte de lo posible. Instituto de Mediación de México, S.C.
- Pineda Alfonso, J.A. y García Pérez, F. (2014) Convivencia y disciplina en el espacio escolar: Discursos y realidades. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Scripta Nova*, 18 (496). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-05.pdf>
- Piñuel, I. y Cortijo Peris, O. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar*. Editorial Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Porta, L., y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (14). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3301>
- Pranis, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. Editorial Comisión Nacional para el mejoramiento de la Administración de la Justicia.
- Ray, J. (2005). Beyond tolerance and persecution. Reassessing our approach to Medieval convivencia. *Jewish Social Studies*, 11 (2). 1-18. <http://faculty.smu.edu/bwheeler/toledo/Ray,%20Reassessing%20Convivencia.pdf>

- Riveros Aedo, E. e Ibáñez, A. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 12 (2). <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Aquiles, O y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2),133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Salas Vilorio, K.E., y Cómbita Niño, H.A. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8 (2). 79-92. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>
- Sánchez Cánovas, J.F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, (59),1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950255007.pdf>
- Sanchis, B.R. (2005). *La conflictividad en los centros docentes y la mediación escolar*. CSI-CSIF Enseñanza. https://convivencia.files.wordpress.com/2009/09/conflictividad_mediacion_csif86p.pdf
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar:Claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década, Proyecto Juventudes* (41), 153-178. https://www.redalyc.org/pdf/195/Resumenes/Resumen_19536988007_1.pdf
- SEP Secretaría de Educación Pública Pública (2018). *Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*. Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/437/MONO-365.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). código ético. México. *Trillas*. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/CODIGO_ETICO_SMP.pdf
- Soriano Díaz, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 322-334. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42172>

- STJ Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Chihuahua (2014). Firman Convenio del Programa “Soy Legal”, Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Chihuahua. <http://www.stj.gob.mx/noticia.php?noticiaId=56>
- Suares,M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Editorial Paidós.
- Torrego Seijo,J.,C. y Villaoslada Hernán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Revista Tabanque*, (18),31-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138351.pdf>
- Tostado Reyes, E. y García, A. S. (2015) Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela : La provención como estrategia de paz. *Universidad Autónoma Indígena de México*, 11 (1). 19-32. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401001.pdf>
- Trianes Torres, M.V., y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 75-189. https://www.researchgate.net/profile/Trianes_Torres/publication/28049498_Educacion_socioafectiva_y_prevenccion_de_conflictos_interpersonales_en_los_centros_escolares/links/545a0af40cf2cf5164841065/Educacion-socioafectiva-y-prevencion-de-conflictos-interpersonales-en-los-centros-escolares.pdf
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5_convivencia-andalucia.pdf
- Ugalde Sierra, R. (2017). Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar. En H. COMIE, *Mediación escolar desde la Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. Simposio llevado a cabo en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, Mexico. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1935.pdf>

- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos. Programa Nacional de Mediación Escolar*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000189.pdf>
- UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Unidad de Apoyo a la transversalidad (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Cartilla de trabajo: Aprender a convivir.(157.007), 7-59. https://issuu.com/walthercontreras/docs/mecanismos_e_instrumentos_para_plan
- Viana Orta, M.I. (agosto de 2012). Mediación escolar y atención a la diversidad. *EDETANIA: Estudios y propuestas socio-educativas*,(42), 159-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147443>
- White, H., & S. Sabarwal (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. *Síntesis metodológicas Centro de Investigaciones de UNICEF*,(8) 1-15. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>
- WHO World Health Organization World (2002). *World report on violence and health*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=16F940D9A2FD648D8E20E23E6F5658CF?sequence=1
- Zurbado Díaz de Cerio, J. L. (1999). *Bases de una educación para la Paz y la Convivencia*. Pamplona, España: Gobierno de Navarra. http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1571/Zurbano_BA SES_DE_UNA_EDUCACION_PARA_LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA.pdf?sequence=1

Anexo 1. Instrumentos de registro

a) Registro Narrativo

Elaboración propia

Registro Narrativo	
Fecha:	
Sesión:	
Aspectos a observar	Descripción
Forma en que se saludan	
Intercambios informales fuera de la dinámica	
Comunicación entre los participantes	
Actos de cooperación	
Actos de empatía	
Aplicación de las herramientas de mediación en caso de conflictos	
Participación activa	
Se guardan respeto en todo momento	
Grupo unido o distante	
Dificultad para comprender los temas	
Forma en que se despiden	

b) Cuestionario de cierre:

¿Cómo te sentiste hoy?



