



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

**MEDIACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES
PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES EN
EL AULA. ESTUDIO DE CASO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR,
PACHUCA, MÉXICO-LODZ, POLONIA.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

Presenta:

SAÚL ARROYO SANTILLÁN

Directora de Tesis:

Dra. KARINA PIZARRO HERNÁNDEZ

LECTORAS:

DRA. ROSA ELENA DURAN GONZÁLEZ
DRA. LYDIA RAESFELD

PACHUCA, HIDALGO

JUNIO, 2015

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado para realizar mis estudios de posgrado en la Maestría en Ciencias Sociales, programa oferta en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

De igual forma, al Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) organismo que hizo posible mi estancia académica en la Westfälische Wilhelms-Universität. Aprovechando para reconocer la ayuda brindada a la Dra. Ursula Bertels.

También agradezco al programa ERASMUS MUNDUS, quien hizo posible mi intercambio académico en la University of Lodz.

De la misma manera, presento mi gratitud a la Dra. Rosa Elena Duran González, coordinadora de la Maestría en Ciencias Sociales, por su apoyo ofrecido durante mi estancia como estudiante del programa que atiende.

Le doy gracias a la Dra. Karina Pizarro Hernández, directora de tesis, por su dirección la cual me permitió concluir mi investigación. Y a mí comité tutorial, Dra. Rosa Elena Duran González y Dra. Lydia Raesfeld por sus observaciones enriquecedoras del presente trabajo.

Hago extensiva mi gratitud a Lydia e Irma, compañeras y amigas quienes fueron parte fundamental de esta investigación. Y a mis compañeros y compañeras del posgrado.

Finalmente, sin que ello signifique menos sino todo lo contrario, a Dios (יהוה), a mi madre, a mi padre, hermana, tías y tíos.

ÍNDICE

ABSTRACT	5
RESUMEN.....	6
SUMMARY	7
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. UNA MIRADA A LA “TEORÍA DEL CONFLICTO”	26
1.1 Teoría del Conflicto Clásica y Liberal	28
1.2 Connatural a la Vida en Sociedad	30
1.3 Marx y Engels. Luchas de Clases	30
1.4 Lewis Coser y Ralf Dahrendorf. Las Funciones del Conflicto y la Teoría del Conflicto Social	31
1.5 Resolución de Conflictos	36
1.5.1 Lineamientos de Acción.....	38
CAPITULO 2. EL CAMINO A LA MEDIACIÓN ESCOLAR.....	41
2.1 Análisis de Tres Modelos de Mediación Norteamericano	43
2.1.1 Modelo de Harvard.....	44
2.1.2 Modelo Trasformativo	45
2.1.3 Modelo Circulatorio- Narrativo	49
2.2 Mediación Escolar.....	51
2.3 Modelos de Mediación Escolar Española.....	54
2.3.1 Modelo Madrileño	56
2.3.2 Modelo de Castilla y León	58
CAPITULO 3. BASES PARA UN MODELO DE MEDIACIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO	60
3.1 Antecedentes de la mediación escolar en México	61
3.1.1 Educación moral	62

3.1.2 Niveles de Razonamiento Moral.....	66
3.1.3 La Responsabilidad Moral.....	67
3.2 Educación en Valores	68
3.3 Mediación Escolar en México.....	71
CAPITULO 4. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y PRÁCTICAS INFORMALES DE MEDIACIÓN ENTRE PARES	73
4.1 Grupos de trabajo en México, Pachuca.	75
El Caso de la Preparatoria No. 3 y Preparatoria Julián Villagrán.	75
4.2 Entrevistas y Encuesta en Polonia, Lodz.	83
El Caso de alumnos egresados del nivel medio superior	83
4.3 Encuesta en México, Pachuca.....	85
El Caso de alumnos egresados del nivel medio superior	85
4.4 Encuesta en México, Pachuca. El Caso de 4 bachilleratos generales.	88
CONCLUSIÓN.....	102
ANEXOS.....	105
REFERENCIAS	119

ABSTRACT

Today, the unresolved interpersonal conflicts peacefully are a widespread and disturbing problem in Mexico, Spain, United States, Poland and other countries more.

The effects are visible in public and private places like schools, companies or families within households. In the case of schools, some of those affected are pupils, students, teachers and teachers, parents and managers at all levels of education.

Since 2006 in Mexico, states of Mexico and Sonora implemented school mediation programs in primary and secondary schools. In 2011, the state of Mexico implemented the *Plan Maestro de Orientación* in the high school level counting on a school mediation program and in 2015 it was announced in the state of Hidalgo a mediation center to bullying.

Despite the above efforts, a federal law was never enacted to make school mediation a model of interpersonal conflict resolution at all educational levels in Mexico.

The theoretical and practical gap on resolving interpersonal conflicts through school mediation in the high school level at the state of Hidalgo opens the discussion and analysis in this research.

Key words: school mediation, interpersonal conflicts, high school.

RESUMEN

Hoy en día, los conflictos interpersonales no resueltos de forma pacífica son un problema generalizado y preocupante en México, España, Estados Unidos, Polonia y otros países más.

Los efectos de los son visibles en lugares públicos y privados como los centros educativos, empresas o en las familias dentro de los hogares. En el caso de los centros educativos, algunos de los afectados son alumnos, alumnas, maestras y maestros, padres de familia y directivos de todos los niveles educativos.

Desde el año 2006 en México, estados de la República Mexicana como Sonora implementaron programas de mediación escolar en primarias y secundarias. En el año 2011, el estado de México implementó el Plan Maestro de Orientación en el nivel de bachillerato general contando con un programa de mediación escolar y en el año 2015 se anunció en el estado de Hidalgo un centro de mediación ante el acoso escolar.

A pesar de los esfuerzos antes mencionados, nunca se decretó una ley federal para hacer a la mediación escolar un modelo de resolución de conflictos interpersonales en todos los niveles educativos en México.

El vacío teórico y práctico sobre la resolución de conflictos interpersonales por medio de la mediación escolar en el nivel de bachillerato general en el estado de Hidalgo abre esta investigación para su discusión y análisis.

Palabras clave: *mediación escolar, conflictos interpersonales, bachillerato general.*

SUMMARY

In the middle of difficulty lies opportunity

Albert Einstein

While scholars in United States and in Spain have been proposing the mediation process as an opportunity for growth, establishing agreements (Fisher & Ury, 1996) and transforming social relations through empowerment (Bush, 1989), reevaluation (Suarez, 1996, Bush & Folger , 1996) and recognition (Bush, 1996; Giménez, 2001) that allows humans to learn to perceive, think and act according to their problem, strengthening and giving them self-confidence (Cobb, 1995; Gómez, 2007) or improve, dialogue and empathy (Casanovas, 2011:506) between disputants since 1989 and before this year.

As a result of those proposes and more, formal mediation models raised to resolve interpersonal conflicts among teenagers in schools over the world, for example in cities like Cataluña (Casanovas, 2011), Madrid or Castilla y Leon. However in countries like in Mexico there is not a formal or national mediation model, which has impacted the whole educational system. A Formal Mediation Model (FMM) means a set of steps in a process to resolve conflicts among humans with the participation of a mediator and consequently this process has the recognition of a society or state in his rules of human behavior.

Today, however, without FMM many teenagers in Mexico¹ use informal mediations practices to help their friends with Interpersonal Conflicts (ICs) because they are motivated by empathy. To explain the contrast between formal mediation models and informal_mediation practice we must to analyse the process which has the following essential elements: a) one conflict, b) two or more parties, c) one mediator. Instead, the Informal Mediation Practices (IMP) transform the concepts

¹ According to the interpretation of questionnaires in the city of Pachuca, 2015.

of these elements and adapt to the needs of everyday life. Thus a formal mediation model in schools to resolve interpersonal conflicts among teenagers is more efficient than IMP because it has a structure, manuals, staff, workshops and advisors. Since FMM and IMP are both effective process to increase empathy skills, mediation in schools to resolve interpersonal conflicts will bring satisfactory results.

School mediation models

Although family, workplaces, public disputes, school conflicts or commercial worldwide areas are influenced with principles of the American's mediation models to resolve conflicts, one of them school conflicts is exceptionally important. Sarda (2013) places educational mediation in the late 70s in the US where teachers began incorporating the skills to resolve conflict nonviolently from religious groups and peace movements.

The school mediation model in Spain is also a good example, which influenced worldwide school mediation models to resolve ICs among teenagers. But it is not until 1994 that educational system in Spain began to take interest in this dispute resolution procedure. The history of school mediation in Spain is linked to teacher training, and the pioneering programs arise in the Research Center for Peace Gernika Gogoratuz (1994), through seminars with teachers from different schools. It is only in 1997 that school mediation activities started officially through the Program Coexistence and School Mediation (2000-01 academic years). After 2001 another Spanish city began a program called Andalusian Plan for Education for Culture of Peace and Non-violence. Finally since 2006, the academic production has been large and has had several experiences; the case of Madrid is one good example of these successful projects in school mediation models (Torrego, 2002). The success in Spain as a result of integrates empathy skills in the Mediation process for example in handbook or "decretos ²".

² Decreto 51/2007: La mediación y los procesos de acuerdo reeducativo.

Building a mediation process

Therefore, the objective of this research paper is to determine how IMP and FMM increase empathy skills among teenagers. This implies a previous diagnosis of conflicts that take place in high schools for analyzing and characterization. Subsequently, describe informal mediation practices between students and finally, compare different formal mediation model. It contemplates a triangulation of results obtained at fieldwork with the theoretical currents of conflict, theoretical approaches of mediation and consistent pedagogical underpinnings for high school education level.

The mixed methodological proposal contemplates the use of questionnaires as a quantitative tool; providing information about the origin, causes and resolution from conflicts of high school students to gain deeper knowledge on subjective aspects. Selected students will be interviewed to provide elements for analysis about classroom interaction. Empirical data will be analyzed with the software Atlas ti, version 7.

The theoretical background for the analysis of conflict from this research, is based on the liberal view (Dahrendorf, 1962) that conflict is human nature and a promoter of social dynamics such as, manifestations; when humans try to take out each other from possessions, access to goods, resources, rights, valuable and privileged positions (Dahrendorf, 1993; Vold, 1967) consequently conflicts rise; moreover integrating the analysis of social interaction, along with the micro-social elements that influence it (Collins, 1975) and reflecting the social antagonism (Dahrendorf, 1992; Coser, 1970) for draw the conflict.

In addition the humanistic education approach (Miller, 1976) is incorporated for understanding the orientation to develop an intuitive side of consciousness, through empathy, showing interest in team work, and developing openness and sensitivity skills toward others, and also obtaining support from the latter stages of

moral development (Kohlberg, 1981) in the process of resolving conflicts among teenagers, which is necessary to build a mediation process in schools.

Conflict theories

In the same way to build a mediation process in schools to resolve interpersonal conflicts among teenagers, the students must be instructed to understand basic concepts of the conflict theories. Thus, those theories can be classified into two broad streams; the first, classical theory, takes up the idea of Marxist class struggles. And the second, liberal theory of conflict (or theory of social conflict), is based on the struggle of endogenous and exogenous social groups.

Many studies focused on power and can be analyzed in the works of authors such as Thucydides, Sun Tzu, Machiavelli, Marx, Engels and Von Clausewitz those studies are classified in classical theory.

The liberal theory of conflict arises from a study performed by Lewis Coser in 1954, which reveals the importance of latent functional consequences of social conflict (Coser, 1970). Thereafter, different authors such as Max Gluckman, Ralf Dahrendorf, Theodore Caplow, Thomas Schelling, Kenneth Boulding, Randall Collins, Louis Kriesberg, Walter Isard and Julien Freundcon, have focused more fully on the fundamentals of theoretical bases of conflict.

The liberal theory of conflict is most appropriate for the present research, which was carried out in a school environment that provides elements and concepts needed such as conflict of interests and social groups to understand the conflicts of high school students and how they can be resolved through informal mediation practices. Although the classical theory focuses on concepts such as power and social classes, these concepts are presented sporadically in conflicts that can be resolved through informal practices of peer mediation.

From this theoretical approach instruments were created to identify conflicts of interest of students and locate the social groups that are generated within schools.

Empathy

As the result of interviews among teenagers, their motivation to help their friends to resolve interpersonal conflicts are values like empathy which can be defined as identification with and understanding of another's situation, feelings, and motives.³

Moreover, empathy is relate to others values, one can cite for example Latapí, Schmelkes, Barba, Barona, Muñoz Izquierdo, Molina, Osornio and Yurén among Mexican researchers have addressed related to values in education. Some of them such as coordinator in the Philosophical and Conceptual Work Education Sociomoral values studies (COMIE, 2003).

In addition to emphasize values in education from different perspectives to support and anchor knowledge in the first approach such as draft guidelines based on the analysis of theories and previous studies in values (Schmelkes, 1998), values training (Schmelkes, 2004) and the collection entitled: Educational Research in Mexico from 1992 to 2002. Moreover, there are many sources of information showing the relationship between values and education; the predominant approach is from Latapí Pablo Sarre in the preparation of this work and ethnographic observation and recording of Susana García and Liliana Vanella.

Consequently, values are the heritage of culture and constitute an essential element of comprehensive training, are the starting point for a harmonious development of the individual and therefore the acquisition and strengthening of attitudes are promoted in order to take and experience a sense freedom, justice,

³ Empathy. (2014, October 11). Retrieved from <http://wol.jw.org/en/wol/d/r1/lp-e/2002285#h=0:0-34:88>

solidarity, honesty, responsibility, democracy, love of truth, etc. Through these the empathy skills in the students can increase in the mediation process to resolve ICs.

Finally, the knowledge of others values usually increases the connection with empathy in the mediation process by their previous experience in others scenarios.

After checking and analyzing the informal mediation practice in schools to resolve interpersonal conflicts among teenagers will develop data to build a school mediation model in Mexico which increase empathy skills.

In preliminary results from the questionnaire, it was highlighted that causes of conflict included lack of values such as, respect, empathy and tolerance. It is important to mention that among the results obtained it can be seen that, the class room president is seen by the rest, as a mediator between his peers who must have empathic skills.

Subsequently, the mediation process in schools resolves interpersonal conflicts among teenagers (MAB) with basics knowledge of conflict theories which will help to achieve a more peaceful culture, increase empathy skills and personify mediator students.

INTRODUCCIÓN

La mediación es un proceso que facilita la resolución de conflictos y fomenta la paz, por ejemplo las Naciones Unidas (ONU) en el año 1998 definió a la cultura de paz como:

[...]consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (ONU: 1998).

A partir de esta definición podemos incluir a la mediación dentro de la cultura de paz, en consecuencia existen dos etapas dentro del procesos de mediación, las cuales son: el dialogo y la negociación, donde las partes desarrollan valores como la empatía para la resolución de conflictos.

Otra resolución internacional en 1999 parte de la Declaración y el Programa de Acción sobre una cultura de paz, identifico ocho ámbitos de acción de los cuales destaca la educación y se propone lo siguiente:

Promover una cultura de paz por medio de la educación mediante la revisión de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia [...] (ONU, 1999).

Podemos afirmar, dentro de la literatura internacional, la educación, la mediación, los valores y la resolución de conflictos están ligados a una cultura de paz. El desarrollar un modelo de mediación escolar para la resolución de conflictos cumplirá con las resoluciones internacionales propuestas por las Naciones Unidas.

En el presente estudio se centró en México, estado miembro de las Naciones Unidas y país que firmo declaraciones internaciones con relación a la paz; por ejemplo, la Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz (12 de noviembre de 1984) y la Declaración sobre el fomento entre la juventud de los

ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos (7 de diciembre de 1965)⁴.

Sin embargo el sistema educativo mexicano no ha desarrollado un modelo de mediación escolar que haya sido eficaz para la resolución de conflictos en el aula en el nivel educativo medio superior. Crear un modelo eficaz de Mediación Escolar para la Resolución de Conflictos (MERC) en México debería partir de la división del propio modelo para cada tipo educativo es decir uno para la educación básica, otro para la media superior y otro más para la educación superior. Y posteriormente adecuarlo a las necesidades de cada nivel educativo y entorno cultural. La siguiente tabla (Ver Tabla 1.) se ilustra mi propuesta:

Tabla 1.
Esquema general del sistema educativo nacional integrando un modelo de mediación escolar por niveles

TIPO EDUCATIVO	NIVEL	MODELO DE MEDIACIÓN
Educación básica	Preescolar	Modelo de mediación escolar básica
	Primaria	
	Secundaria	
Educación media superior	Profesional técnico	Modelo de mediación media superior
	Bachillerato	
Educación superior	Técnico Superior	Modelo de mediación superior
	Licenciatura	
	Posgrado	

⁴ Pactos, Convenios y Tratados Internacionales Suscritos y Ratificados Por México, Incluyendo La Declaración de los Derechos Humanos en Declaraciones Internacionales de Derechos Humanos Firmadas por México. [En línea: <http://www.cedhnl.org.mx/somos/legislacion/08.pdf>. Consultado: Mayo 2014].

Fuente: elaboración propia a partir de sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos (2012).

Todos estos modelos de mediación escolar deberían tener una continuidad el uno con el otro y satisfacer las necesidades de los alumnos de cada nivel. Para lograrlo, primeramente cada modelo debe situar al conflicto en el aula como connatural y cotidiano al ser humano. Segundo determinar las causas de los conflictos en las aulas de cada nivel educativo y finalmente determinar cuáles serían los conflictos que se pueden resolver por medio de un proceso de mediación.

El problema que aborda esta investigación es la ausencia de un modelo formal e institucionalizado de mediación escolar para la resolución de conflictos contextualizado a las necesidades del bachillerato general que fomente una cultura de paz dentro de las aulas donde los alumnos pasan la mayoría de su tiempo de formación académica dentro de las instituciones educativas en la ciudad de Pachuca. La ausencia de un modelo de mediación escolar formal e institucionalizado como estrategia para la resolución pacífica de conflictos interpersonales provoca un escenario propicio para la resolución de conflictos interpersonales en formas no pacíficas.

Los procedimientos para la resolución de conflictos de forma pacífica, como lo es la mediación, están plasmados en los principios que se encuentran en la Resolución del 20 de noviembre de 1997 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que proclamaba en el 2000, como el *Año Internacional de la Cultura de Paz*, los preceptos de la *Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* y el programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *“Por una Cultura de Paz”* (Caribe 2013:24). Algunos de estos preceptos son:

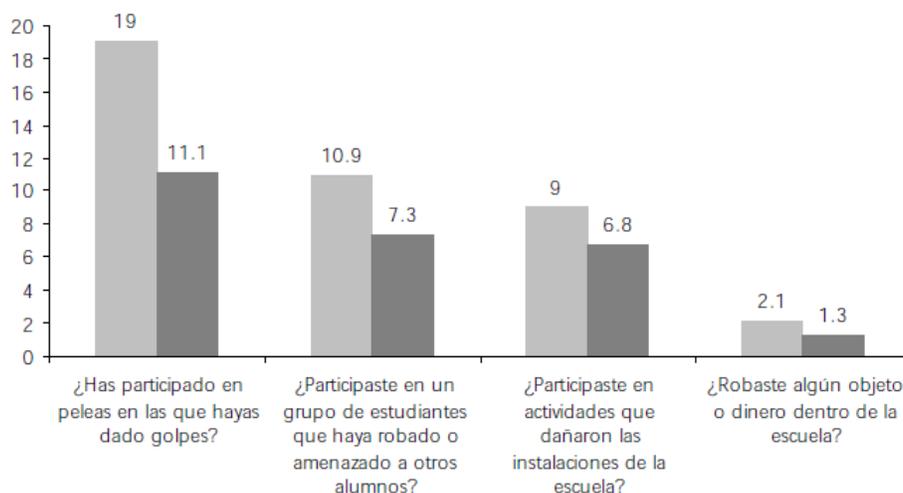
[...] el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación [...] (ONU, 1999).

A pesar de los esfuerzos de organismos internacionales para una resolución pacífica de conflictos, los alumnos y alumnas de zonas rurales y urbanas en México sufren de los efectos de conflictos interpersonales escolares no resueltos, agravados o resueltos de forma violenta.

Por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ver Grafica 1. y Grafica 2.) publicó un estudio en 2005 donde se indicó que el 19 % de los alumnos de primaria y el 11.1 % de secundaria a nivel nacional en México habían participado en peleas en las cuales hubo golpes. Por otro lado el 46.4 % de los alumnos de primaria y el 43.6% de secundaria a nivel nacional en México les habían robado algún objeto o dinero dentro de la escuela. Para visibilizar más los efectos de conflictos solucionados de forma violenta en México, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2011), señaló que “tres de cada diez estudiantes han sufrido algún tipo de violencia escolar”.

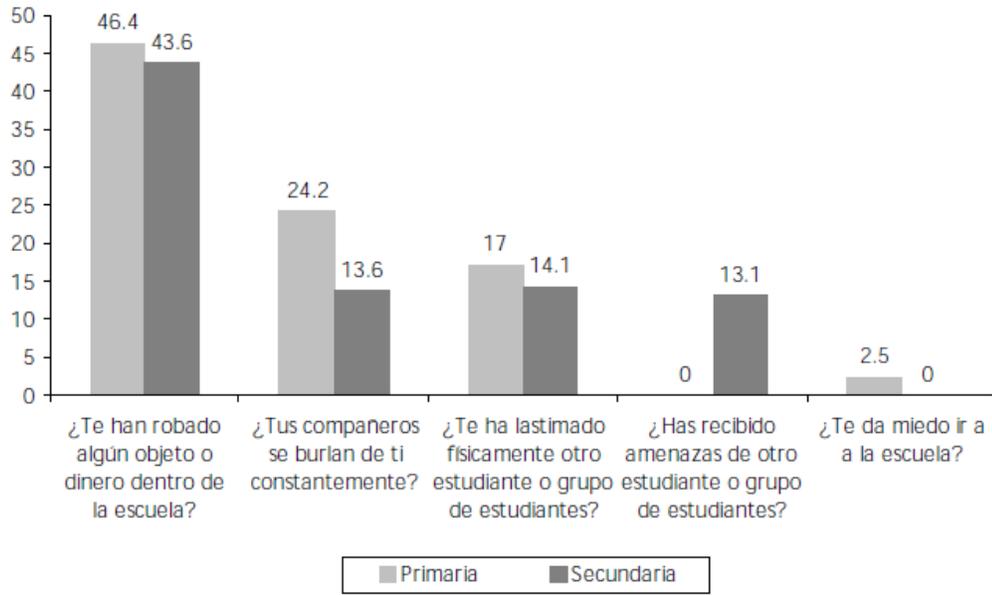
Es visible por lo tanto, que la violencia escolar en México es un hecho irrefutable y el resultado de procedimientos no pacíficos o de la ausencia de procedimientos que solucionen los conflictos interpersonales escolares de forma pacífica fomentando una cultura de paz en el aula.