¿Qué aprendiste en esta sesión?

¿Cómo aplicarás lo que aprendiste el día de hoy?

¿Qué fue lo que más te gustó de la sesión?

¿Qué fue lo que más se te complicó entender?

c) Entrevista semiestructurada


Temas a explorar:

- Conocimiento del conflicto, visión positiva o negativa
- Conocimiento de los tipos de afrontamiento en un conflicto
- Principales herramientas para resolver un conflicto
- La importancia de las emociones en el conflicto
- Conocimiento de la mediación y la resolución pacífica de los conflictos
- Perspectiva general de la convivencia escolar en el instituto
- Temores de ser víctima o victimario de la violencia escolar

d) Encuesta “Convivencia escolar y Circunstancias que la afectan”

Autoría: Departamento Administrativo Nacional de Estadística y la Secretaría de Educación.

5672242716 01



ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y CIRCUNSTANCIAS QUE LA AFECTAN, PARA ESTUDIANTES DE 5o. A 11o. DE BOGOTÁ - 2011



CONFIDENCIAL: Los datos que el DANE solicita en este formulario son estrictamente confidenciales y en ningún caso tienen fines fiscales ni pueden utilizarse como prueba judicial.

Marca tus respuestas llenando completamente los óvalos:

Marca así: No marques así:

Utiliza este tipo de número:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A continuación encontrarás preguntas sobre cosas que te suceden o que tú haces.

EJEMPLOS:	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. La semana pasada, ¿cuántas veces hiciste un trabajo en grupo con otros(as) compañeros(as)?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El mes pasado, ¿cuántas veces dejaste de ir al colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces saliste de viaje?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INFORMACIÓN

1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

2. ¿Cuántos años cumplidos tienes? (Si sólo vas a escribir un número, llena la primera casilla con un cero -0-)

<p>3. Te reconoces como:</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Marca sólo una opción)</p>	<p><input type="radio"/> 1. Indígena (persona descendiente de los pueblos originarios de América - amerindios)</p> <p><input type="radio"/> 2. Afrocolombiano, afrodescendiente, negro o mulato (persona que presenta una ascendencia africana reconocida)</p> <p><input type="radio"/> 3. Rom (gitano)</p> <p><input type="radio"/> 4. Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (persona de rasgos culturales afro-angloantillanos)</p> <p><input type="radio"/> 5. Palenquero de San Basilio (persona perteneciente a la población afrocolombiana de San Basilio)</p> <p><input type="radio"/> 6. Ninguna de las anteriores</p>
<p>4. ¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu papá?</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Marca sólo una opción)</p>	<p><input type="radio"/> 1. No ha estudiado</p> <p><input type="radio"/> 2. Algunos años de primaria</p> <p><input type="radio"/> 3. Terminó primaria</p> <p><input type="radio"/> 4. Algunos años de bachillerato</p> <p><input type="radio"/> 5. Terminó bachillerato</p> <p><input type="radio"/> 6. Estudios técnicos o tecnológicos</p> <p><input type="radio"/> 7. Estudios universitarios</p> <p><input type="radio"/> 8. Estudios de postgrado</p> <p><input type="radio"/> 9. No sé</p>
<p>5. ¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu mamá?</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Marca sólo una opción)</p>	<p><input type="radio"/> 1. No ha estudiado</p> <p><input type="radio"/> 2. Algunos años de primaria</p> <p><input type="radio"/> 3. Terminó primaria</p> <p><input type="radio"/> 4. Algunos años de bachillerato</p> <p><input type="radio"/> 5. Terminó bachillerato</p> <p><input type="radio"/> 6. Estudios técnicos o tecnológicos</p> <p><input type="radio"/> 7. Estudios universitarios</p> <p><input type="radio"/> 8. Estudios de postgrado</p> <p><input type="radio"/> 9. No sé</p>