Grafica 1.
Porcentaje de alumnos que participaron de violencia en primaria y secundaria



Fuente: Muñoz, G. (2008) *Violencia Escolar en México y en otros países*.

Grafica 2.
Porcentaje de alumnos que fueron víctimas de violencia en primaria y secundaria



Nota: En las últimas dos preguntas el porcentaje no es cero, el informe del INEE no presenta el dato porque fueron variables que no se agruparon utilizando la técnica de análisis de componente principales.

Fuente: Muñoz, G. (2008) *Violencia Escolar en México y en otros países*.

Lógicamente, se puede percibir que existe la ausencia dentro de los centros educativos de un modelo de mediación escolar transversal en todos los niveles educativos para la resolución de conflictos escolares que fomente una cultura de paz y prevenga la violencia escolar.

A partir de estos datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, las autoridades educativas mencionaron que “el combate a la violencia escolar, en específico, la referida al acoso escolar o bullying debe ser atendida desde una perspectiva integral fortaleciendo la capacidad de gestión de los centros educativos e incrementando la participación social” (mesa de trabajo organizada por la Comisión de Salud de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, septiembre 2011) dando así la oportunidad de

implementar un Modelo de Mediación Escolar para el bachillerato general en México.

Para entender mejor la diferencia entre la resolución pacífica de conflictos y la resolución de conflictos por medio de la violencia se requiere definir que es la violencia escolar. Algunos autores la definen como:

[la] acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a ésta [como las aulas] (García, 2011).

Para abordar este problema, primero tenemos que determinar algunos conceptos básicos que nos faciliten la comprensión del mismo y nos aporten elementos para la creación del *Modelo de Mediación Escolar para la resolución de conflictos en el Bachillerato general* (MEB) por ejemplo, el analizar modelos de mediación existentes en otros países como Estados Unidos de Norteamérica y modelos de mediación escolar en España proporcionaran elementos que se puedan adaptar a las necesidades del bachillerato general en México. El analizar los conceptos básicos sobre la teoría del conflicto será otro punto de partida para esta investigación, con el fin de que se pueda contextualizar el diseño, aplicación y desarrollo de las etapas de resolución de conflictos dentro del modelo de mediación escolar.

La presente investigación aborda la problemática de los conflictos presentados en las aulas del nivel medio superior del sistema educativo mexicano y los factores que llevan a la resolución de la misma. Dando respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los conflictos interpersonales que se presentan en las aulas del bachillerato general en la ciudad de Pachuca? y ¿Cómo son las prácticas informales de mediación entre alumnos del bachillerato general en la ciudad de Pachuca?

Para entender la resolución de conflictos por medio de la mediación escolar tenemos que abordar teóricamente una corriente de pensamiento que se adapte a

la concepción del conflicto como al cotidiano y presente en las aulas del bachillerato general. La corriente teórica propuesta es la del conflictualismo liberal (Dahrendorf, 1962) desde la perspectiva de que el conflicto es connatural al ser humano e impulsor de la dinámica social; como manifestación, cuando se intente desplazar a otro de la posesión o acceso a bienes, recursos, derechos, valores o posiciones escasas o apreciadas (Dahrendorf, 1993 y Vold, 1967); integrando el análisis de la interacción social, junto a los elementos microsociales que inciden en ella (Collins, 1975) y retomando al antagonismo social (Dahrendorf, 1992 y Coser, 1970).

El proceso de mediación escolar propuesto, se concibe como una oportunidad de crecimiento, de establecimiento de acuerdos (Fisher y Ury, 1996) y transformador de las relaciones sociales por medio del empowerment (Bush, 1989), la revalorización (Suares, 1996; Bush y Folger, 1996) y el reconocimiento (Bush, 1996 y Giménez, 2001) que permite al ser humano aprender a percibir, reflexionar y actuar con relación al problema, fortaleciéndolo y dándole seguridad (Cobb, 1995 y Gómez, 2007). A este modelo se incorpora la perspectiva pedagógica humanista (Miller, 1976) y la orientación al desarrollo del lado intuitivo de la conciencia por medio de la empatía, interesándose por el trabajo grupal, y el desarrollo de las habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás con apoyo de las últimas fases del desarrollo moral (Kohlberg, 1981).

El MEB es una propuesta para fomentar una cultura de paz desde los escenarios educativos hacia una sociedad de jóvenes más empáticos, mediadores de conflictos que se estén comprometidos con los nuevos cambios sociales.

Todo lo antes mencionado nos da una introducción al trabajo de investigación que a continuación mencionare sus objetivos.

Objetivo General:

Analizar la mediación escolar para la resolución de conflictos interpersonales contextualizados a las necesidades del bachillerato general que fomente una convivencia pacífica en el aula.

Objetivos Particulares:

- a. Identificar los antecedentes teóricos sobre la mediación escolar y la resolución de conflictos y sus clasificaciones.
- b. Categorizar los conflictos interpersonales en el aula en el bachillerato general a través de una de grupos de trabajo en la ciudad de Pachuca
- c. Identificar los conflictos interpersonales que se generan dentro del aula por medio de una encuesta a 4 bachilleratos generales de la ciudad de Pachuca.
- d. Identificar los valores que proporcionan una convivencia escolar pacífica en 4 bachilleratos generales de la ciudad de Pachuca.
- e. Comparar las perspectivas de alumnos egresados del nivel medio superior sobre prácticas informales de mediación en Pachuca, México y Lodz, Polonia.
- f. Identificar a la figura del mediador en prácticas informales de mediación en Pachuca y Lodz por medio de una encuesta.

La importancia metodológica de esta investigación se basa en la necesidad de detectar las prácticas informales de mediación escolar para detectar si existe o no la convivencia pacífica en el aula y las competencias para la vida adulta para la resolución de conflictos de forma pacífica.

El presente estudio se centra en el nivel bachillerato y es parte de un Proyecto de mediación escolar en el que participan diferentes investigadores del Programa educativo del Doctorado en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Esto implica como premisa partir del diagnóstico de los conflictos que se

generan en el espacio áulico del Bachillerato General localizado en la ciudad de Pachuca Hidalgo, México, para su análisis y caracterización. El diseño del modelo de mediación contempla una triangulación de los resultados del trabajo de campo con las corrientes teóricas del conflicto, acercamientos teóricos de la mediación y sustentos pedagógicos consistentes para el nivel educativo de bachillerato.

La propuesta metodológica consiste en 3 niveles: una búsqueda documental que nos lleva a la reflexión teórica, un abordaje mixto del método cualitativo y cuantitativo.

A lo largo de la investigación, se pretende realizar con una metodología de investigación del autor Sampieri (1998), por haber trabajado con esta metodología previamente y de Ramírez (1996) para tener un referente metodológico. En una segunda etapa, un listado de las obras susceptibles de análisis, que guardaran relación con el tema de investigación en diferentes acervos bibliográficos y bibliotecas digitales en el ámbito de la educación. La tercera etapa fue identificar las obras que podrían ser objeto de trabajo por ubicarse en un subcampo y realizar fichas de análisis. La cuarta etapa se realizó por medio de una depuración, llevando así a descartar algunas obras analizadas puesto que no eran pertinentes por diversas razones. Una quinta fase de interpretación de la información sobre la concepción sobre la Mediación y el tema de la resolución de conflictos, y el fin para justificar este proyecto.

Los principales productos revisados serán: libros digitales⁵, capítulos de libros, tesis digitales y revistas digitales científicas.

El análisis de antecedentes, conflictos, definición, posturas, métodos, propuestas, perspectivas teóricas, observación, registró y conceptos en torno a la mediación escolar, la resolución de conflicto, la cultura de paz y los alumnos del

⁵ La línea de investigación referente a la Educación y Valores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación, fue de gran ayuda con su colección: La investigación Educativa en México 1992-2002.

bachillerato general están incluidos en esta investigación para darle sustento y ancla del conocimiento.

La reflexión teórica en esta investigación recaerá en cuatro pilares. El primero, en la pertenencia de la teoría del conflicto en la teoría social, la cual marca una noción del agente cognoscente (Giddens, 2000). Donde los seres humanos estamos conscientes de nuestras acciones y por ende estamos conscientes de que podemos prevenir cierta conducta. Las ciencias sociales tiene la tarea de enfatizan el fenómeno que en nuestra vida cotidiana reconocemos con características básicas de la acción humana pero que, tendemos a olvidar por completo. Este fenómeno social, la violencia, que está en nuestra vida cotidiana y que reconocemos con características básicas como agresiones física y/o emocional, tiene que ser prevenido.

El segundo pilar radica en los conceptos sobre mediación como instrumento para la resolución de conflictos. La necesidad que tenemos los seres humanos de comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás (Carreras, 2006) gozando de una conciencia práctica (Giddens, 2000) fundamental para hacer predecible el mundo social como producto de las practicas organizadas de agentes humanos cognoscentes nos proporciona un ambiente pacífico para nuestro desarrollo humano.

El tercero obedece a aspectos normativos y a los modelos de mediación, los cuales deben apoyarse en criterios ético y social dado que, la formación de una vida en una cultura de paz es la base de la concepción de hombre y mujer dentro de la sociedad. De forma conjunta se analizara el marco normativo internacional, los compromisos que de él emanan y el marco normativo nacional y local, en materia de resolución de conflictos, que fomenten una cultura de la paz en el bachillerato general.

Finalmente con una perspectiva humanística (Miller, 1976) sobre la orientación al desarrollo del lado intuitivo de la conciencia por medio de la

empatía, interesándose por el trabajo grupal, y el desarrollo de las habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás con apoyo de las últimas fases del desarrollo moral (Kohlberg, 1981) y educación en valores.

La metodología mixta contempla el uso de grupos de trabajo con alumnos del bachillerato general de la ciudad de Pachuca para proporcionar aspectos sobre el origen y causas de los conflictos; encuestas a estudiantes egresados del nivel medio superior como herramienta cuantitativa para determinar las técnicas de resolución de conflictos en su formación en la educación media superior.

Para profundizar en aspectos subjetivos se implementará la técnica cualitativa de entrevistas a estudiantes egresados del nivel superior para determinar cómo un modelo de mediación podría haber impactado en su formación en el nivel medio superior. Los datos empíricos se analizarán con el software científico atlas ti, versión 7.

Primeramente dentro del método mixto, tenemos el dato duro que pretende determinar a partir del método cuantitativo la frecuencia y distribución en términos de las encuestas levantadas a estudiantes egresados del nivel medio superior.

Se utilizara como referente de información la Encuesta de Identificación de Conflictos y Practicas Informales de Mediación entre pares en el aula (INCIPRIM) la cual tiene el propósito de informar sobre la dimensión, caracterización y prevalencia de la violencia en el ámbito escolar.

La población estudiada fueron dos grupos, el primero jóvenes en edad escolar de bachillerato escolar (15 a 17 años de edad) y el segundo grupo estudiantes egresados del nivel medio superior que residen habitualmente en Pachuca, Hidalgo en las escuelas. Se aplicó la encuesta tanto en escuelas públicas como en privadas. Esto implicó un proceso de diseño, levantamiento y análisis. Es importante señalar que el levantamiento fue de manera directa en campo y a través de una plataforma online a partir del mes de noviembre 2014 a mayo de 2015.

Dentro del método cualitativo por medio de la técnica de grupos de trabajo con alumnos del bachillerato general de la ciudad de Pachuca, uno de ellos en la Preparatoria Número 3 y el otro en una preparatoria particular Julián Villagrán. A si mismo se levantaron entrevistas a alumnos egresados del nivel medio superior, manifestando sus propios puntos de vista por medio de narraciones. Creando un proceso interactivo en el cual los actores sociales examinados permitieron a esta investigación descubrir como las diferentes formas de concebir a la mediación y conflictos con dependencia de leyes, principios y normas se desarrollan en el aula en ciudad de Lodz, Polonia como resultado de un intercambio académico.

El trabajo se proyecta en 4 capítulos. En la introducción se describiría el diseño del estudio esto es, planteamiento del problema, objetivos, justificación de estudio, hipótesis y metodología a utilizar en el estudio. En el primer capítulo, se desarrollaría la teoría del conflicto. El segundo contendrá el concepto de mediación y los diferentes modelos de mediación. El tercer capítulo, contemplaría el sistema educativo para enmarcar las bases para un modelo de mediación escolar en México. Y el último apartado son los resultados del trabajo de campo sobre el análisis tanto de los resultados de la encuesta como de los grupos de trabajos y las entrevistas. Finalizando, con las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones en torno al tema, en cuanto a aspectos teóricos y metodológicos.

Los resultados esperados en esta investigación son:

- a) Una mirada realista de los alcances de la mediación escolar en México.
- b) La aplicación a contextos educativos de los principales modelos de mediación, para la resolución de conflictos en el aula.
- c) Las claves técnicas de su puesta en práctica de la mediación escolar, la figura y el rol del mediador y su diferenciación de otros agentes sociales y las bases de su formación.
- d) Establecer las bases de resolución de conflictos apegada a una cultura de paz.

El análisis de antecedentes, conflictos, definición, posturas, métodos, propuestas, perspectivas teóricas, observación, registro y conceptos en torno a la resolución de conflictos servirá como otro de los grandes aportes a esta sociedad del conocimiento para su desarrollo social y humano.

Identificar a la mediación escolar para la resolución de conflictos en el aula ayudará a fomentar una convivencia escolar pacífica en el aula con base en el respeto, empatía y demás valores para desarrollar un código de actuaciones por normas y propuesta previamente consensuadas para la sociedad y la comunidad.

CAPÍTULO 1. UNA MIRADA A LA “TEORÍA DEL CONFLICTO”

Para entender la resolución de conflictos a través de la mediación escolar es necesario primeramente entender que es la teoría del conflicto. Teoría necesaria para la creación de un modelo de mediación escolar.

Para empezar con el análisis, la definición de *conflicto* es primordial. Algunos de los primeros autores que empezaron a definir al conflicto fue Lewis (1973), en cita de Redorta (2004), donde afirmo que el conflicto se debe concebir "como una situación en la que fuerzas que se oponen de modo simultaneo entre sí" por otro lado, Deutsch (1973) menciona que el conflicto ocurre cuando existe una actividad incompatible.

Una definición más precisa la proporciona Rubin, Pruitt y Hee (1986:5) los cuales lo definen como la:

[...] diferencia de intereses percibida, o una creencia que las partes en sus aspiraciones normalmente no pueden alcanzar simultáneamente.

Galtung (1996:70) lo definió como, las actitudes y asunciones personales, más la conducta y las contradicciones.

Otros autores definieron al conflicto como una intención hostil a propósito de un derecho (Freund 1983:65, citado en Redorta) o como intereses opuestos relativos a recursos escasos con objetivos divergentes y frustración (Tjosvold 1998:285, citado en Redorta). Un autor que realizó un cluster analysis sobre la definición de conflicto entre 1933-1996 destaca al conflicto como "proceso cognitivo que implica percepciones de metas incompatibles por parte de, al menos, dos individuos" y propone una nueva definición de *conflicto interpersonal*: "Un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder" (Infante 1998:491 citado en).

Las definiciones antes mencionadas nos proporcionan 3 elementos los cuales podemos adaptar para los conflictos interpersonales en el contexto escolar a saber:

1. un proceso visible
2. donde dos o más alumnos discuten o evidencian,
3. intereses o valores opuestos.

1.1 Teoría del Conflicto Clásica y Liberal

Una vez definido el conflicto este apartado clasificará la teoría del conflicto en dos grandes corrientes; la primera, la teoría clásica, la cual retoma la idea del marxismo de la luchas de clases. Y la segunda, la teoría del conflicto liberal (o teoría del conflicto social), que retoma la lucha de grupos endógenos⁶ y exógenos⁷ sociales⁸.

Los estudios Clásicos del Conflicto, se centraron en el *poder* y se pueden analizar en las obras de autores como Tucídides y Sun Tzu, hasta Maquiavelo, Marx⁹, Engels¹⁰ y Von Clausewitz.

La teoría del conflicto liberal, surge de los estudio del norteamericano Lewis Coser¹¹ en 1954, el cual devela la importancia de las consecuencias *funcionales* latente del conflicto social (Coser, 1970), a partir de entonces diferentes autores como Max Gluckman¹², Ralf Dahrendorf¹³, Theodore Caplow¹⁴, Thomas

⁶ Aquel que se produce como resultado de la acción social llevada a cabo dentro un colectivo (Su eficacia depende del grado de organización del tejido social. Siempre hay un factor externo de presión) Surgen en el interior de un proyecto debido a problemas en su ejecución o a los recursos disponibles

⁷ Aquel que se produce como resultado de las actuaciones llevadas a cabo desde fuera de la colectividad. (Su eficacia depende de implicación de la colectividad en los cambios y de la adecuación de estos a las necesidades percibidas por la población). Surgen en la organización en su conjunto, afectando a los proyectos que se ejecutan en la misma.

⁸ Ralf Dahrendorf hace esta distinción en su obra "Toward a Theory of Social Conflict"

⁹ En el "Manifiesto del Partido Comunista"

¹⁰ En la "Introducción" a "La lucha de clases en Francia. 1848-1850"

¹¹ Con su obra "The functions of Social Conflict"

¹² Con su obra "Custom and conflict in Africa"

Schelling¹⁵, Kenneth Boulding¹⁶, Randall Collins¹⁷, Louis Kriesberg¹⁸, Walter Isard¹⁹, Julien Freund²⁰, dieron los fundamentos de bases teóricas del conflicto.

Desde 1947 hasta 1999 varios autores (Ver Tabla 2.) empezaron hacer mención de conflictos en específico, identificarlos y explicándolos. Ejemplo de ello es el conflicto de interés (Marx, 1947; Mitchell, 1981 y Moore, 1986) y los estudios sobre conflictos de valores (Mitchell, 1981 y Moore, 1986).

TABLA 2.
Tipología del conflicto

<u>AUTOR</u>	Marx (1947)	Coser (1970)	Dahrendorf (1958)	Deutsch (1973)	Moore (1986:63)	Mitchell (1981:42)	Q. Wright (1990:22)	Kriesberg (1999:415)
<u>TIPO DE CONFLICTO</u>	Lucha de clases	Reales	Grupos	Verídico	Valores	Valores	Ideológico (Sistemas de Valores)	Entre grupos
	Intereses enfrentados	Irreales	Grupos antagónicos	Falso	Intereses	Intereses	Político	Entre Organizaciones
				Desplazado	Estructurales	Atribuciones	Físico	Entre personas
				Mal atribuido	Sobre los datos	Medios	Conflicto legal	Entre Estados
				Latente	En las relaciones			
				Contingente				

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de varios autores.

¹³ Con su obra "Class and class conflict in industrial society"

¹⁴ Con su obra "Further Development of a Theory of Coalitions in the Triad"

¹⁵ Con su obra "Strategy of Conflict"

¹⁶ Con su obra "Conflict and Defense: a general theory"

¹⁷ Con su obra "Conflict Sociology: towards an explanatory science"

¹⁸ Con su libro "Sociología de los conflictos sociales"

¹⁹ Con su obra "A definition of Peace Science, the queen of social sciences"

²⁰ Con su obra "Sociologie du Conflit"

1.2 Connatural a la Vida en Sociedad

Para definir al conflicto tenemos que reconocer a la diversidad, la diferencia, los elementos opuestos en las interacciones humanas, en la medida en que se combinan permanentemente (Caplow, Theodore, 1974:689); originando el antagonismo social proporcionando la transformación social (Dahrendorf, 1992 y Coser, 1970). Es decir:

[...] el conflicto es (...) la energía creadora e impulsora de todo cambio (Dahrendorf, 1966: 205).

Para esta investigación solo retomaré los conceptos fundamentales de la teoría clásica del conflicto analizando las obras de Marx y Engels por considerarlas pioneras en el estudio de los conflictos. Y los conceptos de Lewis Coser y Ralf Dahrendorf por ser los exponentes contemporáneos que analizaron al conflicto desde una postura más apegada a la realidad social de este siglo XXI.

1.3 Marx y Engels. Luchas de Clases

En este apartado únicamente mencionare los conceptos sobre la *lucha* para construir las bases teóricas referentes al objeto de estudio. Marx parte de una consideración por completo distinta de las confrontaciones, sean éstas abiertas o en estado latente (antagonismo). Lejos de suponer a esta situación anómala o episódica la considera una ley social que rige en las sociedades de clases. Tomar las situaciones de puesta en acto de los antagonismos como una ley social implica reconocer la regularidad y reiterabilidad de las mismas, conceptuándolas, en consecuencia, como la situación normal e ineluctable en tales formaciones sociales²¹.

Sobre la ley sobre las luchas de clases, Marx acentuó lo siguiente:

[...] no ostento el título de descubridor de la existencia de las clases en la sociedad moderna, y tampoco siquiera de la lucha entre ellas. [...] Lo que yo hice de nuevo fue demostrar: 1) que *la existencia de las clases* está vinculada únicamente a *fases*

²¹ Conflicto Social, Año 1, N° 0, Noviembre 2008 consultado en www.conflictosocial.fsoc.uba.ar/00/cpoedit0.htm en mayo 2014.

particulares, históricas, del desarrollo de la producción; 2) que la lucha de clases conduce necesariamente a la dictadura del proletariado; 3) que esta misma dictadura sólo constituye la transición a la abolición de todas las clases y a una sociedad sin clases. (Marx y Engels 1947: 73).