6. ¿Tu acudiente es diferente de tu mamá o tu papá?	<input type="radio"/> 1. Sí
	<input type="radio"/> 2. No
7. Si respondiste Sí en la pregunta anterior, ¿hasta que grado alcanzó a estudiar tu acudiente? (Marca sólo una opción)	<input type="radio"/> 1. No ha estudiado
	<input type="radio"/> 2. Algunos años de primaria
	<input type="radio"/> 3. Terminó primaria
	<input type="radio"/> 4. Algunos años de bachillerato
	<input type="radio"/> 5. Terminó bachillerato
	<input type="radio"/> 6. Estudios técnicos o tecnológicos
	<input type="radio"/> 7. Estudios universitarios
	<input type="radio"/> 8. Estudios de postgrado
	<input type="radio"/> 9. No sé
8. ¿Con cuántas personas vives ACTUALMENTE?	<input type="text" value=""/> (Si sólo vas a escribir un número, llena la primera casilla con un cero -0-)
9. ¿Con cuáles de estas personas vives ACTUALMENTE? (Puedes marcar más de una opción):	
	No Sí
1. Mamá	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
2. Papá	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
3. Padrastro o madrastra	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
4. Tu pareja (esposo/a o novio/a)	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
5. Abuelos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántos abuelos?
6. Hermanos(as) menores	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántos hermanos(as) menores?
7. Hermanos(as) mayores	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántos hermanos(as) mayores?
8. Hermanastros(as)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántos hermanastros(as)?
9. Hijos(as) tuyos(as)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántos hijos(as)?
10. Otros(as) familiares(s) diferentes de los anteriores	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántos familiares?
11. Otra(s) persona(s) no familiar(es)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> → ¿Cuántas personas?
12. Ninguna (vivo solo)	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/>
10. ¿Cómo son tus calificaciones en comparación con las de tus compañeros(as) de curso?	<input type="radio"/> 1. Por encima de la mayoría
	<input type="radio"/> 2. Como la mayoría
	<input type="radio"/> 3. Por debajo de la mayoría



A continuación vas a encontrar algunas preguntas sobre situaciones que sucedieron DENTRO DE TU COLEGIO. Responde sólo llenando los óvalos.

CONVIVENCIA

La convivencia es la disposición de las personas que comparten un entorno, a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración, que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar.

	Sí	No
1. ¿Existe un ambiente agradable y de sana convivencia en tu salón de clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿En tu salón, los profesores contribuyen a mantener la convivencia escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿En tu salón, existen herramientas o métodos para resolver los conflictos de forma pacífica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿En tu colegio se desarrollan actividades deportivas, artísticas o de otro tipo que favorezcan la convivencia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Cuando un compañero(a) incumple una norma, se aplica una sanción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Conoces el manual de convivencia, el código de disciplina o el reglamento de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Cuáles de las siguientes situaciones afectan más el ambiente del salón de clase?

(Puedes marcar más de una opción)

- 1. Indisciplina
- 2. Chismes
- 3. Robos
- 4. Agresiones físicas entre compañeros
- 5. Agresiones físicas de estudiantes hacia profesores
- 6. Agresiones físicas de profesores a estudiantes
- 7. Agresiones verbales entre compañeros
- 8. Agresiones verbales de estudiantes a profesores
- 9. Agresiones verbales de profesores a estudiantes



OFENSAS Y GOLPES EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) PROFESOR(A) te insultó haciéndote sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso dañó INTENCIONALMENTE algo que te pertenecía (por ejemplo cuadernos, libros, lápices, tu maleta, tu ropa, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. El mes pasado , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El mes pasado , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con pegarte entre varios?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. El mes pasado , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con que él(ella) te iba a pegar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. La semana pasada , ¿cuántas veces INSULTASTE a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La semana pasada , ¿cuántas veces dañaste INTENCIONALMENTE algo que le pertenecía a alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. La semana pasada , ¿cuántas veces RECHAZASTE a alguien de tu colegio o no lo(la) dejaste estar en tu grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. El mes pasado , ¿cuántas veces le diste golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos a alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. El mes pasado , ¿cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. En los últimos 12 meses , ¿cuántas veces tuviste que ser llevado(a) a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió INTENCIONALMENTE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



D

AGRESIÓN REPETIDA EN EL COLEGIO

A algunas personas les pasa que otros las hacen sentir muy mal porque les pegan o las ofenden **TODO EL TIEMPO**.

Por ejemplo: a Marcos lo molestan mucho Fanny y Gabriel. Primero le quitaban su comida y después comenzaron a quitarle y dañarle otras cosas. Ahora lo empujan, le pegan y se burlan de él. Marcos tiene mucho miedo, se siente muy mal y cada día le dan menos ganas de ir al colegio.