En *El Manifiesto del Partido Comunista*, expresan que toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de luchas de clases. Y describe la lucha de clases de la siguiente forma:

[...] El proletariado pasa por diferentes etapas de desarrollo. Su lucha contra la burguesía comienza con su surgimiento. [...] Al principio, la lucha es entablada por obreros aislados, después, por los obreros de una misma fábrica, más tarde, por los obreros del mismo oficio de la localidad contra el burgués individual que los explota directamente. [...] El verdadero resultado de sus luchas no es el éxito inmediato, sino la unión cada vez más extensa de los obreros. Esta unión es propiciada por el crecimiento de los medios de comunicación creados por la gran industria y que ponen en contacto a los obreros de diferentes localidades. Y basta ese contacto para que las numerosas luchas locales, que en todas partes revisten el mismo carácter, se centralicen en una lucha nacional, en una lucha de clases. Más toda lucha de clases es una lucha política (*Manifiesto del Partido Comunista, 1974*).

Esta organización de los sujetos en clase, de acuerdo a los diferentes momentos en los que transita la lucha o conflicto puede volver a ser socavada por la competencia entre los mismos sujetos. La lucha de clases transita en distintos momentos con intereses enfrentados, conectados entre sí para nutrir a la teoría del conflicto. La teoría marxista hacía hincapié en un cambio revolucionario de la sociedad derivado del conflicto de clases, que aboliría el sistema capitalista para reemplazarlo por el socialismo, es decir abolir o quitar a una de las partes del conflicto de clases.

Desde la perspectiva marxista el conflicto tiene una resolución violenta, lo cual no es viable para el contexto escolar actual.

1.4 Lewis Coser y Ralf Dahrendorf. Las Funciones del Conflicto y la Teoría del Conflicto Social

Lewis Coser empieza sus estudios retomando la importancia de *las consecuencias funcionales latentes* en el conflicto (1970: 30). El conflicto social para él será

temido únicamente por una sociedad *que está débilmente integrada* (Cosser, 1970: 40).

A partir de entonces Dahrendorf desarrolla una teoría más sólida de los grupos sociales. Para el los conflictos deben ser analizados desde una estructura social específica, y no relegarlos a variables psicológicas (agresividad), o a otras variables históricas-descriptivas. El conflicto puede asumir formas suaves o severas; hasta puede desaparecer por periodos limitados del campo visual de un observador superficial pero no se le puede suprimir (Dahrendorf, 1958).

La teoría planteada por Dahrendorf propone formular más agudamente problemas urgentes de investigación empírica, de poner a nuestro alcance acontecimientos inexplicados, de ver lo que se sabe desde nuevos puntos de vista²² y de transformar cuestiones tentativas en una investigación. Se centra en los conflictos endógenos y los clasifica en 2 grupos. El primero, en base de condiciones históricas especiales, y el segundo como manifestaciones de rasgos estructurales generales de las sociedades. Para su teoría propone cinco requisitos (Ibíd.: 175):

1. Debe ser una teoría científica (como lo es la teoría de la integración social), esto es, se formulará con referencia a una explicación plausible y demostrable de fenómenos empíricos.
2. Los elementos de la teoría no deben contradecir el modelo de conflicto de la sociedad.
3. Siempre que sea posible, las categorías empleadas deben estar de acuerdo con las de la teoría de la integración, o por lo menos corresponder a ellas.
4. Una teoría del conflicto debe permitirnos derivar los conflictos sociales de dispositivos estructurales y mostrar así esos conflictos sistemáticamente producidos.
5. Debe explicar tanto la multiplicidad de formas del conflicto como sus grados de intensidad.

La categoría propuesta como de grupo social sirve para identificar a las partes que se encuentran envueltas en el conflicto.

²² Diferentes a los postulados de la Teoría Clásica del Conflicto.

En una crítica al modelo estructural-funcionalista, Dahrendorf retoma el concepto *disfuncional* que le permite crear un modelo, el cual parte de 4 puntos:

- 1) Toda sociedad está sometida a cambios en todo momento; el cambio social es ubicuo
- 2) Toda sociedad experimenta en todo momento conflictos sociales; el conflicto social es ubicuo.
- 3) Todo elemento de una sociedad contribuye a su cambio.
- 4) Toda sociedad descansa sobre la coacción que algunos de sus individuos ejercen sobre otros (ibíd.: 174).

Dahrendorf enfatiza la necesidad de ver a la sociedad como una hipérbola, que tiene, ciertamente, los mismos focos, pero está abierta en muchas direcciones y parece un campo de tensión de las fuerzas determinantes. El propone crear un modelo que haga comprensible el origen estructural del conflicto social y entender al conflicto como una lucha entre grupos sociales. Para complementar su teoría Dahrendorf considera como última meta de la teoría social, la explicación del cambio social. Para llegar a dicha meta el siguiente planteamiento de estas interrogantes sobre los grupos antagónicos debe ser contestado:

- 1) ¿Cómo nacen los grupos antagónicos de la estructura de la sociedad?
- 2) ¿Qué formas pueden asumir las luchas entre estos grupos?
- 3) ¿Cómo puede el conflicto entre dichos grupos producir un cambio en las estructuras sociales? (ibíd.:176)

En relación a estas interrogantes surge el planteamiento por parte del autor a la distribución desigual del poder como causa generadora de los conflictos de grupos, utilizando a Max Weber con los conceptos de grupos imperativamente coordinados se clasifica a los conflictos por autoridad o estructura de autoridad. Como reconoce este teórico social, la clasificación de autoridad no resolver todos los problemas analíticos y empíricos. El modelo de análisis del conflicto que desarrolla contempla algunos de los siguientes pasos de los cuales rescato el siguiente sobre la oposición de interés, el cual tiene un sentido totalmente formal, a saber, la expectativa de que el interés en el mantenimiento del statu quo va asociado a los papeles positivos de dominio. La finalidad de este modelo es delimitar una zona de problemas, identificar los factores pertinentes a ella,

ordenarlos es decir proponer cuestiones fructíferas y al mismo tiempo fijar con precisión a su foco analítico (ibíd.).

Finalmente con relación a las situaciones conflictivas el autor menciona dos cosas notorias. Primero, el grado de movilidad social de los individuos y segundo la presencia de mecanismos eficaces para regular los conflictos sociales. La ausencia de tales mecanismos reguladores ejerce influencia considerable sobre la posición de conflictos dados en dicho continuo. Es decir evitar discusiones es desconocer los mecanismos para regular los conflictos que pueden amenazar con aumentar en intensidad potencial y con tomar un carácter revolucionario (ibíd.)

De esta forma este planteamiento teórico es propicio para analizar al conflicto desde el contexto escolar.

Conflictos interpersonales

Los conflictos se pueden clasificar según las partes involucradas en intrapersonales, interpersonales, o sociales (Burguet, 1999). El conflicto interpersonal se da entre dos o más individuos; surgen (Ver Tabla 3.) de oposiciones de intereses, valores, normas, deficiente comunicación, debido a diferencias de personalidad o presiones referentes a los roles. El conflicto entre individuos y grupos frecuentemente se relaciona con la manera en que las personas afrontan las presiones de conformidad que les impone su grupo de trabajo.

Tabla 3.
Patrones básicos

Tipo de Conflicto	Patrón básico de disputa
Valores	Porque mis valores o creencias fundamentales están en juego
Recursos Escasos	Por algo de lo que no hay suficiente

	para todos
Poder	Porque alguno de nosotros quiere mandar, dirigir o controlar más a otro
Protección de autoestima	Porque mi orgullo personal se siente herido
Estructural	Por un problema cuya solución requiere largo tiempo, esfuerzo importante de muchos o medios más allá de nuestras posibilidades personales
Identidad	Porque el problema afecta a mi manera íntima de ser lo que soy. (agresión física o verbal es una amenaza para la identidad; el yo físico) Los elementos de la identidad se ven amenazados.
Normativo	Porque se incumple una norma social o legal
Expectativas	Porque no se cumplió o se defraudó lo que uno esperaba del otro.
Inadaptación	Porque cambiar cosas nos producen tensión
Información	Por algo que se dijo o no se dijo o que se entendió de forma distinta
Intereses	Porque mis deseos o intereses son

	abiertamente contra
Atributivo	Porque el otro no asume su responsabilidad o culpa en la situación planteada.
Incompatibilidad personal persistente (choque de personalidades)	Habitualmente no nos entendemos como personas
Inhibición	Porque claramente le corresponde al otro la solución.
Inequidad	Porque sentimos la acción o conducta del otro o de los otros enormemente injusta.

Fuente: elaboración propia a partir de Redorta 2004: 105-278.

Los valores están basados en nuestras creencias, lo que creemos importante o verdadero (Alzate 1998:156). La diferencia de valores es una causa de conflictos. Los conflictos de valores se dan cuando se recurre a la coerción en los casos manifiestos o a la manipulación en los casos menos manifiestos. Está a nivel intrapersonal e interpersonal

1.5 Resolución de Conflictos

En las últimas décadas, después de detectar los conflictos latentes en la sociedad, se planteó desde los organismos internacionales como la ONU medios alternativos

para la resolución de conflictos como la mediación, la negociación y el arbitraje para el fomento de la paz en los países miembros.

Este gran catálogo de medios alternativos se trabajó desde varios enfoques, uno de ellos, el intercultural. Por ejemplo, la *mediación intercultural* incorpora la variante cultural a la resolución de conflictos por medio de factores étnicos, raciales, lingüísticos, religiosos, y otros más que afectan profundamente las relaciones entre las partes involucradas, su percepción del conflicto y su salida posible a la comunicación o incomunicación entre ellas para una convivencia pacífica.

La atención para resolver los problemas de relaciones dentro del marco escolar también cobró gran importancia proponiendo su énfasis en la enseñanza de habilidades sociales, estrategias para resolver conflictos, autocontrol y autoimagen. Se ha pasado de un enfoque punitivo y personalizado a un análisis más social/multicausal y de interacción de diferentes agentes (Fernández, 1998:75).

La escuela tiene que educar para la vida, esto supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que estos sean capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y más adecuada.

Todo esto forma parte de las habilidades sociales (Fernández, 1998:111) de las cuales Fernández destaca a la resolución de problemas (Fernández, 1998:112).

Como todo problema crea un conflicto (Cortina, 1997) que es la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto y las estrategias idóneas para su solución. El conflicto puede generar angustia en las personas cuando no encuentra una solución que les satisfaga, y esto hace que baje su rendimiento escolar o adopten una conducta inadecuada, por eso es necesario enseñarles a encontrar una respuesta adecuada a esta situación. La resolución de

conflictos (Puig, 1997) tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta. Implica un dominio de las habilidades expuestas anteriormente para mejorar el ambiente del centro escolar.

Hace referencia dentro de estas habilidades también a la mediación que de acuerdo es mediar en los conflictos sin tomar parte por ninguno de los implicados, ayudando a resolverlos, (Cornelius y Faire, 1997). Cuando los adolescentes adquieren estos conocimientos, los pueden utilizar para resolver problemas con sus compañeros. Muchas escuelas han descubierto que el estado de animo mejora y que los problemas de disciplina disminuyen de disciplina disminuyen cuando se introducen programas de mediación. Al principio los profesores pueden actuar como coordinadores o mediadores hasta que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para aplicarlos entre ellos cuando surja algún problema. (Fernández, 1998:113)

1.5.1 Lineamientos de Acción

Países de Europa y América han desarrollado diferentes lineamientos de acción para la resolución de conflictos algunos de ellos comparten 6 similitudes (Ver Tabla 4.).

Tabla 4.

Similitudes sobre lineamientos de acción para la resolución de conflictos

SIMILITUD	EXPLICACIÓN
1. Información y sensibilización	El uso de la información en la sensibilización y la incidencia. Incluye campañas, encuentros, debates, animación, distribución de los

	materiales producidos.
2. Capacitación en orientaciones conceptuales y operativas	Son grupales. Se brindan a diversos actores del proyecto. Con estos fines se producen materiales para uso interno y externo del centro educativo.
3. Entrenamiento en habilidades para el desarrollo	Habilidades sociales y afectivas con un enfoque amplio y otras dirigidas a la negociación, mediación, y resolución de conflictos, programas de habilidades conductuales y cognitivo-conductuales de alta especificidad. Se brindan a diversos actores del proyecto.
4. Atención directa	Modalidades para la consulta y tratamiento a víctimas y agresores. Hay mayor información en los proyectos europeos y de Estados Unidos. Es indudable que también se efectúa en el ámbito latinoamericano, pero no se encontraron investigaciones ni proyectos estructurados alrededor de este enfoque que lo reporten.
5. Modificación de contexto	Acciones sobre el ambiente y la dinámica en ámbitos como el hogar, la escuela y la comunidad.
6. Programas vinculados a políticas y legislación que	Estos programas contemplan como aspecto fundamental la formalización

<p>presentan diversos niveles de formalización</p>	<p>de los compromisos entre las entidades y actores involucrados mediante convenios, contratos, etcétera. Ello ha demostrado tener gran importancia para la efectividad e incluye efectuar también la formalización con los actores al interior del ámbito escolar.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia a partir de Krauskopf, 2006:98

Entre las lecciones aprendidas de la revisión efectuada, se encuentra que el contexto de polarización económica y la exclusión en América Latina requiere dar gran importancia al trabajo con los aspectos estructurales de inequidad y marginalidad, que desplazan el énfasis en los enfoques de riesgo individual, conductual y su correlato represivo. Se enfatiza la integración comunitaria, la resolución pacífica de los conflictos, la mediación y el desarrollo de habilidades para la vida (Krauskopf, 2006: 134).

En el plano de los enfoques, puede resumirse que la prevención se dirige a: romper prácticas autoritarias y represoras, combatir la inequidad con la exigibilidad de los derechos y la ciudadanía activa, reconocer que la violencia se vincula con la inequidad y la falta de instrumentos para la resolución de conflictos, proponer la prevención mediante la mediación y capacidades de solución de problemas y la promoción del desarrollo en el plano de las capacidades y habilidades, incidiendo en el fortalecimiento de identidades y la actoría social (ídem).

CAPITULO 2. EL CAMINO A LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Este capítulo analiza los principales modelos de mediación en Estado Unidos en el ámbito jurídico y de negocios, que van a dar pie a una nueva forma de detectar conflicto y dar soluciones a ellos. Posteriormente se abordará a la mediación como un modelo en el espacio escolar en España, los cuales sirven como un antecedente histórico de la mediación escolar en países occidentales.

Para entender que es la mediación esta investigación parte del concepto de “intervención” de terceras partes en situaciones sociales orientadas hacia la consecución del reconocimiento del otro, el acercamiento humano, la comunicación, comprensión mutua, el aprendizaje, desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados (Giménez, 1997).

Para poder diferenciar a la mediación de cualquier otro tipo de procedimiento para la resolución de conflicto, esta cuenta con elementos esenciales que la distinguen (Farre, 2006:119), los cuales son:

1. Un proceso de resolución de conflictos
2. Donde interviene una persona mediadora

De estos dos elementos de la medición: el elemento procedimental y la intervención de un tercero denominado “mediador” giran los elementos no esenciales que se centran en la comunicación entre las partes y el fin último de la mediación, llegar a un “acuerdo mutuamente consentido”.

A este respecto Puy (2007:52) porta los siguientes elementos:

1. La mediación es un procedimiento
2. Que resuelve un conflicto entre dos partes²³
3. El dialogo o la comunicación
4. La voluntad libre de las partes
5. La imparcialidad
6. Que intervenga un mediador

²³ El proceso de mediación puede abarcar a más de dos personas. Siempre y cuando el conflicto verse sobre el mismo conflicto y las partes se relacione dentro de este conflicto.

Para el caso de Boqué (2003) y Sarda (2013) se destacan 3 aspectos fundamentales de la mediación:

1. El conflicto
2. Las personas implicadas y
3. El proceso de comunicación que se establece entre ellas.

A partir de determinar el concepto y los elementos esenciales y no esenciales de la mediación cabe entrar al análisis de las corrientes teóricas más relevantes para la construcción de un modelo de mediación escolar a saber los modelos de mediación norteamericanos.

2.1 Análisis de Tres Modelos de Mediación Norteamericano

La mediación a la cual me refiero toma sus referentes teóricos de los tres modelos de mediación más importantes en Estados Unidos de Norteamérica, a saber el Modelo de Harvard²⁴, el Modelo Transformativo²⁵ y el Modelo Circular Narrativo²⁶. Estos tres modelos históricos son defendidos, enseñados y puestos en práctica por Universidades de Renombre Internacionales, lo cual refleja su importancia para esta investigación. Las publicaciones de Carlos Giménez Romero²⁷ sobre Mediación y el desarrollo moral propuesto por Lawrence Kohlberg²⁸, sirven de base teórica para fundamentar la viabilidad de una Mediación para la resolución de conflictos.

²⁴ Plantado por Roger Fisher, profesor emérito en la Facultad de Derecho de Harvard y director del Proyecto de Negociación de Harvard y William Ury, doctor en Antropología Social.

²⁵ Creado por Robert Bush Baruch, profesor de la Universidad de Hofstra y Joseph Folger, profesor de la Universidad de Temple.

²⁶ Elaborado por Sara Cobb, Doctora en comunicación por la Universidad de Massachussets, directora del Instituto de Análisis y Resolución de Conflictos (ICAR), de la Universidad George Mason.

²⁷ Doctor en Filosofía y Letras, con la especialidad en antropología americana, por la Universidad Complutense de Madrid.

²⁸ Psicólogo estadounidense.

Para comprender mejor cada uno de los modelos de mediación, comenzaré exponiendo de forma recapitulada el análisis que realiza Marinés Suares²⁹, el cual forma parte de los diferentes textos que actualmente se pueden encontrar en el ciberespacio y las bibliotecas sobre el tema de mediación; citare los trabajos de Giménez (2001) sobre Mediación y finalmente presentaré la relación de los seis estadios consecutivos y organizados en tres niveles expuestos por Kohlberg (1981) sobre el desarrollo moral y como este a su vez puede llegar a ser parte del marco referencial de las competencias que las partes involucradas en un conflictos pueden reflejar para buscar una solución.

2.1.1 Modelo de Harvard

Este modelo parte de cuatro principios básicos (Fisher y Ury, 1996) para la satisfacción de una determinada necesidad mediante el establecimiento de un “acuerdo” que implica los siguientes aspectos:

1. Personas: Separar a las personas del problema.
2. Intereses: Centrarse en los intereses, no en las posiciones.
3. Opciones: Pasar de las posiciones a las opciones, inventar opciones en beneficio mutuo, trabar juntos para crear opciones que satisfagan a ambas partes, pasar de las protestas a las propuestas.
4. Criterios: Insistir en utilizar criterios objetivos.

Los interese en este modelo definen el problema y detrás de las posturas opuestas residen intereses compartidos y compatibles. La mayoría de las veces no se está ante incompatibilidades de valores o practicas culturales, sino ante motivaciones, deseos y necesidades dispares, intereses compartidos y compatibles versus intereses enfrentados o en conflicto. Los intereses podemos clasificarlos en poderosos, los cuales son las necesidades humanas básicas (seguridad, bienestar económico) hacer una lista de estos distintos intereses en juego ayudará al mediador a no centrarse en las posiciones sino en los intereses.

²⁹ Mediación. Conducción de disputa, comunicación y técnicas (1996).

Algunos de los puntos que debe tener presente son los siguientes (Giménez, 2001):

1. Identificar los intereses.
2. Hablar sobre los intereses para que tengan vida.
3. Reconocer a los intereses como parte del problema.
4. Comentar el problema antes de su respuesta.
5. Mirar hacia adelante no hacia atrás.
6. Ser concreto pero flexible.
7. Ser duro con el problema no con las personas.

Con relación a las opciones en beneficio mutuo será pertinente analizar lo siguiente:

1. No realizar un juicio prematuro.
2. No buscar la única respuesta al problema, ensanchar las opciones que se encuentran sobre la mesa.
3. Separar el acto de inventar opciones del acto de juzgarlas.
4. Buscar los beneficios mutuos.
5. Inventar formas de hacer que sus decisiones de solucionar el problema sean fáciles.

Sobre los criterios objetivos el mediador debe tomar en cuenta:

1. Ser independientes de la voluntad de cada una de las partes
2. Ser legítimos y prácticos
3. Aplicarse a ambos lados

2.1.2 Modelo Transformativo

El modelo transformativo se centra en la mejora o transformación de las relaciones humanas, donde el acuerdo no aparece como objetivo inmediato, esencial y último, sino como consecuencia de la mejora de la relación.

Se presenta en tres principios:

1. El conflicto como oportunidad de crecimiento y la transformación de la relación como objetivo.
2. Eempowerment (Bush, 1989)
3. El Reconocimiento (Bush, 1996)

Empowerment³⁰ puede ser entendido como potenciamiento del protagonismo, como algo que se da dentro de una relación, por lo cual las personas potencian aquellos recursos que les permiten ser un agente, un protagonista de su vida, al mismo tiempo que se hacen cargo y responsables de sus acciones.

En los términos más generales, se alcanza la revalorización cuando las partes en disputa realizan la experiencia de una conciencia más sólida de su propia valía personal y de su propia capacidad para resolver las dificultades que afrontan, sean cuales fueran las restricciones internas (Suarez, 1996).

La revalorización puede descomponerse en cinco puntos:

1. Revalorización por referencia a las metas.
2. Revalorización de las alternativas.
3. Revalorización de las habilidades.
4. Revalorización de los recursos.
5. Revalorización con respecto a la decisión.

En la mediación se revaloriza a una de las partes cuando (Bush y Folger, 1996):

1. Alcanza una comprensión más clara de lo que le importa y porqué, al mismo tiempo que una comprensión en el sentido de que aquello que le importa en efecto es importante.
2. Comprende cuáles son sus metas e intereses en la situación dada, por que persigue esa metas, y que estas son importantes y merecen consideración.
3. Cobra conciencia de la gama de alternativas que puede garantizarle total o parcialmente la obtención de sus metas, y de su control sobre esas alternativas.

³⁰ Empoderamiento, revalorización

4. Comprender que, existen decisiones con respeto a lo que debe hacer en la situación, y que ejerce cierto control sobre dichas decisiones.
5. Comprende que puede elegir si continuará en la mediación o la abandonará, si aceptará o rechazará el consejo jurídico o de cualquier otro carácter, si aceptará o rechazará una posible solución.
6. Comprende que, al margen de las restricciones externas, siempre se le ofrecen algunas alternativas, y el control sobre las mismas es exclusivamente suyo.
7. Acrecienta o aumenta sus propias habilidades en la resolución de conflictos.
8. Aprende el mejor modo de escuchar, comunicar, organizar, utilizar la técnica del brainstorm (lluvia de ideas), evaluar soluciones alternativas y después fortalecer esas cualidades utilizándolas prácticamente en la mediación.

Al tomar conciencia de los recursos que ya posee para alcanzar la meta de mediar un conflicto y prevenir la violencia, la capacidad de comunicarse o persuadir eficazmente, puede redistribuir los recursos de modo que tengan más alcance. Los recursos son suficientes para promover una solución que antes no se contemplo; aumentar los recursos explotando una fuente suplementaria de apoyo puede llevar a una solución más integral. A su vez el mediador que cuente con el recurso jurídico³¹ ayudara en la mediación a fomentar una convivencia escolar pacífica.

El mediador intercultural también trabajara con el reconocimiento, este se da cuando las parte en disputa son capaces de reconocer y mostrarse mutuamente sensibles a las situaciones y las cualidades humanas comunes del otro. El otorgamiento del reconocimiento se puede dar en tres consideraciones (Giménez, 2001):

1. Otorgar reconocimiento en el pensamiento.
2. Otorgar reconocimiento verbal.

³¹ El conocimiento de la legislación y el manejo de esta.

3. Otorgar reconocimiento en actos.

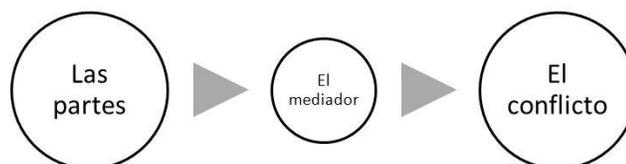
El mediador ayuda a las partes a desarrollar la capacidad de reflexionar, considerar y reconocer en cierto modo la situación de la otra parte, no solo como estrategia para facilitar su propia situación, sino por un impulso de sincero aprecio a la dificultad humana en que se encuentra el otro.

El proceso de mediación o la ruta transformadora (Bush y Folger, 1996) se ejemplifica de la siguiente forma:

1. Las partes. La habilitación y las oportunidades de reconocimiento surgen mientras las partes ofrecen comentarios, formulan preguntas y afrontan decisiones.
2. El mediador. Trabaja sobre las oportunidades de habilitación y reconocimiento.
3. El conflicto. Se estrecha en el ámbito de la discusión a medida que se agota las oportunidades.
4. Puestos de mediación. Ampliar la discusión, crear campos más amplios de oportunidades y reconocimiento.

Las nociones básicas del modelo transformativo se pueden visualizar de la siguiente forma (Ver figura 1):

FIGURA 1.
Proceso de Mediación



Fuente: elaboración propia a partir de varios autores

2.1.3 Modelo Circulatorio- Narrativo

El modelo circulatorio-narrativo hace alusión al primer contacto³² el cual debe ser un proceso que permita a la persona aprender a percibir, a reflexionar y a actuar con relación a su problema, fortaleciéndola y dándole seguridad, este ejercicio aporta un apoyo desconocido hasta ese momento.

Con relación al segundo punto, el cierre narrativo, formado por dos factores: plenitud de la narrativa y resonancia cultural. La persona que durante años ha construido una historia donde su papel ha sido de no-protagonismo responsabilizando al contexto y a otras personas de lo que a ella le sucede construirá una nueva historia de protagonismo dependiendo del cierre realizado. Cuantas más piezas hay en la composición, más difícil resulta desarmar un acuerdo y construir otro con las mismas piezas, sino descomponemos las piezas encajadas y la imagen previa que permanece en nuestra mente, en la intervención mediadora se trata de cambiar el rol de víctima, por el rol de protagonista. Los mediadores deben tener cuenta la organización estructural, tanto vertical o horizontal de la narrativa para conseguir su ruptura a través de la desestabilización de las mismas.

En tercer lugar, la interdependencia narrativa, funciona como teoría de la responsabilidad, donde se vislumbra un desenlace negativo con las acciones de un responsable, estas teorías proporcionan la justificación racional de la narrativa construida. En proceso interculturales suelen responsabilizar al otro o a otros como culpables del desenlace negativo, lo que lleva a la construcción del yo víctima y la construcción del otro como agresor o victimario. Determinando de esta forma las relaciones entre ellos de una interdependencia cargada de mutua culpa, y generando relaciones en constante confrontación, donde ambos se deslegitiman y quedan deslegitimizados. Lo que lleva implícito relaciones establecidas en escaladas de conflicto. La función del mediador es modificar las historias o narrativas construidas y elaborar historias de la mejor forma posible o historias

³² Pilar Munuera Gómez (2007).

mejor formadas. El mediador ayuda a percibir una realidad diferente desde las historias de cada parte, que crean una nueva realidad que deja a las personas libres.

Las nociones, procesos, características y pautas que debe conocer un mediador con base a los teóricos ya mencionados se pueden resumir (Ver Tabla 5.) de la siguiente forma:

**Tabla 5.
Tipología de los modelos de mediación**

	<i>Modelo de Harvard</i>	Modelo Trasformativo	Modelo Circulatorio-Narrativo
Nociones	<p>Percepciones: ponerse en el lugar del otro.</p> <p>No deducir las intenciones de los demás a partir de los propios miedos.</p> <p>Enfrentarse al problema, no a las personas.</p>	<p>El conflicto como oportunidad de crecimiento.</p> <p>La transformación de la relación como objetivo.</p>	<p>El problema es la solución intentada.</p> <p>La realidad entre paréntesis.</p> <p>La construcción social de la realidad.</p> <p>El contexto.</p>
Proceso	<p>Fase inicial de separación de personas y problemas.</p> <p>Segundo nivel, trabajar focalizados sobre los intereses.</p> <p>Otorgar un lugar en el</p>	<p>La Revalorización. (empowerment)</p> <p>El Reconocimiento</p>	<p>Pre-reunión.</p> <p>Reunión conjunta.</p> <p>Reunión individual</p> <p>Reunión interna.</p>

	<p>resultado.</p> <p>Permitir el desahogo de emociones.</p>		
Características	<p>El dialogo.</p> <p><i>Llegar a un acuerdo.</i></p>	<p>Abordar el desajuste, la inadecuación.</p> <p>Mejorar la comunicación.</p>	<p>Confidencialidad.</p> <p>Flexibilidad en el sistema.</p>
Pautas	<p>Encontrar soluciones directas y rápidas.</p> <p>El respeto las diferencias.</p>	<p>Resolución pacífica del conflicto</p> <p>Evitar fundamentalism o cultural</p> <p>El interés por el otro</p>	<p>Construir una historia alternativa</p> <p>La aplicación de múltiple técnicas (reformulación, externalización, connotación positiva, preguntas circulares)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Giménez (2001)

Los principios de los modelos americanos proporcionaron la aplicación de la Mediación en diferentes ámbitos, uno de ellos el educativo. Sarda (2013) sitúa a la mediación educativa a finales de la década de los 70 en EEUU donde los profesores comenzaron a incorporar las habilidades para la resolución de conflicto de forma no violenta de parte de grupos religiosos y movimientos por la paz. Por todo el mundo la mediación escolar empezó a cobrar importancia y desarrollo.

2.2 Mediación Escolar

La mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los

derechos humanos. Se trata de construir y desarrollar formas de pensar, sentir y actuar que no recurran a la violencia como modo de enfrentar los conflictos (Krauskopf, 2006:71).

El Programa Nacional de Mediación Escolar de Unesco, Brasil, propone el diseño y la implementación de proyectos de mediación entre pares que promuevan el abordaje constructivo y no violento de situaciones emergentes de conflicto entre los alumnos. A través de la creación de instancias institucionales como las asambleas de aula, los consejos de convivencia o los proyectos de abordaje cooperativo de conflictos tales como la negociación colaborativa y la mediación entre pares, se profundiza el aprendizaje de esos valores, incluyendo comprometerse activamente en la construcción de acuerdos y responsabilizarse individual y colectivamente por su cumplimiento.

Todas estas instancias requieren que las personas adquieran las actitudes necesarias para enfrentar positiva y eficazmente los desafíos de la vida diaria. Estas habilidades se pueden aprender y, por lo tanto, enseñar. Se afianzan con su uso en las diversas prácticas sociales. La mediación es una de las herramientas institucionales que favorecen dicho aprendizaje y su afianzamiento, a través de la resolución de conflictos entre personas mediante una negociación colaborativa.

El enfoque de convivencia es un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, que reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, el subsistema de los iguales. Involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa. Entre sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos. Ha sido considerado un enfoque con perspectiva ecológica. Sin embargo, esta perspectiva no siempre involucra un tratamiento sistémico (ídem: 68).

En la presente consultoría se revisó un gran número de documentos que aportan información sobre abordajes específicos realizados en América Latina

sobre mediación escolar a partir de lo cual se encontraron cinco proyectos (Ver Tabla 6.) que hacen referencia directa a la medición escolar.

Tabla 6.
Proyectos y programas de América Latina

PROGRAMA, PROYECTO O EXPERIENCIA	PAÍS
Programa Nacional de Mediación Escolar	Argentina
Experiencias en Manejo de Conflictos y Mediación Escolar	Argentina (provincia del Chaco)
Mediadores de conflictos escolares	Colombia
Mediadores de Conflictos Escolares 2000-2001	Colombia
La Mediación Escolar: un Sistema Alternativo para Resolver Conflictos en la Comunidad Educativa	Ecuador

Fuente: elaboración propia a partir de Krauskopf, 2006: 85-87.

El papel de los municipios es central en estos y otros proyectos, como es el caso de educar para la paz, experiencia de mediación escolar en la costa atlántica argentina.

La mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos. (Ídem: 93)

La mayoría de los programas y proyectos latinoamericanos y europeos se dirige hacia intervenciones que permitan mejorar el clima escolar y la convivencia en las escuelas. Éstas pueden ir desde el establecimiento en los centros educativos de reglas y sanciones claras para actos considerados violentos hasta el entrenamiento de docentes y alumnos específicos como mediadores de conflictos. En mayor o menor grado, se da importancia al desarrollo personal de los estudiantes, tanto en el campo de los derechos como en el de las habilidades y autoestima.

La convivencia es relacionada con el desarrollo de la paz y ésta es considerada parte del colectivo. Hay una relación entre la resolución de conflictos interpersonales en el aula y una convivencia escolar esta radica que si se soluciona un conflicto interpersonal de forma pacífica la convivencia escolar será pacífica.

Los programas y proyectos que parten de premisas de orden macro social han derivado en estrategias dirigidas a la educación para la paz y la mediación. En ambos casos se observan intervenciones dirigidas a la sensibilización de la realidad social de las comunidades, la inclusión del centro escolar como un actor comunitario más, el acercamiento entre comunidades étnicas, la regulación de la conducta a través de sanciones, entre otras (Ídem: 94).

2.3 Modelos de Mediación Escolar Española

Otro país que empezó a contar con gran trascendencia en modelos de mediación fue España. En 1994, empieza a tener interés en los procedimientos de resolución de conflictos y en su aplicación en ámbitos escolares.

La historia de la mediación escolar en España está ligada a la capacitación docente, los programas pioneros surgen del Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz (1994), por medio de los seminarios con profesores de diversas etapas escolares. Es hasta 1997 que se comienza a llevar en forma las a

actividades de mediación escolar por medio del Programa Convivencia y Mediación Escolar (curso 2000-01). En el año 2001 en Andalucía, se impulsa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia y la publicación del libro Tiempo de Mediación en el año 2006. La producción académica desde entonces es amplia y ha tenido varias experiencias, el caso de Madrid es uno de ellos el cual toma como modelo para su proyecto de mediación escolar los principios de mediación del autor John Paul Lederach y es adaptado por Juan Carlos Torrego Seijo (2002) para dicha ciudad.

Los modelos de mediación escolar en España han dependido de acuerdo a la figura que desempeña el mediador³³:

1. Mediación entre iguales
2. El mediador externo, profesional
3. Mediadores adultos (profesores, padres, tutores, asesores)
4. Mediación en la comunidad educativa

De acuerdo al rol que desempeña el mediador, las funciones que desempeña y su papel dentro del centro escolar el proceso de mediación escolar posee diferentes características.

EL MODELO ENTRE IGUALES. El mediador es un alumno que ha recibido un entrenamiento para tal fin. El proceso se base en la libre voluntad para someterse a un proceso de mediación y existe autonomía de las partes para llegar a un acuerdo.

LOS MODELOS 2 Y 3. El mediador es ajeno al estudiantado y puede ser un miembro del profesorado interno o un asesor externo que ha recibido un entrenamiento en mediación. La ventaja de tener un mediador externo al centro de estudios es contar con una cierta imparcialidad en el desarrollo del proceso de mediación.

³³ Lapponi, S. F., & Saint-Mezard, D. Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España.

MEDIACIÓN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA. Todo el centro educativo toma el entrenamiento para ser mediadores. Al ser universal el entrenamiento se convierte en un proceso más abierto.

De acuerdo al nivel educativo, también podemos tener diferentes tipos de mediación:

En educación Primaria.

En educación Secundaria.

En educación Bachillerato (Media Superior).

En educación Universitaria.

2.3.1 Modelo Madrileño

El referente español nos da pautas para entender mejor el alcance y las limitaciones de este procedimiento para la resolución de conflictos en los centros escolares. El programa de mediación escolar español analizado por Lapponi, S. F., & Saint-Mezard (2001) nos da la siguiente información: Primeramente, ubicando al mediador como un alumno, el cual tuvo que haber tomado una capacitación para ser mediador. En segundo lugar, la función y su labor será la de ayudar a encontrar soluciones para los alumnos que tengan un conflicto utilizando las siguientes estrategias: facilitador de la comunicación para la búsqueda del bien común, la autonomía de las partes para encontrar una solución para no aplicar soluciones impuestas y el principio de “ganar-ganar³⁴” en la disputa.

El modelo español se basa en la voluntad libre de los alumnos para ser mediadores. El programa de capacitación enfatiza los conceptos como: comunicación, conflicto y negociación.

³⁴ Este principio es contrario al de “ganar-perder” del modelo tradicional de negociación

Algunos de los elementos del proceso de mediación es la libre voluntad, confidencial y contar con normas claras que fomentan un clima de cooperación. Las partes son citadas para una reunión en la cual cada una ellas, expresa los agravios y el conflicto que existe con la otra parte. Al llegar a un acuerdo, las partes firman por escrito el acuerdo o lo hacen verbalmente.

El referente madrileño es importante por contar con el programa de Mediación escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid, el cual se desarrolló entre 1998 y 1999. Este conto de 4 fases, la primera de ellas se impartió la formación a los orientadores y miembros de los equipos de directivos. Terminando su formación este primer equipo llevo la propuesta, difundió y capacito a mediadores en los centros educativos. En la segunda fase se dieron cursos de 15 hrs a los interesados en ser mediadores y se elaboraron manuales de entrenamiento³⁵. En la tercera fase se empezaron con los proceso de resolución de conflictos en los centros educativos con un equipo de mediación del propio centro. En la última fase se realizó el seguimiento y evaluación del Programa por medio de un cuestionario.

En los años de 1999 y 2000 se continúa el Programa y se buscó perfeccionar el entrenamiento de los mediadores por medio de herramientas del mediador como el escucha activa y comunicación asertiva y acentuar la neutralidad del medidor dentro del proceso de mediación.

El curso de mediadores consto de la explicación sobre la teoría del conflicto, conceptos sobre la medición y una caja de herramientas las cuales se centraron en la habilidad de comunicación. El proceso de mediación que plantearon consto de 5 pasos.

- 1) Presentación y reglas del juego,
- 2) Cuéntame...
- 3) Aclarar el problema,
- 4) Proponer soluciones y

³⁵ Los manuales tenía cuales constaron de actividades, casos, definiciones de conceptos básicos, sugerencia de guion para la sesión de mediación, documentación de apoyo, etc.

5) Llegar a un acuerdo.

Un elemento fundamental de este modelo era el Co-Mediador (2 Mediadores para el proceso de mediación).

2.3.2 Modelo de Castilla y León

El modelo de mediación escolar de Castilla y León cuenta con varios manuales en uno de ellos en su artículo 42 lo define de la siguiente forma:

[...] es una forma de abordar los conflictos surgidos entre dos o más personas, contando para ello con la ayuda de una tercera persona denominada mediador (Manual de Apoyo al Decreto 51/2007 de la Junta de Castilla y León: 2007).

El modelo también cuenta con la innovación de una fase previa al proceso de mediación llamada pre-mediación (Ver Tabla 7.).

Tabla 7.

Fases de la mediación escolar

	PERSONAS EN CONFLICTO	MEDIADORES
PREMEDIACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Relatar el conflicto individualmente. Posiciones y percepción de la situación- Realzar una descarga emocional	<ul style="list-style-type: none">- Situar el conflicto: ¿dónde, cómo, cuándo?- Buscar las relaciones, los sentimientos, y ver la intención de resolver que tiene las partes- Averiguar que pide cada parte y las posibles soluciones que plantean

Fuente: Manual de Apoyo al Decreto 51/2007 de la Junta de Castilla y León (2007).

La última fase es casi igual que en todos los procedimientos de mediación, a saber, la fase conciliatoria para llegar a un acuerdo. En el citado manual español se establece de la siguiente forma (Ver Tabla 8.):

TABLA 8.
Fases de la mediación Escolar

	PERSONAS EN CONFLICTO	MEDIADORES
EL ACUERDO	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir las soluciones y los acuerdos de compromiso - Firmar el acuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar si puede realizarse y mantenerse - Redactar en el lenguaje de quien lo ejecutará: entendible por ambas partes - Mantener la imparcialidad en el acuerdo - Realizar un seguimiento de acuerdo

Fuente: Manual de Apoyo al Decreto 51/2007 de la Junta de Castilla y León (2007).

CAPITULO 3. BASES PARA UN MODELO DE MEDIACIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

Este capítulo analiza los antecedentes históricos, normativos y legislativos sobre la mediación escolar en el sistema educativo mexicano.

Aunque no se cuenta con un modelo de mediación escolar formal e institucionalizado en el bachillerato general en México, el sistema educativo mexicano ha contado con varias estrategias para fomentar una cultura de paz y en la educación básica algunos programas de mediación escolar.

3.1 Antecedentes de la mediación escolar en México

Los antecedentes de la mediación escolar en México se remontan a la educación moral y la educación en valores.

En su libro el debate sobre los valores en la escuela mexicana, Pablo Latapí Sarre cita a Meneses con la siguiente referencia:

Un hombre instruido carente de moral representa un peligro para los demás, y una sociedad sin moralidad se desliza inevitablemente hacia su disolución (1983: 652).

La educación moral por ejemplo se remota a las leyes de Gómez Farías en 1833 y a la asignatura de moral (que paso por varios cambios de nombre). La cual se mantuvo en el curriculum de primaria a lo largo del siglo XIX³⁶ sobre bases seculares con independencia de las creencias religiosas, hasta donde la moral queda relegada.

Es importante aludir que si bien es cierto que el tema de la moral y valores se plasmó en el curriculum de la escuela también hay un gran interés político en este siglo XIX donde el propósito de los gobiernos republicanos en México al promover la educación moral de los niños y jóvenes derivaba de la relevancia de las conductas morales para la convivencia y la estabilidad política; estos gobiernos estaban convencidos de que la vigencia de las leyes dependería del sentimiento

³⁶ "Moral" en la ley de abril de 1861, "moral y urbanidad" en la de 1869; "moral" en la Escuela Modelo de Orizaba en 1883

de responsabilidad de los ciudadanos y este del nivel de conocimiento que alcanzaran dando así un escenario para una cultura de paz.

3.1.1 Educación moral

La construcción del concepto de educación moral obliga a aproximarse al trabajo de Kohlberg. Sus aportaciones en el campo de la educación moral y concretamente, la aplicación práctica del enfoque de comunidad justa y el concepto de cultura moral. (Kohlberg, Power y Higgins, 1997) se adaptaron en México. Por lo tanto es importante analizar los elementos más importantes de esta corriente teórica para entender a la educación moral en México.

Kohlberg inicio su trabajo a partir de las teorías psicológicas centradas en el desarrollo cognitivo para elaborar una teoría del desarrollo del juicio moral como elemento central de la moralidad del individuo. Este se define como la capacidad individual para reflexionar, argumentar emitir juicios sobre la corrección o incorrección de los compartimientos humanos. La teoría del desarrollo del juicio moral parte de la idea de que el desarrollo moral es un crecimiento natural que permite avanzar en las etapas del juicio moral en el que las fases superiores son mas deseables que las inferiores. A partir del uso de los dilemas morales, Kohlberg delimito seis estadios consecutivos y organizados en tres niveles cada vez más maduros (preconvencional, convencional y postconvencional), a través de los cuales la persona desarrolla progresivamente el juicio moral.

Kohlberg propone una ética del interés, donde los individuos van desde un enfoque en los propios intereses hasta un razonamiento moral basado en el compromiso con individuos y relaciones específicos, para luego llegar a un nivel de moralidad más elevado, con base en los principios de la responsabilidad y en el interés por todas las personas.

Kohlberg retomó gran parte de las aportaciones de Jean Piaget al estudio de la moral dentro de la psicología cognitiva (Kohlberg, 1958). Su trabajo se

continuó en el Centro para el Desarrollo y la Educación Moral fundado por él en Harvard.