Dentro de tu colegio:	Si	No
1. El mes pasado, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ofendió o te pegó TODO EL TIEMPO , haciéndote sentir muy mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El mes pasado, ¿un(a) ESTUDIANTE de otro curso te ofendió o te pegó TODO EL TIEMPO , haciéndote sentir muy mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. El mes pasado, ¿ofendiste o le pegaste a alguien de tu colegio TODO EL TIEMPO haciéndolo(a) sentir muy mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El mes pasado, ¿viste que una o varias personas ofendieran o le pegaran TODO EL TIEMPO a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. En los últimos 12 meses , ¿has recibido por Internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. En los últimos 12 meses , ¿has amenazado, ofendido o presionado por Internet a alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



E

ARMAS EN EL COLEGIO

Un arma es cualquier objeto que pueda causar daño físico, por ejemplo, una piedra, un vidrio, una cadena, un cuchillo, una navaja, una pistola, etc.

Dentro de tu colegio:	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO , ¿cuántas veces alguien te amenazó CON un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO , ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo) CON un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO , ¿cuántas veces alguien te hirió intencionalmente CON un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO , ¿cuántas veces VISTE que alguien hirió intencionalmente a otra persona CON un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO , ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo) SIN armas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



PELEAS EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. El mes pasado, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste peleas físicas SIN armas entre dos COMPAÑEROS(AS) de tu curso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El mes pasado, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas con otra PERSONA?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos COMPAÑEROS(AS) de tu curso en la que alguno de los dos LLEVABA un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos GRUPOS en la que alguien LLEVABA un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces te metiste en una pelea física entre dos GRUPOS en la que alguien LLEVABA un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces tuviste una pelea física con otra PERSONA en la que alguno de los dos LLEVABA un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



PORTE DE ARMAS

Existen dos tipos de armas, las de fuego y las blancas.

Las armas de fuego son, por ejemplo, pistolas, revólveres, metralletas, explosivos, hechizas (armas de fuego hechas en casa)

Las armas blancas son, por ejemplo, cuchillos, navajas, varillas, cadenas, puñales, etc.

	Sí	No				
1. En los últimos 12 meses, ¿portaste armas de FUEGO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
2. En los últimos 12 meses, ¿trajiste armas de FUEGO al colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
3. En los últimos 12 meses, ¿portaste armas BLANCAS?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
4. En los últimos 12 meses, ¿trajiste armas BLANCAS al colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Sí	No	No sé			
5. En los últimos 12 meses, ¿algún(a) compañero(a) de tu curso trajo al COLEGIO armas de FUEGO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
6. En los últimos 12 meses, ¿algún(a) compañero(a) de tu curso trajo al COLEGIO armas BLANCAS?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
7. ¿Se pueden conseguir armas de FUEGO en TU BARRIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
8. Sin incluir vigilantes o fuerza pública (policía, ejército, DAS, etc.), ¿hay personas en TU BARRIO que portan armas de FUEGO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
9. Sin incluir vigilantes o fuerza pública (policía, ejército, DAS, etc.), ¿alguna persona en TU CASA tiene algún arma de FUEGO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Entre tus amigos (los del barrio, del colegio, etc.):	Todos	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno	No sé
10. ¿Cuántos de tus AMIGOS portan armas de FUEGO de vez en cuando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ¿Cuántos de tus AMIGOS portan armas BLANCAS de vez en cuando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



H

ROBOS Y VANDALISMO EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces le robaste algo a alguien, sin que esa persona viera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has hecho daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO (por ejemplo, rayar muros, romper ventanas, dañar puertas, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has visto que otras personas hagan daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



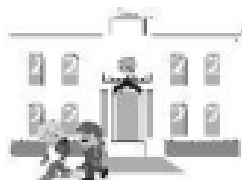
I

INCIDENTES DE TIPO SEXUAL EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:	Si	No	No sé
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) estudiante de OTRO CURSO te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) PROFESOR(A) te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te hizo sentir incómodo(a) al tocarte alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú quisieras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa), a cambio de algo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿hiciste sentir incómodo(a) a alguien al hacerle propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Dentro de tu colegio:	Si	No	No sé
11. En los últimos 12 meses, ¿algún(a) COMPAÑERO(A) de tu curso ha recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Responde las siguientes preguntas pensando en lo que te ha sucedido EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO.