Inició su trabajo a partir de las teorías psicológicas centradas en el desarrollo cognitivo para elaborar una teoría del desarrollo del juicio moral como elemento central de la moralidad del ser humano. Este se define como la capacidad individual para reflexionar, argumentar emitir juicios sobre la corrección o incorrección de los compartimientos humanos. La teoría del desarrollo del juicio moral parte de la idea de que el desarrollo moral es un crecimiento natural que permite avanzar en las etapas del juicio moral en el que las fases superiores son mas deseables que las inferiores. En este aspecto considero que “no siempre” el desarrollo moral se da de forma natural, es aquí donde el mediador intercultural ayuda a las partes a desarrollar conceptos de justicia, igualdad, respeto, dependiendo de la capacidad de razonamiento moral de las partes a fin de lograr el nivel más alto del razonamiento moral para una cultura de paz.

A partir del uso de los dilemas morales, Kohlberg delimito seis estadios consecutivos y organizados en tres niveles cada vez más maduros (preconvencional, convencional y posconvencional), a través de los cuales la persona desarrolla progresivamente el juicio moral, esto sirve como base para la labor del mediador intercultural para ayudar al desarrollo del razonamiento moral.

Propone una ética del interés, donde los individuos van desde un enfoque en los propios intereses hasta un razonamiento moral basado en el compromiso con individuos y relaciones específicos, para luego llegar a un nivel de moralidad más elevado, con base en los principios de la responsabilidad y en el interés por todas las personas.

Kohlberg evaluó el razonamiento moral al presentar dilemas morales, o situaciones hipotéticas en las cuales los individuos deberían tomar decisiones difíciles.

Al analizar el trabajo de Kohlber (Ver Tabla 9.) será más sencillo entender el proceso de mediación desde una perspectiva más integral, analizar los niveles y

cada uno de los estadios proporcionarán una herramienta para el desarrollo del proceso de conocimiento y aprendizaje de valores, normas, principios que permean una mediación recíproca entre las partes.

Tabla 9.

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Nivel 1. Razonamiento moral pre convencional	
PRE CONVENCIONAL	
Donde los juicios se basan en el interés personal.	
Los juicios se basan en necesidades personales y en las reglas de otros.	
Stage 1.	Orientación determinada por castigo y obediencia. Las reglas se obedecen para evitar el castigo. Una acción buena o mala se determina por sus consecuencias físicas.
Stage 2.	Orientación según la gratificación personal. Las necesidades personales determinan lo correcto y lo incorrecto. Los favores se pagan de la forma “tu rascaste mi espalda, yo rascare la tuya”.
Nivel 2. Razonamiento moral convencional	
CONVENCIONAL	
Donde los juicios se basan en valores familiar tradicional y expectativas sociales.	
Los juicios se basan en la aprobación de los demás, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes de la sociedad y la lealtad hacia el país.	
Stage 3.	Orientación de niño bueno o niña agradable. Bueno significa agradable. Esto se determina por lo que agrada, ayuda y es aprobado por los demás.
Stage 4.	Orientación por la ley y el orden. Las leyes son absolutas. Se debe respetar a la autoridad y se debe mantener el orden social.
Nivel 3. Razonamiento moral posconvencional	
POSCONVENCIONAL	
Donde los juicios se basan en principios éticos más abstractos y personales	
Stage 5.	Orientación por contrato social.

Lo bueno está determinado por los estándares acordados socialmente respecto de los derechos individuales. Se trata de una moralidad similar a la de la Constitución.

Stage 6. Orientación por principios éticos universales.

Distinguir lo correcto y lo incorrecto es cuestión de conciencia individual e implica conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad

Fuente: tomado de Kohlberg (1981) *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco.

Adicionalmente a los estudios de Kohlberg para esta investigación se integra el concepto de desarrollo moral construido (Ver Tabla 10), el cual aporta elementos como el contrato social que se adaptan teóricamente más a los procesos de resolución de conflictos por medio de modelos de mediación escolares.

Tabla 10.

Desarrollo Moral Construido

Referente Teórico	Desarrollo Moral Construido
Nociones	Moral Principios de Ética
Proceso	Contrato social
Características	Honestidad al comunicarse Respeto entre las partes Autocontrol
Pautas	Escribir los valores que identifican a cada una de las partes.

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo moral de Kohlberg.

La relación de los contenidos procedimentales con los contenidos de la educación moral se refleja de dos formas: en primer lugar, viendo en qué medida los procedimientos con llevan valores y, en segundo lugar, analizando de qué modo se usan los procedimientos en el trabajo sobre los hechos y hacia qué clase de resultados conduce.

Los procedimientos de reflexión y acción moral no son herramientas morales neutrales o libres de valores. Los contenidos procedimentales son herramientas morales que permiten caminos y soluciones diversas (Puig, 1995) elemento fundamental en la mediación escolar.

3.1.2 Niveles de Razonamiento Moral

A partir de los estudios Kohlberg otro teóricos empezaron a dar más elementos para entender la educación moral, como Carol Gilligan³⁷ en su libro *In a different voice: psychological theory and women's development*, en el cual difiere de la interpretación que diera Kohlberg de los resultados en psicología experimental acerca del supuesto desarrollo moral diferenciado entre niñas y niños. En una revisión crítica de los trabajos de Kohlberg, reivindica una nueva aproximación de la conciencia moral: la compasión. La autora pone de manifiesto que la investigación realizada hasta el momento sobre desarrollo moral – exclusivamente centrada en el cognitivismo y en la ética formal – ha obviado una importante diferencia: las razones morales de las personas son diferentes según el género. Los hombres apuntaban a principios éticos universales y las mujeres a sentimientos y relaciones contextuales. Para Gilligan el método de discusión de dilemas hipotéticos de Kohlberg beneficiaba a los varones en los resultados, ya que el paradigma evolutivo del desarrollo moral la moralidad basada en principios universales se sitúa en los estadios superiores. Esta diferencia la llevo a

³⁷ Es una feminista, filósofa y psicóloga estadounidense en 1997 se convirtió en la primera profesora de estudios de género de la UMSNH Universidad de Harvard. Ha impulsado la llamada ética del cuidado (*ethics of care*) en contraste con la ética de la justicia

cuestionar no solo la metodología de investigación de Kohlberg sino el formalismo, el cognitismo y las pretensiones de universalidad de las teorías de corte Kantiano (Gilligan, 1982). Empezaba dibujarse una teoría moral basada en el principio de cuidado y no exclusivamente en el principio de justicia.³⁸

Gilligan sostuvo que la moralidad no tiene que ver exclusivamente con el desarrollo de la razón, sino con las emociones y con el hecho irrefutable de la convivencia con los otros. Esta condición relacional ha puesto sobre la mesa una característica humana primordial: la necesidad de todas las personas de ser comprendidas, aceptadas y amadas. La ética no puede reducirse entonces a una cuestión de justicia o derechos con la idea de responsabilidad basada en el respecto a derechos con la idea de responsabilidad con los demás (Gilligan, 1982). Para la autora, la sociedad se explica por la experiencia colectiva de individuos que participan y se preocupan mutuamente en asuntos concretos, una conexión entre congéneres que permite comprender que los humanos estamos unidos por vínculos de compasión y cuidado.

3.1.3 La Responsabilidad Moral

Otro teórico que aportó elementos a la educación moral fue Noddings afirmando que los seres humanos responden a las necesidades no desde el formalismo sino desde las responsabilidades interpersonales; la necesidad de cuidado que caracteriza la condición humana es una responsabilidad moral universal: cuidar de otros. Para Noddings el cuidado proviene de la memoria de las situaciones en las que nos hemos sentido cuidados y hemos cuidado de otros (Noddings, 1995). La ética del cuidado se manifiesta en la acogida, en una respuesta afectiva que no es neutral ni procedimental, sino experiencia universal de humanidad, un impulso de ayuda que nos hace mejores personas.

La propuesta ética se concreta en el preocuparse de la persona concreta y cercana de las relaciones interpersonales, que permite, además, desarrollar una perspectiva universal, preocuparse sobre cualquier otro, es decir un sentimiento universal de ayudar de cualquier humano. (Noddings, 1992).

Los referentes teóricos sobre educación moral dejaron los cimientos para la educación en valores en México.

3.2 Educación en Valores

Como antecedente de la mediación escolar en México, la educación en valores en el entorno socioeducativo del siglo XXI en México estableció a la educación como constitucional laica, libre de creencias religiosas, centrada en aspectos pedagógicos, innovaciones didácticas y tecnologías electrónicas pero constituida bajo un esquema sustentado en valores (García, 2009).

Cabe mencionar que los estudios realizados por Pablo Latapí Sarre, doctor en filosofía y pionero de la investigación educativa, no son los únicos referentes en México sobre valores, por citar otro ejemplo está Barba, Barona, Muñoz Izquierdo, Yurén entre otros más, que han determinado, establecido, evaluado, explicado y relacionado estos elementos: valores, moral y educación en grandes trabajos filosóficos y conceptuales en educación valoral y formación sociomoral, en una contribución al estado de conocimiento en México de 1991-2001 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

En este apartado se analiza una serie de investigaciones de autores (Piaget, 1932; Bugental 1965; Villegas, 1986 y Carreras, 2006) que han planteado el estudio de la forma en que se desarrolla el proceso de adquisición de valores sociales en la escuela. Estos estudios se adoptaron en México.

A partir de las investigaciones realizadas por Piaget, es posible concluir que con la edad se presenta un progreso en la capacidad que tienen las personas para

distinguir los aspectos que están involucrados en una situación social: actores, acciones, intenciones y consecuencias, tanto en un nivel práctico personal, como en un nivel de reflexión más impersonal. Ambas características resultan fundamentales para la resolución de conflictos.

Piaget realizó también estudios sobre valores al cómo se desarrolla el respeto por las reglas y un sentimiento de solidaridad con la sociedad. Empezó no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos. Apunta al egocentrismo, y respeto unilateral de las reglas de forma individual, donde el miedo es un elemento eje. El conocimiento y el afecto se desarrollan por vías paralelas y el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente. (Piaget, 1932).

De acuerdo con James Frederick Thomas Bugental (1965), teórico predominante y defensor de la terapia existencial-humanista y Villegas (1986), podemos distinguir seis postulados fundamentales de la psicología humanista, corriente de la educación en valores, sobre lo siguiente:

1. El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. El énfasis holístico de la psicología humanista lo distingue claramente de otras posturas atomistas o estudiar a éste en su totalidad y no fragmentario en una serie de procesos psicológicos.

2. El ser humano tiende en forma natural hacia su autorrealización. Existe una tendencia autoactualizante o formativa en el ser humano, que a pesar de condiciones poco favorables de vida, le conduce incesantemente a autodeterminarse, autorrealizarse y trascender.

3. Los seres humanos tienen en ellos un contexto exclusivamente humano. Vive en relación con otras personas y esto constituye una característica inherente de su naturaleza.

4. La conciencia humana incluye la conciencia de uno mismo en el contexto de otras personas. Las personas se conducen en el presente de acuerdo con lo que fueron en el pasado y preparados para vivir un futuro.

5. El ser humano tiene facultades para decidir. El ser humano tiene libertad y conciencia propia para tomar sus propias elecciones y decisiones, por tanto es un ente activo y constructor de su propia vida. Los seres humanos tienen opciones y responsabilidades.

6. Los seres humanos son intencionales, buscan significado, el valor y la creatividad. Los actos volitivos o intencionales de la persona se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. El ser humano elige valores que lo constituirán en su presente y futuro.

En este contexto, el termino valor, está relacionado con la propia existencia de la persona, el cual afecta y guía su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Son el fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento (Carreras, 2006) para contar con una convivencia pacífica.

La moralidad en términos de los valores es la que se ha adquirido de un entorno social. Por tanto, se piensa que una persona tiene valores, si en la toma de decisiones obra de acuerdo a los valores adquiridos. Pero si los valores dados por el entorno social de una persona entran en conflicto, origina una problemática al decidir qué valor es más importante que otro.

Las emociones, aspectos sociales, entre otros más dan origen al conflicto de valores donde se tiene que elegir entre 2 valores o más, en este dilema se presenta un desequilibrio en la vida, donde restaurar el equilibrio significa calificar en que se cree y justificar de forma personal y quizás ante los demás este juicio moral.

Con los presentes antecedentes podemos determinar que desde 1932 a 2006 el tema sobre educación de valores en el desarrollo de la moral y el carácter humano en el proceso enseñanza-aprendizaje fueron tema de grandes pensadores y teóricos de talla mundial y adaptados al contexto México.

Como ejemplo de ello, en el mapa curricular del bachillerato general con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, 2014. Se establece la asignatura de Ética y Valores I en el primer semestre y Ética y Valores II en el segundo semestre.

3.3 Mediación Escolar en México

El referente de la mediación escolar en México lo podemos encontrar en algunos programas y leyes. Por ejemplo la Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana redactó un documento sobre Violencia Escolar (2012) donde se mencionaron a nivel nacional al Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar, implementado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH); el Programa Construye T: Convive con la diversidad (cuya campaña de lanzamiento se realizó en noviembre de 2011 y está enfocado a las escuelas de nivel medio superior) e impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia (UNICEF) en coordinación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). A nivel local, existen programas como: Escuela Segura, Sendero Seguro (a cargo de la SEP y la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal) y el llamado Escuelas sin violencia, ambos implementados en el Distrito Federal.

En la legislación mexicana también podemos encontrar leyes que ponen el fundamento para una mediación escolar, por ejemplo el artículo 7 de la Ley General de Educación, en la fracción VI establece dentro de los fines de la educación al de:

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante esta, propiciar la cultura de la legalidad, *de la paz* y la no violencia

en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (Ley General de Educación, 2011).

Otras leyes sobre la materia son la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua y sus homologas en Sonora, Baja California Sur, Tamaulipas y Puebla. En cada una de estas legislaciones estatales podemos encontrar referencia a los mecanismos alternativos de solución de controversias, mediación escolar. Como muestra, en su artículo 2, fracción V, de la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonoro se establece:

Promover los Mecanismos Alternativos de solución de controversias como alternativa a los conflictos entre la comunidad escolar (Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonoro, 2009).

En el caso del estado de México, en el 2010 se realizó un curso taller para explicar la estructura general del programa estatal de mediación escolar. Posteriormente la escuela preparatoria oficial número 30 opto por un programa de mediación escolar para la resolución de conflictos, entre alumnos-alumnos; maestro-alumnos; padres de familia-alumnos en el año 2011.

CAPITULO 4. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y PRÁCTICAS INFORMALES DE MEDIACIÓN ENTRE PARES

Este último capítulo dará respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- b. Categorizar los conflictos interpersonales en el aula en el bachillerato general a través de una de grupos de trabajo en la ciudad de Pachuca
- c. Identificar los conflictos interpersonales que se generan dentro del aula por medio de una encuesta a 4 bachilleratos generales de la ciudad de Pachuca.
- d. Identificar los valores que proporcionan una convivencia escolar pacífica en 4 bachilleratos generales de la ciudad de Pachuca.
- e. Comparar las perspectivas de alumnos egresados del nivel medio superior sobre prácticas informales de mediación en Pachuca, México y Lodz, Polonia.
- f. Identificar a la figura del mediador en prácticas informales de mediación en Pachuca y Lodz por medio de una encuesta.

Por tal motivo se realizó dicha investigación desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, con un carácter binacional y comparativo realizados entre 2014 y 2015. Las técnicas dentro del método cualitativo fueron dos técnicas, primeramente la de grupos de trabajo, realizándose con alumnos egresado de nivel medio superior en 2 escuelas de Pachuca. En un segundo momentos se realizaron entrevistas a alumnos egresados de escuelas medias superiores de la ciudad de Lodz, Polonia.

En método cuantitativo fue el diseño, levantamiento y análisis de la Encuesta de Identificación de Conflictos y Practicas Informales de Mediación entre pares en el aula (INCIPRIM), que se realizó en 4 instituciones educativas de nivel medio superior en la ciudad de Pachuca a población estudiantil en activo. Así mismo, a otras 2 instituciones con egresados del mismo nivel. También hubo un levantamiento modificado³⁹ de la encuesta principal, que se denominó Informal Mediation Practices (IMEP) para los alumnos egresados de la media superior en

³⁹ Traducida al idioma ingles y con menos items.

Lodz, Polonia. Para la captura y análisis de los datos se empleó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y la plataforma online encuestafacil.com

La muestra de la encuesta INCIPRIM fue de 163 alumnos y alumnas de 4 bachilleratos generales en la ciudad de Pachuca, México. Una es pública y las otras 3 son privadas. Y la muestra de la encuesta IMEP fue a 36 egresados del nivel medio superior en la ciudad de Lodz, Polonia. Finalmente en el año 2015 se realizaron 65 encuestas con alumnos egresados de nivel medio superior en la ciudad de Pachuca, México.

Dentro del método cualitativo la muestra fueron 2 escuelas del nivel medio superior, una de carácter público y otra privada. En cada una de ellas se realizó un grupo de trabajo, dando en total 60 participantes. Adicionalmente se realizaron 2 entrevistas con alumnas egresadas del nivel medio superior en la ciudad de Lodz, Polonia.

Dando un total de 264 encuestas, 2 grupos de trabajo con 60 integrantes y 2 entrevistas. Realizando un muestro intencional, no probabilístico de la población total. Cabe mencionar que en el 2011, el número de egresados del bachillerato en la ciudad de Pachuca, fueron de 3,912 (INEGI, 2011).

4.1 Grupos de trabajo en México, Pachuca.

El Caso de la Preparatoria No. 3 y Preparatoria Julián Villagrán.

En México, Pachuca se realizó dos grupos de trabajo en una escuela pública y una privada del bachillerato general. Para categorizar los conflictos interpersonales en el aula a través del método inductivo. Para darle cumplimiento al objetivo particular en listado con la letra b.

El primer grupo de trabajo se realizó en una escuela pública, la razón fue para determinar las necesidades de los alumnos que se encuentra bajo un modelo de educación patrocinado por el gobierno de México y el segundo grupo de trabajo se realizó en una escuela privada, para determinar las necesidades de otra

población representativa de la ciudad y así de forma inductiva desarrollar categorías de análisis.

A continuación se describe el proceso de realización de los grupos de trabajo y las categorías de análisis de conflictos interpersonales en el bachillerato general en la ciudad de Pachuca.

Primeramente se realiza una breve descripción de ambos centros educativos. La escuela pública seleccionada fue la Preparatoria No. 3 que depende la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y que denominaré centro educativo 1 y la institución privada fue la Julián Villagrán, que se llamará centro educativo 2 (Ver Tabla 11. y 12.).

Tabla 11.

Preparatoria Número 3 (Centro educativo 1)

Dato	Descripción
Fecha	6 de marzo del 2014
Nombre del Plantel	Preparatoria Numero 3
Ubicación	Carretera Pachuca-Actopan s/n.
Ciudad	Pachuca
Estado	Hidalgo
Número de Alumnos	38
Semestre	4°
Grupo	3
Edad promedio	16

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo, 2014.

Tabla 12.

Preparatoria Julián Villagrán (centro educativo 2)

Dato	Descripción
Fecha	13 de junio del 2014
Nombre del Plantel	Preparatoria Julián Villagrán
Ubicación	Cuauhtémoc 303, Centro.
Ciudad	Pachuca
Estado	Hidalgo
Número de Alumnos	22
Semestre	Segundo
Grupo	Único
Edad promedio	16 años

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo, 2014.

A partir de determinar las características de las escuela y la viabilidad para el acceso a ellas se realizaron grupos de trabajos de la siguiente manera: La técnica utilizada se planteó por medio de una dinámica donde los alumnos escribieron en 3 diferentes tarjetas (blanca, rosa y morada) los conflictos que percibían de mayor importancia, mediana y de menor importancia en su aula.

Después de realizar los grupos de trabajo se clasificaron los conflictos que se presentan en el aula de la siguiente manera (Ver Gráfica 3. 4. y 5.) en el centro educativo número 1:

Gráfica 3.
Conflictos de mayor importancia en el aula, centro educativo 1, 2014



Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

Gráfica 4.
Conflictos de mediana importancia en el aula, centro educativo 1, 2014



Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

Gráfica 5.

Conflictos de menor importancia en el aula, centro educativo 1, 2014



Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

La interpretación de la descripción de la perspectiva de los alumnos y alumnas sobre los conflictos en el aula se categorizó en dos grandes rubros; el primero, conflictos entre no pares, estos serían los conflictos que se presentan entre I@s maestr@s y alum@s de carácter jerárquico y lineal. Y el segundo, los conflictos entre pares, los cuales son los conflictos que se presentan entre los propios alumnos y alumnas dentro del aula. Estos son de valores y de intereses.

En las gráficas 3, 4 y 5 se muestra claramente que los conflictos entre no pares son mayores que los que se presentan entre pares. Pero aumenta paulatinamente el porcentaje de los conflictos entre pares al bajar la importancia del conflicto percibido. La existencia de conflictos entre pares desde un 13 % hasta un 43%.

En el centro educativo número 2 se realizó otro grupo de trabajo (Ver Tabla 13. y 14.) con 11 alumnas y 11 alumnos, solicitándoles escribir en 3 diferentes tarjetas (blanca, rosa y morada) los conflictos que percibían de mayor importancia, mediana y de menor importancia entre sus compañeros y omitiendo los que pudiera haber con sus profesores.

Tabla 13.

Datos de hombres y mujeres del centro educativo 2

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	11	50.0	50.0	50.0
	Hombre	11	50.0	50.0	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

Tabla 14.

Edad de la muestra en el centro educativo 2

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17	1	4.5	4.5	4.5
	16	16	72.7	72.7	77.3
	15	5	22.7	22.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

Después de interpretar únicamente las tarjetas de color blanco para un análisis más detallado sobre la percepción de conflictos de mayor importancia entre pares, se dio paso a la clasificación de los conflictos interpersonales y a su conteo. Detectando en la narración al menos la presencia de 2 conflictos por cada tarjeta clasificándolos en 2 tablas (Ver Tabla 15. y 16.).

Tabla 15.

**Frecuencias y porcentajes de los conflicto más importantes.
Centro educativo 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Valores	15	68.2	68.2	68.2
	Expectativas	1	4.5	4.5	72.7
	Información	3	13.6	13.6	86.4
	Intereses	1	4.5	4.5	90.9
	Incompatibilidad personal persistente	1	4.5	4.5	95.5
	Inequidad	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

Tabla 16.

**Frecuencias y porcentajes de la segunda causa de conflicto más importantes.
Centro educativo 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Valores	1	4.5	4.5	4.5
	Poder	1	4.5	4.5	9.1
	Proteccion de autoestima	2	9.1	9.1	18.2
	Identidad	5	22.7	22.7	40.9
	Normativo	1	4.5	4.5	45.5
	Información	4	18.2	18.2	63.6
	Intereses	2	9.1	9.1	72.7
	Atributivo	3	13.6	13.6	86.4
	Incompatibilidad personal persistente	1	4.5	4.5	90.9
	Inequidad	2	9.1	9.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

Determinando al conflicto de valores con un porcentaje mayor de 68.2% y una frecuencia de 15 ubicando lo así como el conflicto más importante para los alumnos en el grupo de trabajo en la Preparatoria Julián Villagrán.

De esta forma se creó una categoría de los conflictos interpersonales entre pares en el aula cumpliendo con el objetivo particular en listado con la letra a (Ver Tabla 17.).

Tabla 17.

Sub Categoría de conflictos en el centro educativo 2

Tipo de Conflicto	Ejemplo
Valores	Porque mis valores o creencias fundamentales están en juego. Falta de respeto Intolerancia Egoísmo Hipocresía Arrojar bolas de papel Destrucción de material
Poder	Porque alguno de nosotros quiere mandar, dirigir o controlar más a otro. Ser pesados y hacer sentir menos a otros
Protección de autoestima	Porque mi orgullo personal se siente herido Chismes Apodos
Estructural	Por un problema cuya solución requiere largo tiempo, esfuerzo importante de muchos o medios más allá de nuestras posibilidades personales. Limpieza en el salón.
Identidad	Porque el problema afecta a mi manera íntima de ser lo que soy. (agresión física o verbal es una amenaza para la identidad; el yo físico) Los elementos de la identidad se ven amenazados. Burlas No somos unidos Acosar

Normativo	Porque se incumple una norma social o legal. Robo Golpear
Información	Por algo que se dijo o no se dijo o que se entendió de forma distinta. No hay comunicación
Intereses	Porque mis deseos o intereses son abiertamente contra. La misma mentalidad Tener un equipo de fútbol soccer diferente Gustos deportivos
Atributivo	Porque el otro no asume su responsabilidad o culpa en la situación planteada. Se meten en cosas que no les corresponden Falta de liderazgo Falta de compromiso Desunión.
Inequidad	Porque sentimos la acción o conducta del otro o de los otros enormemente injusta. Racismo por color de piel Discriminar

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo con grupos de trabajo, 2014

4.2 Entrevistas y Encuesta en Polonia, Lodz.

El Caso de alumnos egresados del nivel medio superior

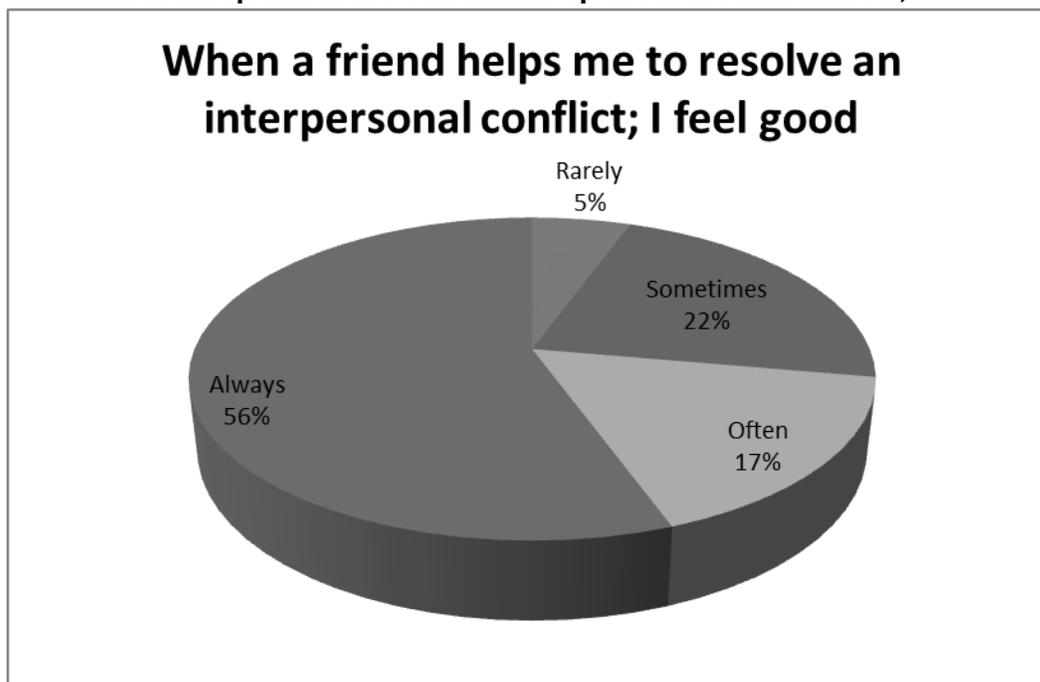
En una segunda etapa se realizó un intercambio académico en la ciudad de Lodz, Polonia en la cual se intentó determinar si los alumnos tenían prácticas informales de mediación entre pares para la resolución de conflictos. La investigación se enfocó a la perspectiva de alumnos de Europa, Latinoamérica y Asia de la mediación y su efectividad para fomentar una convivencia pacífica. Se realizaron 3 entrevistas y 36 encuestas.

La interpretación de las 2 entrevistas (Ver Anexo 1 y 2) realizadas en la ciudad de Lodz nos proporcionó que los actores principales de las prácticas informales de mediación entre pares son los amigos. Por lo tanto se desarrolló una

encuesta sobre prácticas informales donde se integró esta información interpretada.

En el análisis de las encuestas denominada: Informal Mediation Practices se observó una frecuencia mayor de 56% (Ver Gráfica 5.) sobre el deseo de los encuestados a ser ayudados a resolver conflictos interpersonales por medio de un tercero ubicado como *un amigo* y una frecuencia mayor de 42% (Ver Gráfica 6.) actuando los encuestados como un tercero para la resolución de conflictos interpersonales de los 13 ítems aplicados en la encuesta (Ver Anexo 3). La interpretación de las encuestas nos muestra que los encuestados actúan como terceros en la resolución de conflictos interpersonales de sus amigos. Confirmando la hipótesis de que los alumnos de diferentes países realizan prácticas informales de mediación

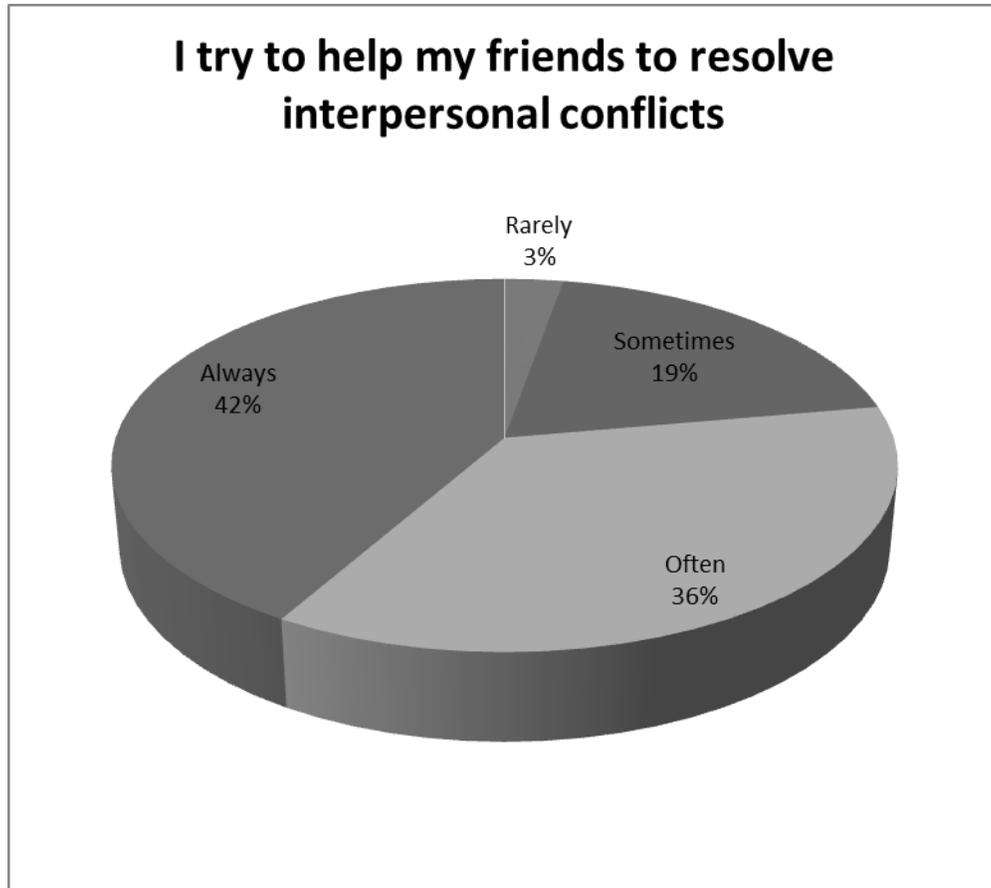
Gráfica 5.
A friend helps me to resolve an interpersonal conflict. Lodz, 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta IMEP, 2015.

GRAFICA 6.

I try to help my friends to resolve interpersonal conflicts. Lodz, 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta IMEP, 2015.

4.3 Encuesta en México, Pachuca.

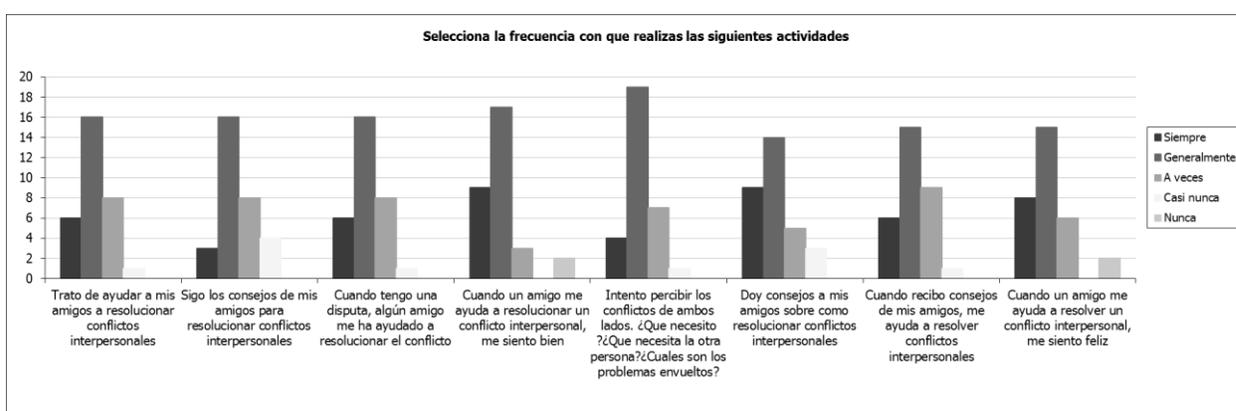
El Caso de alumnos egresados del nivel medio superior

En la ciudad de Pachuca se realizaron 65 encuestas con alumnos egresados de nivel medio superior, del primer semestre de la licenciatura en Educación de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y de la licenciatura de Contabilidad del Centro Universitario Hidalguense (CUH). Para comparar los resultados de la IMEP, 2015 en sus variantes sobre prácticas informales de mediación y resolución de un conflicto interpersonal.

La primera encuesta se realiza en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Ver Gráfica 7) dando el dato de mayor ajuste en 2 variantes (Ver Tabla 18. y 19.).

Gráfica 7.

Prácticas informales de mediación. UAEH, 2015



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 18.

Conclusiones destacadas de la Gráfica 7

Cuando un amigo me ayuda a resolver un conflicto interpersonal, me siento bien		Conclusiones destacadas
Media	2.000	El "83,87%" eligieron: Generalmente Siempre La opción "Casi nunca" no fue elegida por nadie.
Intervalo de confianza (95%)	[1,648 - 2,352]	
Tamaño de la muestra	31	
Desviación típica	1.000	
Error estandar	0.180	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

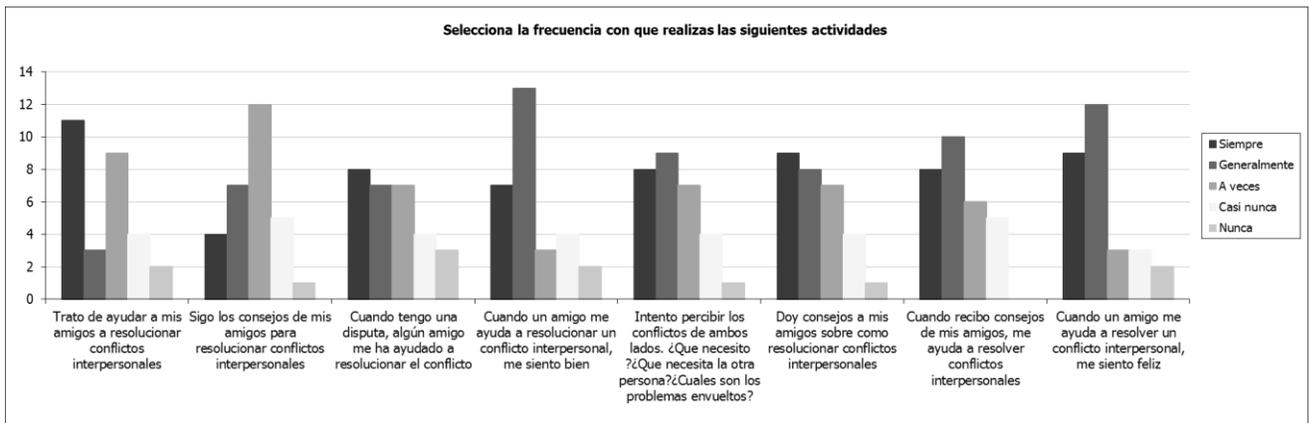
Tabla 19.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 7.

Trato de ayudar a mis amigos a resolver conflictos interpersonales		Conclusiones destacadas
Media	2.129	El "77,42%" eligieron: Generalmente A veces La opción "Nunca" no fue elegida por nadie.
Intervalo de confianza (95%)	[1,860 - 2,398]	
Tamaño de la muestra	31	
Desviación típica	0.763	
Error estandar	0.137	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

La segunda muestra realizada en el Centro Universitario Hidalguense (Ver Gráfica 8) dando el dato de mayor ajuste en 2 variantes (Ver Tabla 20. y 21.)

GRAFICA 8.
Practicas informales de mediación. CUH 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 20.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 8.

Cuando un amigo me ayuda a resolver un conflicto interpersonal, me siento bien		Conclusiones destacadas
Media	2.345	El "68,97%" eligieron: Generalmente Siempre La opción menos elegida representa el "6,90%": Nunca
Intervalo de confianza (95%)	[1,907 - 2,783]	
Tamaño de la muestra	29	
Desviación típica	1.203	
Error estandar	0.223	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 21.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 8.

Trato de ayudar a mis amigos a resolver conflictos interpersonales		Conclusiones destacadas
Media	2.414	El "68,97%" eligieron: Siempre A veces La opción menos elegida representa el "6,90%": Nunca
Intervalo de confianza (95%)	[1,932 - 2,895]	
Tamaño de la muestra	29	
Desviación típica	1.323	
Error estandar	0.246	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Las frecuencias más altas al elegir generalmente y siempre en los 2 centros educativos fueron las mismas cuando un amigo les ayuda a resolver un conflicto interpersonal, al sentirse bien y al elegir generalmente y siempre al tratar de ayudar a sus amigos a resolver conflictos interpersonales. Estos ítems son los mismos que tuvieron frecuencias altas en la ciudad de Lodz, Polonia.

4.4 Encuesta en México, Pachuca. El Caso de 4 bachilleratos generales.

Al contar con la información proporcionada por los grupos de trabajo en los 2 centros educativos de Pachuca, las 2 entrevistas y los resultados de la encuesta

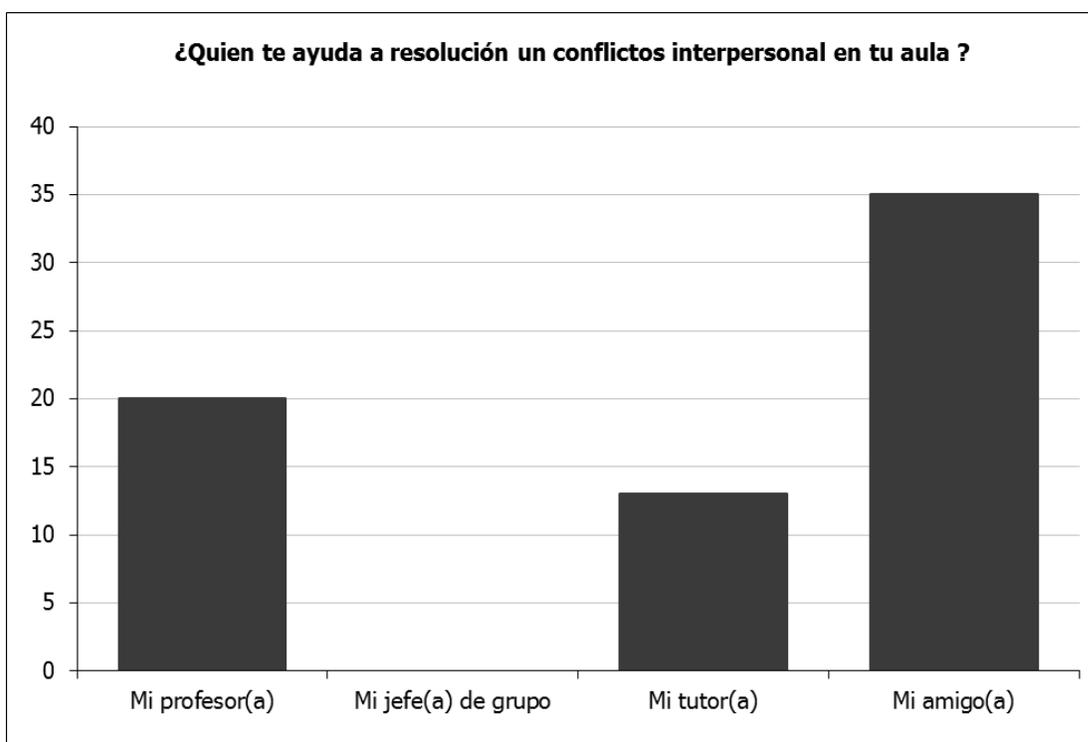
sobre prácticas informales en Polonia (IMEP, 2015) se determinó diseñar una encuesta (Ver Anexo 4) para su aplicación en la ciudad de Pachuca en los siguiente centros educativos

- 1.- Preparatoria Número 3 (centro educativo 1)
- 2.- Preparatoria Julián Villagrán (centro educativo 2)
- 3.- Preparatoria Rubén Licona Ruiz (centro educativo 3)
- 4.- Preparatoria Lestonnac (centro educativo 4)

El muestre no fue no aleatorio de conveniencia. Para identificar a la figura del mediador en las prácticas informas de mediación por medio de un tercero (objetivo particular f) que tiene la función de ayudar a resolver conflictos interpersonales entre las partes.

Los resultados obtenidos en las 163 encuestas identifico a los amigos como los principales actores que colaboran en la resolución de conflictos actuando como un tercero (Ver Gráfica 9., 10, 11. y 12.).