J

INCIDENTES EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO

Camino de ida o vuelta de tu colegio:	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. El mes pasado, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te amenazaron CON un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo) CON un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física en la que alguien llevaba un arma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te hicieron sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Camino de ida o vuelta de tu colegio:	Si	No
6. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa), a cambio de algo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te hizo sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú quisieras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzarle a tener una relación sexual sin que lo desearas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Generalmente, cuando sales del COLEGIO vas: (Marca sólo una opción)	<input type="radio"/> 1. Directamente a la casa <input type="radio"/> 2. A un sitio de maquinitas y/o billar <input type="radio"/> 3. Al Café Internet <input type="radio"/> 4. Al sitio de trabajo <input type="radio"/> 5. A la calle a parchar <input type="radio"/> 6. A discotecas
--	--



K

ENTORNOS

Con qué frecuencia en tu BARRIO:	Todos los días	Casi todos los días	De vez en cuando	Nunca	No sé
1. Ocurren peleas físicas en la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ocurren atracos en la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Se escuchan disparos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Durante tu INFANCIA (entre los 5 y los 10 años), con qué frecuencia alguno de los ADULTOS con los que vivías en tu casa hacía lo siguiente:	Todos los días	Casi todos los días	De vez en cuando	Nunca		
4. Te amenazaba con echarte de la casa o mandarte lejos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
5. Te ofendía con palabras diciéndote cosas como bruto, perezoso, bobo, inútil, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
6. Te pegaba palmadas, te daba pellizcos, te empujaba o te sacudía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
7. Te daba cachetadas, patadas o puños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
8. Te pegaba con algún objeto (por ejemplo, cinturón, palo, escoba, cable, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Alguna persona que VIVE contigo:		Si	No	No sé		
9. ¿Alguna vez ha utilizado un arma para amenazar o herir a otra persona?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
10. ¿Alguna vez ha robado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
11. En los últimos 12 meses, ¿ha golpeado, empujado, pateado a otra persona?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Alguna persona que VIVE contigo:		Si	No			
12. ¿Alguna vez te ha hecho sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual, sin que tú lo desearas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
13. ¿Alguna vez te ha forzado o ha intentado forzarte a tener una relación sexual, sin que tú lo desearas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Cuántos de tus AMIGOS han participado en los siguientes actos:	Todos	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno	No sé
14. Alguna vez han utilizado un arma para amenazar o herir a otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguna vez han robado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Han golpeado, empujado, pateado a otra persona, en los últimos 12 meses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuántos de tus AMIGOS crees que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Todos	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno	
17. Ver peleas entre compañeros es divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Si no se puede por las buenas, toca por las malas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. El que me la hace, me la paga.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Es normal burlarse de otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. En tu barrio existe:	<input type="radio"/> 1. Barras futboleras <input type="radio"/> 2. Bares y/o discotecas <input type="radio"/> 3. Prostibulos <input type="radio"/> 4. Actores armados ilegales <input type="radio"/> 5. Ninguna de las anteriores					
(Puedes seleccionar más de una opción)						



PANDILLAS

Las pandillas son grupos de niñas, niños o jóvenes que generalmente tienen un territorio, un nombre y símbolos que las distinguen. A veces se reúnen para consumir droga o para realizar peleas, actos de vandalismo o robos.

	Si	No
1. ¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Perteneces actualmente a una pandilla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses, ¿has visto dentro de tu COLEGIO peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Si	No	No sé			
4. ¿Hay pandillas en tu BARRIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
5. ¿Alguna de las personas que VIVE CONTIGO pertenece a pandillas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Todos	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno	No sé
6. ¿Cuántos de tus COMPAÑEROS(AS) de curso pertenecen a pandillas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Cuántos de tus AMIGOS(AS) pertenecen a pandillas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ALCOHOL Y DROGAS

Las drogas son, por ejemplo, bóxer, marihuana, basuco, ácidos, éxtasis, cocaína, heroína, etc.