Grafica 9.
Tercero que interviene en la resolución de conflictos interpersonales, centro educativo 1

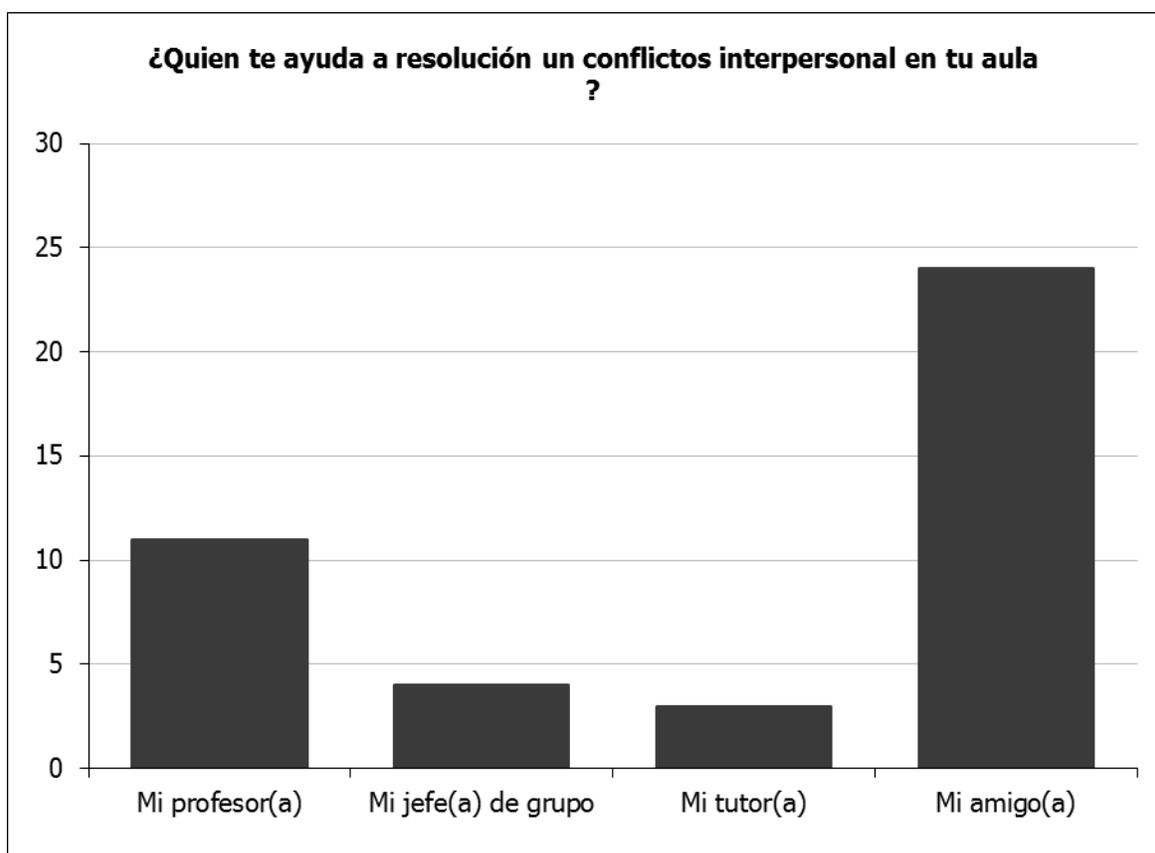


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	2.926	El "80,88%" eligieron: Mi amigo(a) Mi profesor(a) La opción "Mi jefe(a) de grupo" no fue elegida por nadie.
Intervalo de confianza (95%)	[2,616 - 3,237]	
Tamaño de la muestra	68	
Desviación típica	1.308	
Error estandar	0.159	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Grafica 10.
Tercero que interviene en la resolución de conflictos interpersonales, centro educativo 2

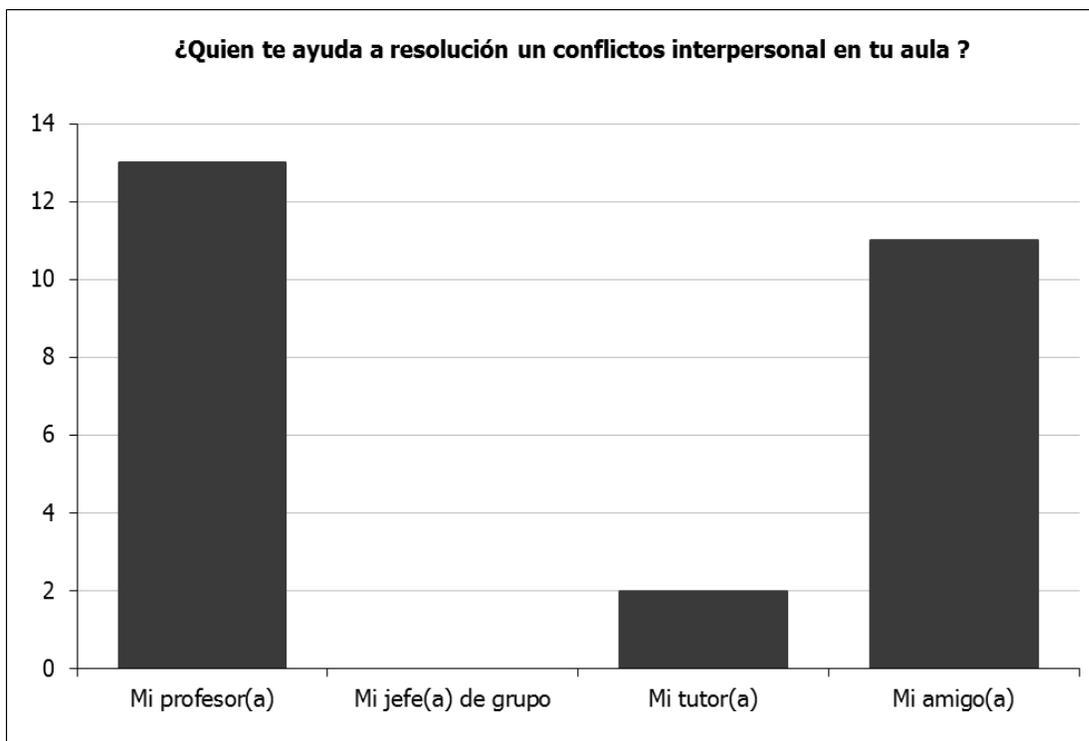


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	2.952	El "83,33%" eligieron: Mi amigo(a) Mi profesor(a) La opción menos elegida representa el "7,14%": Mi tutor(a)
Intervalo de confianza (95%)	[2,552 - 3,353]	
Tamaño de la muestra	42	
Desviación típica	1.324	
Error estandar	0.204	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Grafica 11.
Tercero que interviene en la resolución de conflictos interpersonales, centro educativo 3

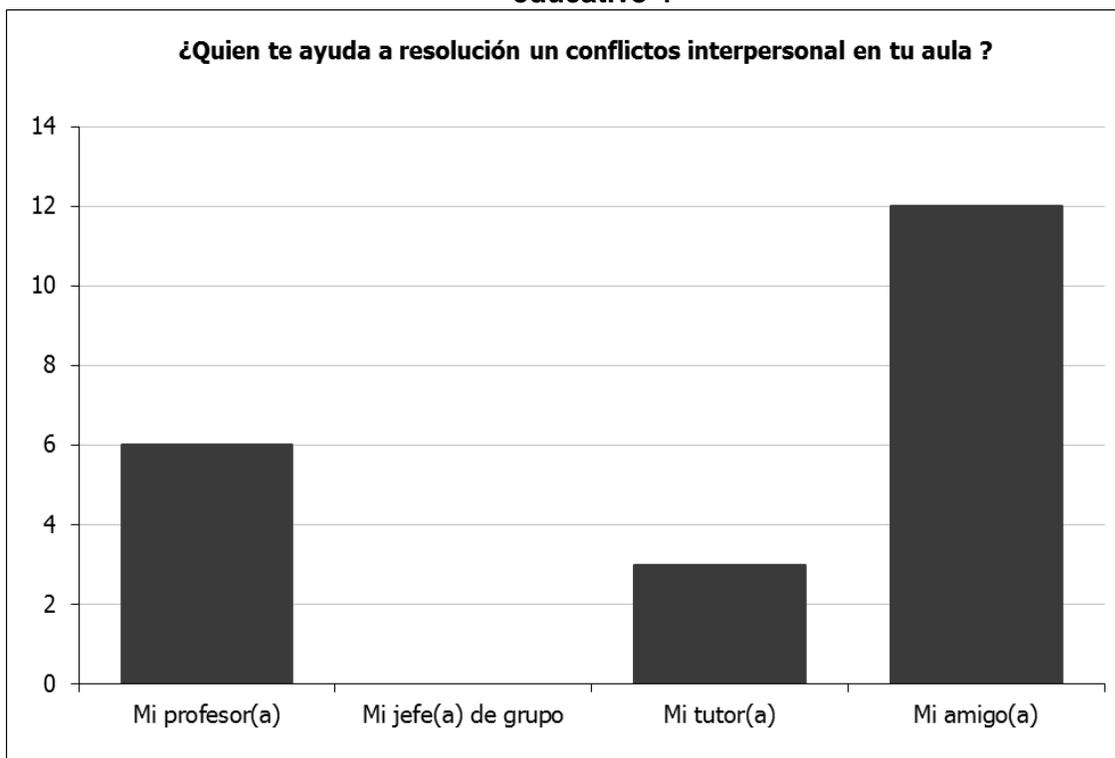


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	2.423	El "92,31%" eligieron: Mi profesor(a) Mi amigo(a) La opción "Mi jefe(a) de grupo" no fue elegida por nadie.
Intervalo de confianza (95%)	[1,856 - 2,990]	
Tamaño de la muestra	26	
Desviación típica	1.474	
Error estandar	0.289	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015

Grafica 12.
Tercero que interviene en la resolución de conflictos interpersonales, centro educativo 4



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

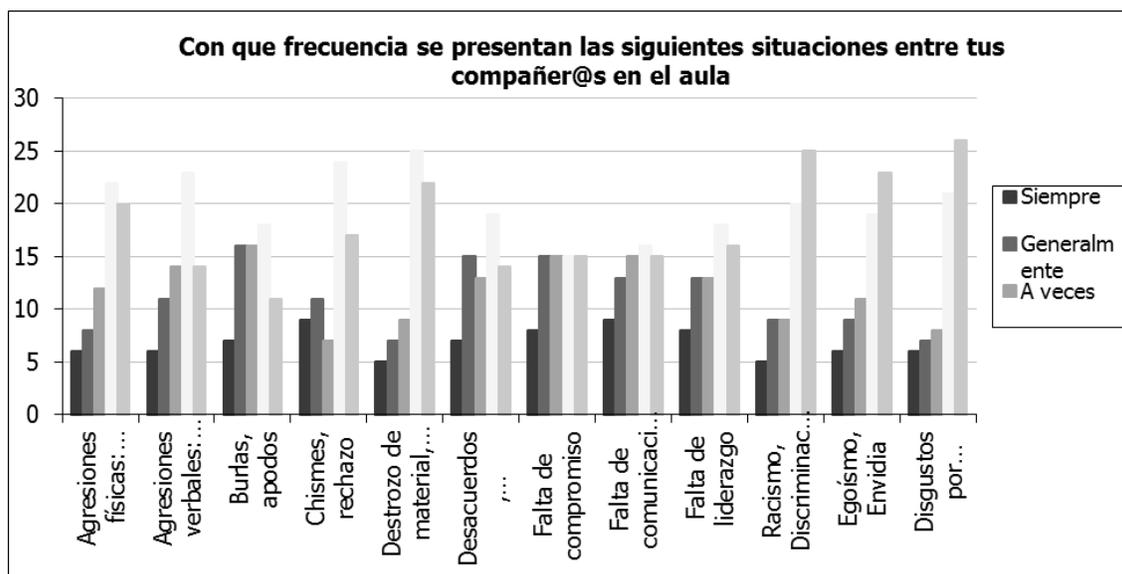
Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	3.000	El "85,71%" eligieron: Mi amigo(a) Mi profesor(a) La opción "Mi jefe(a) de grupo" no fue elegida por nadie.
Intervalo de confianza (95%)	[2,426 - 3,574]	
Tamaño de la muestra	21	
Desviación típica	1.342	
Error estandar	0.293	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Esta información nos revela que los amigos de las partes en conflictos interpersonales fungen en la resolución de los conflictos personales. El carácter de imparcial del perfil del mediador no corresponde con esta figura del mediador en las prácticas informales de mediación.

A continuación se dio paso a contrastar los conflictos que se presentan en 4 bachilleratos generales en la ciudad de Pachuca en el año 2015, obteniendo los siguientes resultados (Ver Gráfica 13,14,15 y16) y conclusiones destacadas (Ver Tabla 22, 23, 24 y 25) dan cumplimiento al objetivo particular c.

Gráfica 13.
Frecuencia de conflictos en el centro educativo 1



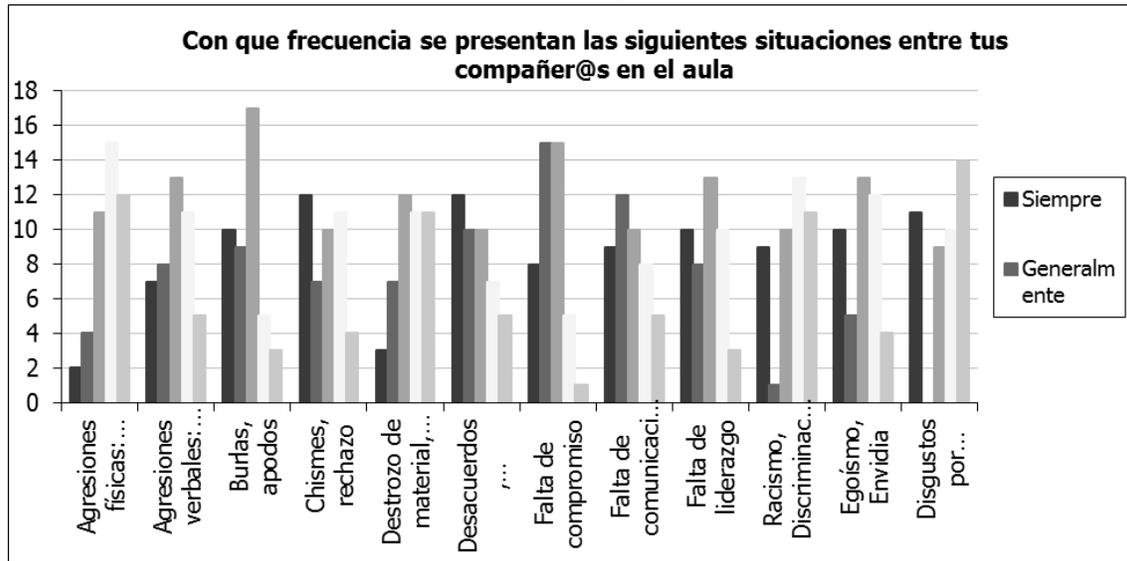
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 22.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 13.

Falta de comunicación		Conclusiones destacadas
Media	3.221	El "45,59%" eligieron: Casi nunca A veces La opción menos elegida representa el "13,24%": Siempre
Intervalo de confianza (95%)	[2,900 - 3,541]	
Tamaño de la muestra	68	
Desviación típica	1.348	
Error estandar	0.163	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Gráfica 14.
Frecuencia de conflictos en el centro educativo 2



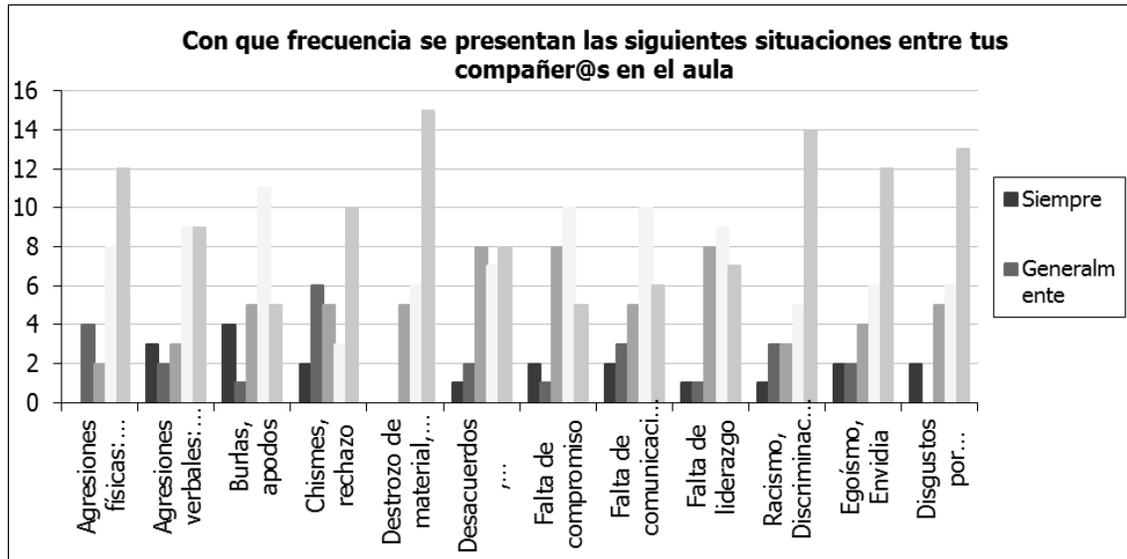
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 23.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 14

Destrozo de material, robo		Conclusiones destacadas
Media	3.455	El "52,27%" eligieron: A veces Casi nunca La opción menos elegida representa el "6,82%": Siempre
Intervalo de confianza (95%)	[3,092 - 3,818]	
Tamaño de la muestra	44	
Desviación típica	1.229	
Error estandar	0.185	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Gráfica 15.
Frecuencia de conflictos en el centro educativo 3



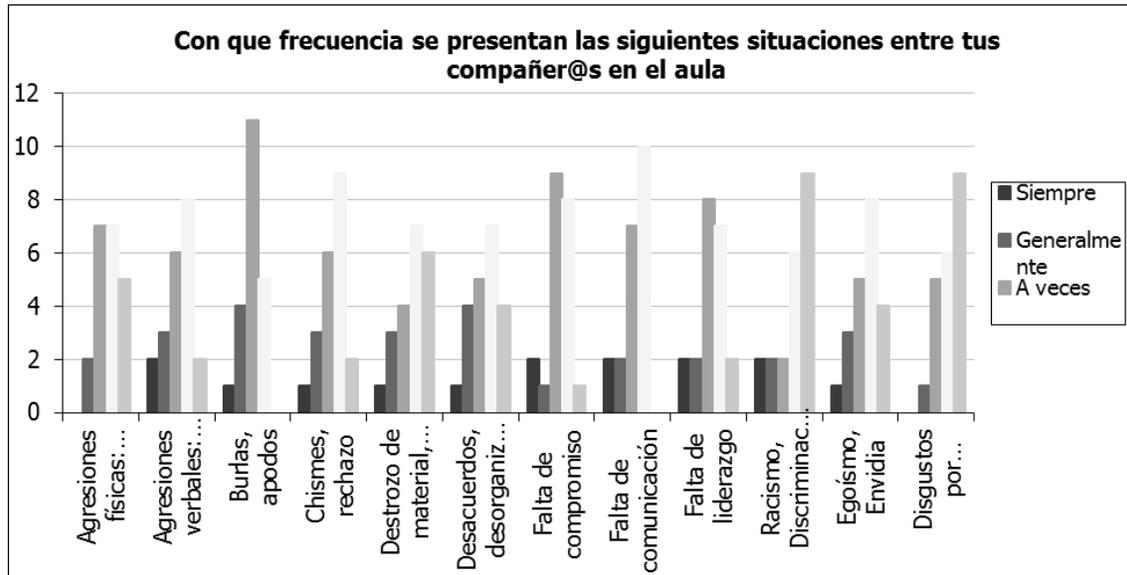
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 24.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 15

Chismes, rechazo		Conclusiones destacadas
Media	3.500	El "61,54%" eligieron: Nunca Generalmente La opción menos elegida representa el "7,69%": Siempre
Intervalo de confianza (95%)	[2,954 - 4,046]	
Tamaño de la muestra	26	
Desviación típica	1.421	
Error estandar	0.279	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Gráfica 16.
Frecuencia de conflictos en el centro educativo 4



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 25.
Conclusiones destacadas de la Gráfica 16.

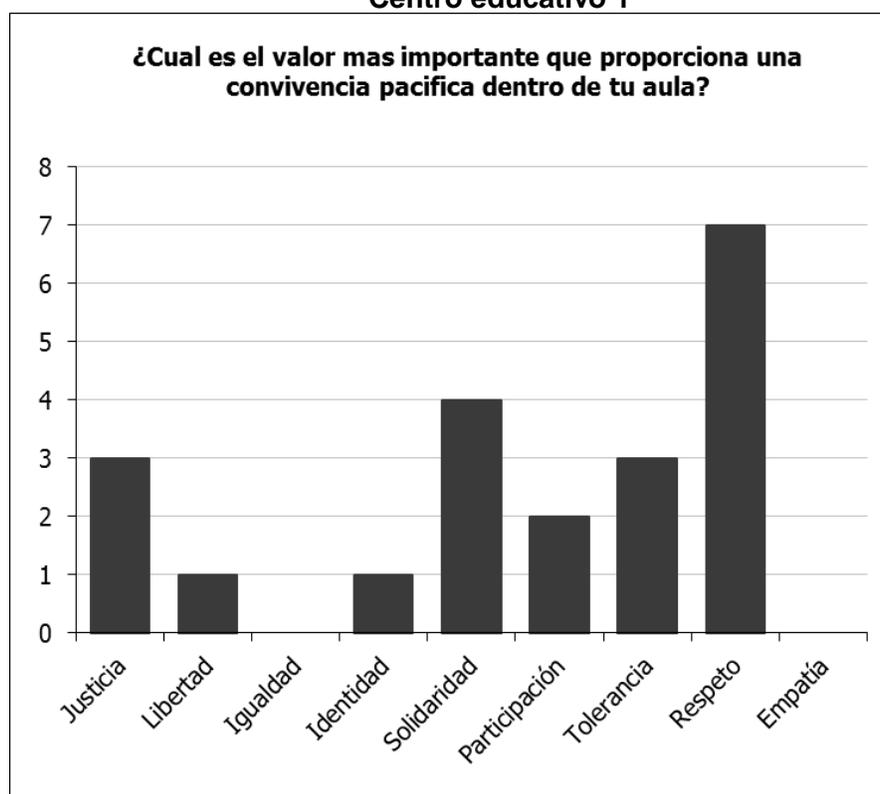
Racismo, Discriminación		Conclusiones destacadas
Media	3.857	El "71,43%" eligieron: Nunca Casi nunca La opción menos elegida representa el "9,52%": Siempre
Intervalo de confianza (95%)	[3,279 - 4,436]	
Tamaño de la muestra	21	
Desviación típica	1.352	
Error estandar	0.295	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

En los 4 centros educativos se registraron los conflictos categorizados previamente pero dependiendo del clima escolar cada centro revelo un conflicto con una mayor desviación típica en diferentes rubros, es decir dependiendo del centro escolar el conflicto con mayor frecuencia es diferente.

Sucesivamente se identificaron los valores que proporcionan una convivencia pacífica en 4 bachilleratos generales en la ciudad de Pachuca en el año 2015, obteniendo los siguientes resultados (Ver Grafica 17,18,19 y 20), análisis técnico y conclusiones destacadas (Ver Tabla 26,27,28 y 29) como objetivo particular (letra f).