Alguno de los ADULTOS con los que VIVES en tu casa:	Si	No	No sé			
1. ¿Ha tenido problemas por consumir ALCOHOL frecuentemente (por ejemplo, incumplimiento en el trabajo, problemas familiares, problemas económicos, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
2. ¿Ha consumido drogas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
3. ¿Ha tenido problemas por consumir DROGAS (por ejemplo, incumplimiento en el trabajo, problemas familiares, problemas económicos, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Barrio:	Si	No	No sé			
4. ¿Se venden drogas en tu BARRIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
5. ¿Hay personas que consumen drogas en tu BARRIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Colegio:	Si	No	No sé			
6. ¿Se venden drogas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
7. ¿Se venden drogas CERCA a tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
8. ¿Algún(a) compañero(a) de tu curso vende drogas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
9. ¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume drogas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
10. ¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
		Si	No			
11. ¿Has vendido drogas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Amigos:	Todos	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno	No sé
12. ¿Cuántos de tus amigos toman bebidas alcohólicas 3 ó más días a la SEMANA?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. ¿Cuántos de tus amigos consumen drogas por lo menos 1 vez al MES?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con qué frecuencia CONSUMES:	3 o más días a la semana	1 ó 2 días a la semana	1 ó 2 días al mes	Menos de 1 día al mes	Nunca	
14. ¿Bebidas alcohólicas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15. ¿Bebidas alcohólicas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16. ¿Drogas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17. ¿Drogas dentro de tu COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



SEGURIDAD Y CONFIANZA

	Si	No
1. ¿Evitas ir o pasar por algunos lugares dentro de tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Has dejado de ir al COLEGIO porque alguien te amenazó?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Has dejado de ir a tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Evitas ir o pasar por algunos lugares en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Evitas pasar por algunos lugares de tu BARRIO (por ejemplo, parques, esquinas, algunas calles, etc.) por miedo a ser atacado por alguien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qué tanto CONFÍAS en:	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
6. Tu profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tus padres o acudientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tu colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. La policía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. La iglesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ACTITUDES Y COMPETENCIAS

¿Qué tan de ACUERDO estás TÚ con las siguientes afirmaciones?	Totalmente de ACUERDO	Más o menos de ACUERDO	Más o menos en DESACUERDO	Totalmente en DESACUERDO
1. Tener un arma de fuego en la casa me da seguridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tener un arma de fuego en la casa me hace sentir más fuerte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tener un arma de fuego en la casa hace que me respeten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ver peleas entre compañeros es divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Si no se puede por las buenas, toca por las malas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El que me la hace, me la paga.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Está bien que se burfen de un compañero, desde que no se metan conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Está bien tener amigos homosexuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En mi colegio deberían sacar a los homosexuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Si	Tal vez sí	Tal vez no	No
10. Si estás sentado en la tienda y de repente alguien que conoces te derrama una gaseosa por la espalda, ¿crees que lo hizo a propósito?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Si alguien que conoces pasa corriendo, te empuja por detrás y te caes haciéndote daño, ¿crees que lo hizo a propósito?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si te acercas a dos personas que están hablando en voz baja y se quedan calladas cuando llegas, ¿crees que estaban hablando mal de ti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente seguro(a)	Más o menos seguro(a)	Nada seguro(a)	
13. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder detener a otra persona que te está insultando, SIN UTILIZAR LA AGRESION?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que te está molestando, que no lo siga haciendo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que lo que hizo te molestó?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Si te sucede lo siguiente, cuál es la acción que MÁS realizas:				
16. Si un(a) compañero(a) me pega... (Marca sólo una opción)	<input type="radio"/> 1. No le respondo para no pelear. <input type="radio"/> 2. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona. <input type="radio"/> 3. Sin agredirlo(a), le digo algo para que deje de pegarme. <input type="radio"/> 4. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema. <input type="radio"/> 5. Le pego. <input type="radio"/> 6. Lo(la) insulto. <input type="radio"/> 7. Nunca me ha sucedido			
17. Si un(a) compañero(a) me dice algo desagradable que me hace sentir mal... (Marca sólo una opción)	<input type="radio"/> 1. Le digo algo igual o peor de desagradable. <input type="radio"/> 2. Le pego <input type="radio"/> 3. No le respondo para no pelear. <input type="radio"/> 4. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona. <input type="radio"/> 5. Sin agredirlo(a), le digo algo para que deje de ofenderme. <input type="radio"/> 6. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema. <input type="radio"/> 7. Nunca me ha sucedido			
18. Si me entero que un(a) compañero(a) está hablando mal de mí a mis espaldas... (Marca sólo una opción)	<input type="radio"/> 1. Sin agredirlo(a), hablo con él(ella) para que no siga diciendo eso. <input type="radio"/> 2. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema. <input type="radio"/> 3. Lo(la) insulto. <input type="radio"/> 4. Le pego. <input type="radio"/> 5. Dejo que invente lo que quiera y hago como si no supiera. <input type="radio"/> 6. No le digo nada y no le vuelvo a hablar. <input type="radio"/> 7. Nunca me ha sucedido			
Con qué FRECUENCIA te sucede lo siguiente:				
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
19. Cuando regañan injustamente a un(a) compañero(a) de clase, me siento bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Cuando veo que le pegan a un(a) compañero(a) de clase, me parece divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Cuando un(a) compañero(a) está triste porque no encuentra con quien jugar, me siento bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Cuando un(a) compañero(a) de clase se cae y se hace daño, me parece divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Para mí es difícil controlar mis acciones cuando me da rabia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Me cuesta trabajo calmarme cuando me da rabia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Actúo sin pensar cuando me da rabia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Siento que soy un fracaso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Siento que tengo muchas cualidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Con qué FRECUENCIA te sucede lo siguiente:	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
28. Me gusta mi forma de ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Tengo una opinión positiva de mí mismo(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Siento que soy una persona valiosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Me da miedo que otros crean que soy tonto(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Me da miedo salir al tablero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Cuando quiero manifestar un desacuerdo frente a un(a) compañero(a), siento miedo y me quedo callado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Me da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el director de mi colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. ¿Por qué vienes al colegio? (Puedes marcar más de una opción)	<input type="radio"/> 1. Me gusta el colegio <input type="radio"/> 2. Me gusta aprender <input type="radio"/> 3. Me permitirá un mejor futuro <input type="radio"/> 4. Me obligan a venir <input type="radio"/> 5. Vengo por mis amigos <input type="radio"/> 6. Tengo refrigerio y almuerzo <input type="radio"/> 7. No sé por qué vengo			



ENTORNO FAMILIAR

Con qué FRECUENCIA mis PADRES o mi acudiente:	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Me demuestran que me quieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Dicen cosas buenas de mí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me hacen sentir que lo que hago es importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me rechazan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me hacen sentir confianza para hablarles de mis cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tratan de ayudarme cuando me siento mal (por ejemplo, triste, abustado, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Saben dónde estoy cuando salgo de la casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Saben con qué amigos salgo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Saben cómo me va en el colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OPCIONAL

Si quieres hacer alguna observación o decir algo más, puedes escribirlo a continuación:

**YA FINALIZASTE.
POR FAVOR, DEPOSITA ESTE FORMULARIO EN LA URNA.**

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.



Anexo 2. Formatos de consentimiento y asentimiento informado

Consentimiento informado

Por medio del presente, doy consentimiento como padre de familia o tutor, para que mi hijo de manera voluntaria se comprometa a participar en el proyecto denominado “Fortalecimiento de la convivencia escolar en alumnos de educación primaria mediante un programa de mediación escolar”, a cargo de _____ con fines de intervención perteneciente al programa de Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz, bajo la dirección de _____.

He sido informado que durante las sesiones se recabaran evidencias en diversos formatos como fotografías, videos, entrevistas y cuestionarios, asimismo la información será meramente protegida con el principio de confidencialidad, en donde se resguardará la integridad e identidad de los menores dentro del aula y la información recabada será exclusivamente con fines de investigación.

El proyecto se abordará por medio de 15 sesiones con una duración de 90 min. El menor tendrá la libertad de retirarse del programa en cualquier momento si así lo solicita o fuera necesario.

Nombre y firma del Responsable

Nombre y Firma del Tutor del alumno

Asentimiento informado

Doy mi consentimiento como participante voluntario, comprometiéndome a participar en el proyecto denominado “Fortalecimiento de la convivencia escolar en alumnos de educación primaria mediante un programa de mediación escolar”, a cargo de la _____ con fines de intervención perteneciente al programa de Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz, bajo la dirección de la _____.

He sido informado que durante las sesiones se recabaran evidencias como fotografías, videos, entrevistas y cuestionarios, asimismo la información será meramente protegida con el principio de confidencialidad, es decir, no se dará a conocer mi identidad y se protegerá mi integridad dentro del aula y la información recabada será exclusivamente con fines de investigación.

El proyecto se abordará por medio de 15 sesiones con una duración de 90 min. El menor tendrá la libertad de retirarse del programa en cualquier momento si así lo solicita o fuera necesario.

Nombre y firma del Responsable

Nombre y Firma del alumno