Grafica 17.
Valor más importante para la convivencia pacífica en el Centro educativo 1



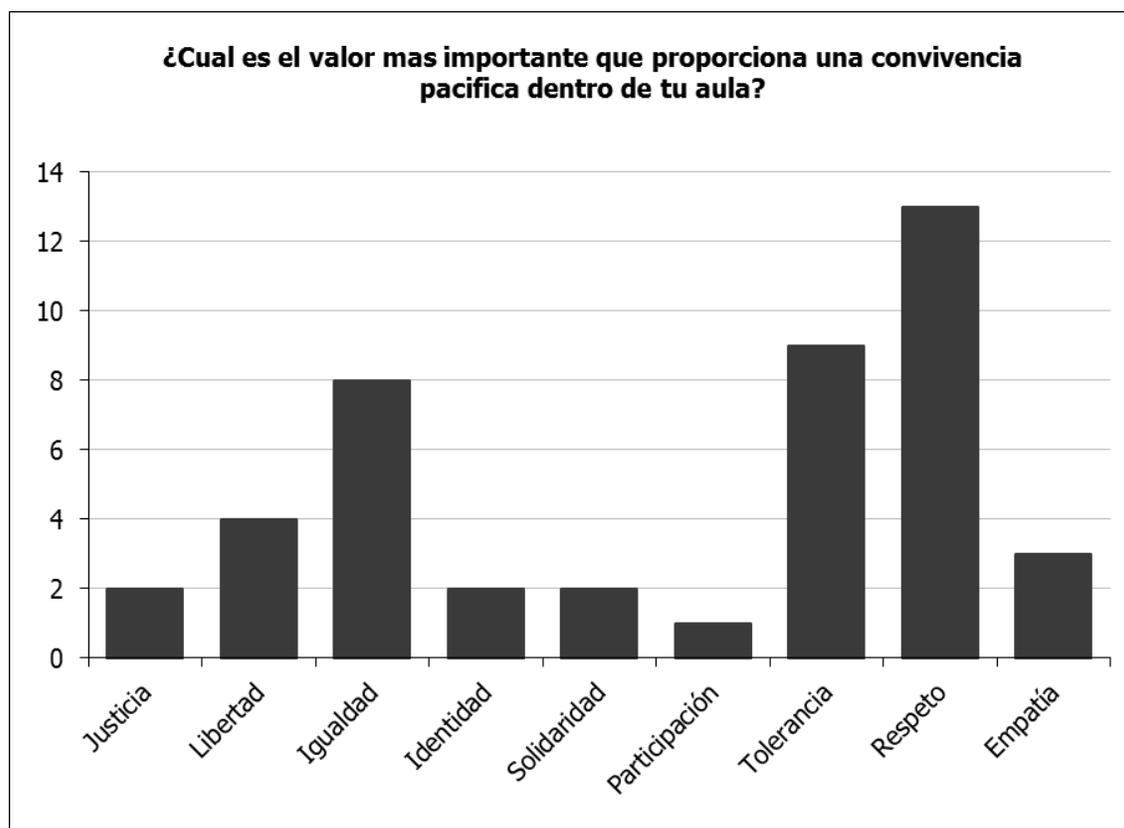
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 26.
Análisis técnico y conclusiones destacadas de la Gráfica 17

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	5.619	El "52,38%" eligieron: Respeto Solidaridad 2 opciones quedaron sin elegir.
Intervalo de confianza (95%)	[4,541 - 6,697]	
Tamaño de la muestra	21	
Desviación típica	2.519	
Error estandar	0.550	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Gráfica 18.
Valor más importante para la convivencia pacífica en el
Centro educativo 2



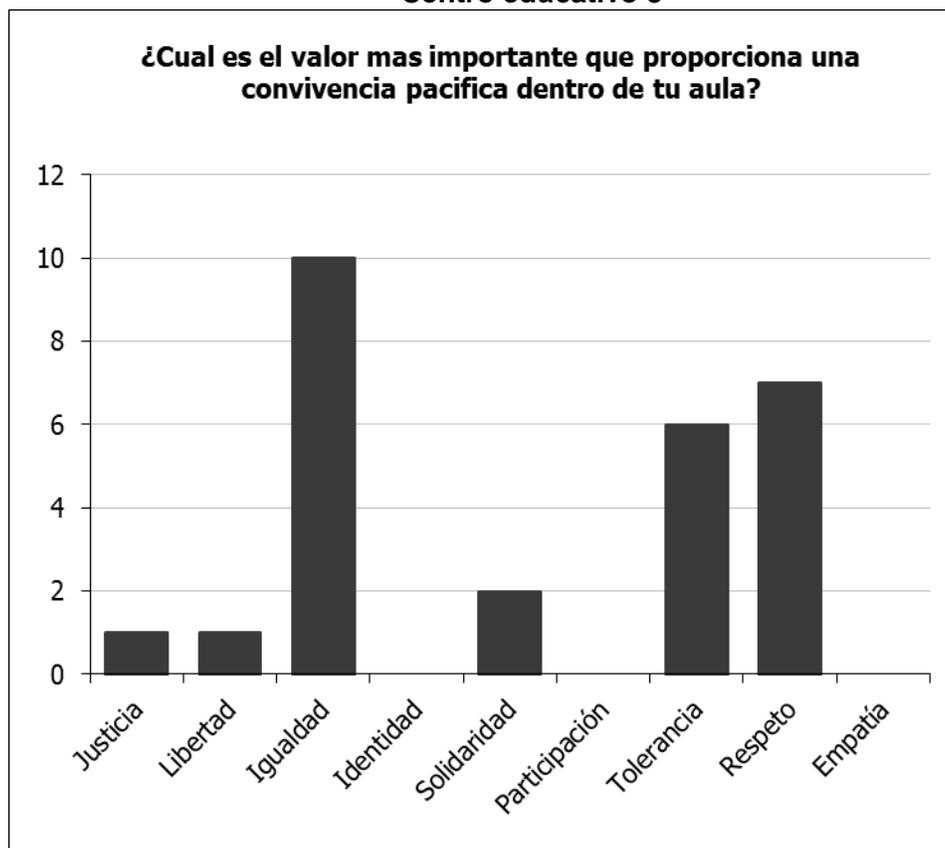
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 27.
Análisis técnico y conclusiones destacadas de la Gráfica 18

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	5.727	El "50,00%" eligieron: Respeto Tolerancia La opción menos elegida representa el "2,27%": Participación
Intervalo de confianza (95%)	[4,972 - 6,482]	
Tamaño de la muestra	44	
Desviación típica	2.555	
Error estandar	0.385	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Grafica 19.
Valor más importante para la convivencia pacífica en el
Centro educativo 3



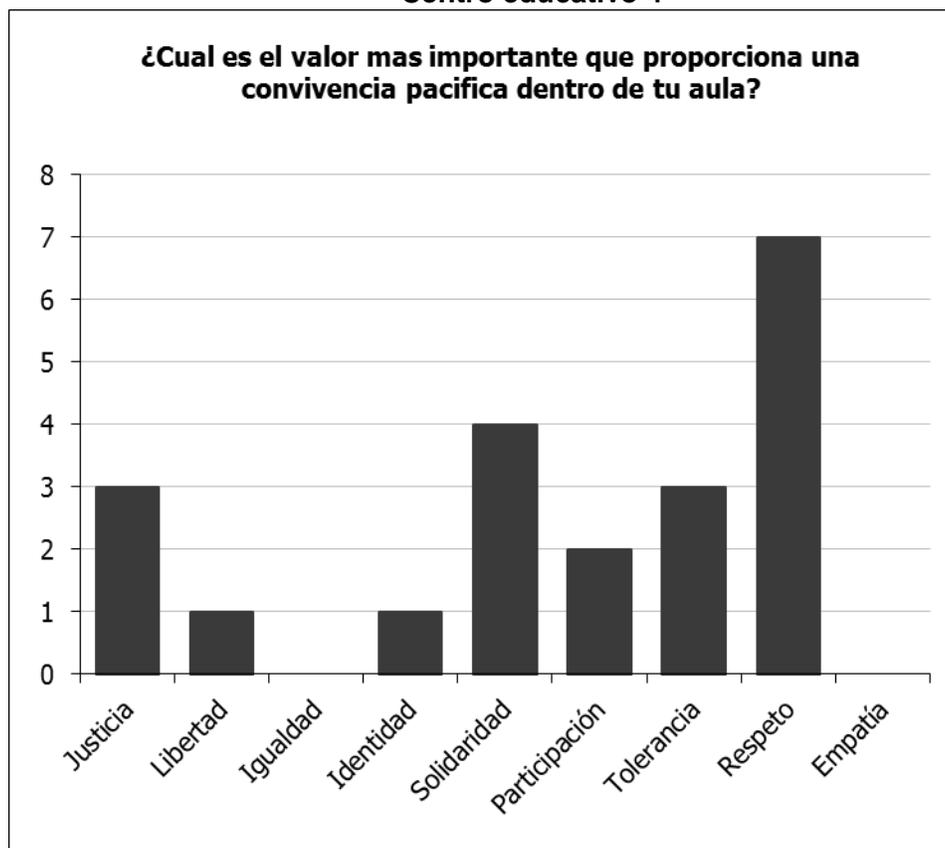
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 28.
Análisis técnico y conclusiones destacadas de la Gráfica 19

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	5.222	El "62,96%" eligieron: Igualdad Respeto 3 opciones quedaron sin elegir.
Intervalo de confianza (95%)	[4,314 - 6,130]	
Tamaño de la muestra	27	
Desviación típica	2.407	
Error estandar	0.463	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Gráfica 20.
Valor más importante para la convivencia pacífica en el
Centro educativo 4



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

Tabla 29.
Análisis técnico y conclusiones destacadas de la Gráfica 20

Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	5.619	El "52,38%" eligieron: Respeto Solidaridad 2 opciones quedaron sin elegir.
Intervalo de confianza (95%)	[4,541 - 6,697]	
Tamaño de la muestra	21	
Desviación típica	2.519	
Error estandar	0.550	

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta INCIPRIM, 2015.

En los 4 centros educativos un porcentaje mayor eligió al respeto como un valor que fomenta la convivencia escolar.

CONCLUSIÓN

La teoría del conflicto liberal aportó elementos y conceptos necesarios para entender a los sujetos, objeto, causas y orígenes de los conflictos contemporáneos de este siglo XXI. La mediación como un medio alternativo para la resolución de conflictos plateados en EUA, España, México, Polonia, países centroamericanos y sudamericanos intento fomentar una cultura de la paz en las Américas y Europa.

Con respecto a la mediación se determinó que existen procesos informales dentro de las aulas de centros educativos en el bachillerato general y en las relaciones interpersonales de alumnos egresados del nivel medio superior en la ciudad de Pachuca. Los antecedentes sobre la mediación escolar en México apuntan al interés de mejora el clima escolar en estados del norte y centro del país implementando modelos de mediación escolar para una convivencia pacífica.

La resolución de conflictos en el ámbito escolar en España cuenta con un modelo de mediación entre pares como motor social para la prevención de la violencia y creador de políticas educativas en materia de paz en concordancia con las políticas Nacional y locales correspondientes de dicho país.

En el marco legal, los compromisos suscritos por México en materia de derechos humanos en el ámbito internacional, así como las recomendaciones hechas por los mecanismos de promoción y protección de los derechos humanos tanto del sistema de Naciones Unidas como de la Organización de los Estados Americanos, la Comisión y Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana y los Congresos de las Naciones Unidas sobre prevención del delito y justicia penal son principios rectores para la creación de un modelo de mediación escolar entre pares contextualizado a las necesidades del bachillerato general en la ciudad de Pachuca, México.

Como antecedentes de la mediación escolar en el sistema educativo mexicano se pueden enumerar a la educación moral, educación en valores y las corrientes teóricas de cada una de ellas como la corriente humanista. Estos antecedentes fueron el telón para las reformas legislativas y aplicación de la mediación escolar en México.

La encuesta desarrollada a partir de los orígenes y causas que generan un conflicto desde la perspectivas de los jóvenes y para los jóvenes fue importante para proponer un modelo de mediación escolar entre pares, es decir un modelo en el cual los alumnos se conviertan en mediadores de conflictos de sus propios compañeros y compañeras.

El vacío teórico y práctico en la ciudad de Pachuca en el año 2014 se presenta en el tema sobre mediación escolar entre pares. La encuesta aplicada en la ciudad de Pachuca revelo las prácticas informales de mediación entre pares para la resolución de conflictos con los siguientes criterios: la figura de un tercero denominado amigo que tiene la voluntad de coadyuvar en la resolución de conflictos de las partes; la presencia de conflictos de valores e interese de las partes y la voluntad de las partes denominada alumnos y alumnas para que un tercero coadyuve en la resolución de sus conflictos interpersonales.

Adicionalmente se interpretó que uno de los valores que motiva a los alumnos y alumnas de los diferentes centros educativos encuestados a ayudar a sus amigos a resoluciones conflictos interpersonales es la empatía.

Los directivos de la Preparatoria Julián Villagrán y Lestonnac comentaron en pláticas informales la implementación de programas de mediación en sus respetivos institutos por medio del área de psicología en el caso de la Preparatoria Julián Villagrán y en el caso de Lestonnac por medio de la profesora de Ética y Valores. La apertura de los directivos para programas y modelos de mediación abre las puertas para la creación de un modelo mas formas y lineamientos más claros.

El modelo de mediación escolar que se propone primeramente cuenta con una fase de identificación del conflicto por medio de grupos de trabajo, sucesivamente una fase de confirmación de conflictos y practicas informales de mediación por medio de una encuesta y finalmente la creación de un centro de mediación de resolución de conflictos donde se capacite a los alumnos para ser mediadores de sus propios compañeros y se de fomento a las prácticas de mediación, su seguimiento y evaluación.

La aplicación de la encuesta en línea mostro su eficiencia y cobertura masiva en la recuperación instantánea de las respuestas; su costo económico bajo; el análisis de resultados en tiempo real e interpretación de datos mas preciso.

El ejemplo de centros de mediación a lo largo de la república mexicana auspiciados por instituciones educativas con la Salle y la universidad de Monterrey dan pie a la creación de muchos más en otros estados para el fomento de una cultura de paz en México.

Para que el modelo función debe contar con una legislación, manuales, un encargado, un fondo financiero destinado para el pago del personal. Los beneficios para las instituciones educativas son incalculables puesto que al fomentar una cultura de paz por medio de una convivencia pacífica en el aula, las habilidades empáticas de los alumnos aumentaran, los conflictos interpersonales se solucionaran de una manera pacífica y la productividad académica aumentara.

ANEXOS

ANEXO 1

INTERVIEW 1

Informal Mediation Practices: How they help people resolving interpersonal conflicts increasing the empathy?

Interview: 04. 11. 2014

Place: International Relation Faculty.

City: LODZ

NAGIMA MUSLIMOVA

S. Please tell me your age?

N. 21 years old

S. Are you female or male?

N. I am female

S. Are you single or marriage?

N. Single

S. Could you tell me where are you from?

N. I am from Kazakhstan

S. Which city?

N. From Almaty

S. Are you working or studying?

I am studying in my city in my homeland

S. What do you understand about interpersonal conflicts?

Actually I think that this kind of conflict can occur between some person, some people and the reason maybe different they are a lot of reason for a lot of potential for any kind

of conflicts.

Could you tell me how often do you have had interpersonal conflicts during the past 2 months?

Actually I think I have kind I have I have not conflict during past 2 months last 2 months, I don't remember any of them I always try to avoid any kind of conflicts

How could you avoid conflicts?

I try to keep calm to be always calm to be serious to be patient and if I see that the person who are going to start the conflict with me nervous or angry or aggressive I just try to keep myself calm and to move to another place just to avoid leave this person this nervous person even he said something bad I always keep the calm

Where do you avoid conflicts?

For example here when I come here to Lodz to Poland to studying right now, in supermark one seller was very rude and he shout and sorry she shout, she was very nervous she ask me something in Polish I really didn't understand anything because I can speak polish, I just didn't say anything, I smile and leave this person, didn't say anything.

Could you tell me... if somebody helps you to resolved interpersonal conflicts?

Somebody umm was my best friend Adkimi she really help me to be calm, to be patience she said me don't worry about it, leave this person, let go to another place so she advise me always

Could you tell me if you help somebody to resolve some conflicts?

I really can this person if he is familiar to me, I can advise, I can say let's go or leave nervous person or something like this, I will give an advice to avoid this conflicts

Well, miss and so, those are all the questions I had for you. Is there anything else you would like to tell me?

In general any kind of conflicts in our life they are not so good for us because the consequence of such kind of this conflicts could be very bad for both sides for who start the conflict and who are there the resolute of those conflicts I advise everybody try to avoid in any case try to be calm, try to avoid any kind that's consequence

ANEXO 2

INTERVIEW 2

Personal information:

Age: 21

Gender: Female

Status: Single

Country: Kazakhstan _South

Occupation: Student (Lodz University)

QUESTIONS

What do you understand about interpersonal conflicts? Interpersonal conflicts, If do you want to describe this term, you have to divide it in two terms “personal” and “conflicts” conflicts is something that mmm two or more people have differences or different kind of mind of any kinds of subjects or tasks, and they couldn't cooperate, couldn't find a way to resolve some problems. Personals, It means inter-personals which conflicts have a place between two or more persons.

Could you tell me how often do have interpersonal conflicts during maybe last two months? Oh no! Last two months I hadn't any conflicts

And, How do you try to avoid, if have you been in a situation when you can have conflicts with someone else? Try to Avoid, yes! I think this is an interesting question, because try to avoid is important for each person, and each person I think don't want to have any conflicts with each other or maybe with their friends. And, it is why if this below me... I try to keep calm, also keep calm and try to listen this person and try to understand what she or he wants to say me wants... to explain me, the if I see that the person don't understand me, I leave, I leave this person and I'll say good luck I'll wish you... all the best.

And, where do you have or which places have you avoid this conflicts? Mmm... most conflicts, I think at the university, oh we are studies, we are students! And we are also have some problems in the university, in the university sometimes teachers... and

I think in public places it also be more often

Could you tell me if someone help you to solve those conflicts? Yes, my best friend... try to give me advises eh, if we, If I have right now conflicts, she try me try to keep calm me and try to give me advises, then she try to resolve this conflict with me and noticed.

Have you been in situations when you have to help to other to help or mediate for conflicts? Yes! At university, other places in the transport, commun transport, in supermarkets... and I try to help this people and if I, ah, I remember one situation I think that in bulagarie or and Turkye when I rest? Rest! In the supermarket, I was, one woman whom had conflicts with a man and she was, she was speaking in Russian, I understand Russian language and... and ask: miss can I help you with this problem? Can I help you to solve this problem with this man? And She told me Yes! Thank you for coming thank you for your help, that you are a good person, that you are decided to help me. Then, I talk with this people, with this man and I explained the situation which ends. That's why, that I told him that is not important for you it's not important for this woman to have a conflict right now and maybe we have some coffee, drink some coffee together and to try to resolve our conflicts... and, ah, It was very important for me and for that woman to decide to try to keep calm together and I could help her, and she after respected and give me some words good things and advices

Until now, this are all the questions that I have for you, but if do you have something else that would you like to tell me for improve this interview?, that would be great. It's very good interview, thanks for this interview, and I would to sunrise my speech. The first important thing it is I think for each person to think first about themselves, about your health, about your time, about your nervous, about your nervous, about your future, maybe your future relations with this people, maybe the life is so different and the life is so big nowadays and maybe you will meet this person another day and you will meet this person in another place and maybe this person will be your partner, in some cases and, so that is why you also you must keep calm

Ok, Thank you very much.

ANEXO 3

Informal Mediation Practices: How it helps people resolving interpersonal conflicts?

QUESTIONNAIRE

Purpose

- a. To identify informal mediation practice resolving interpersonal conflicts

My friends and I are students of the University of Lodz and we are making a research of informal mediation practice resolving interpersonal conflicts.

People have their own way of dealing with interpersonal conflicts. The techniques we use are based on many variables such our basic underlying temperament, our personality and our environment. In order to understand how to manage the conflict we usually collaborate, compete, avoid, harmonize, compromise or mediate with the involved person. None of these strategies is superior in and of itself. How effective they are depends on the context in which they are used. Thank you for answer this questions.

Directions: PLEASE CAREFULLY READ EACH OF THE STATEMENTS AND PLACE PUT AN (X) ACCORDING TO WHAT YOU FEEL IS RIGHT. IT IS NOTEWORTHY THAT ALL RECORDED INFORMATION IS CONFIDENTIAL.

1. How old are you?

18 () 19 () 20 () 21 () 22 () 23 () 24 () 25+ ()

2. Gender

Female () Male ()

3. Education. Right now are you studying?

Bachelor () Master () PhD ()

4. Where are you from?

Europe () Non- Europe Countries ()

Directions Each statement below provides different situation for dealing with a conflict. Rate each statement on a scale of 1 to 4 indicating how likely you are to use this strategy.

1 = Rarely 2 = Sometimes 3 = Often 4 = Always

Be sure to answer the questions indicating how you would behave rather than how you think you should behave.

1. I explore different kind of solutions for interpersonal conflicts. _____
2. I try to help my friends to resolve interpersonal conflicts. _____
3. I follow advices from my friends to resolve interpersonal conflicts. _____
4. When someone shouts me and I feel angry, I receive an advice from a friend. _____
5. When I find myself in an argument, a friend helps me to resolve this conflict. _____
6. When a friend helps me to resolve an interpersonal conflict; I feel good. _____
7. I try to see conflicts from both sides. What do I need? What does the other person need? What are the issues involved? _____
8. I try to resolve interpersonal conflicts that avoid them. _____
9. I give advice to my friends to resolve interpersonal conflicts. _____
10. When I avoid an interpersonal conflict; I feel that the conflict is resolved. _____

11. When I receive advices from my friend to resolve interpersonal conflicts; I avoid less conflicts. _____

12. When I help a friend to resolve an interpersonal conflict, I feel empathy. _____

13. When a friend helps me to resolve an interpersonal conflict, I feel happy.

ANEXO 4

Encuesta

Construcción de categorías

Objetivo: Construir una encuesta para alumnas y alumnos del nivel medio superior (solo Bachillerato General) identificando los conflictos reales entre pares que se presentan en el aula y la presencia dentro del aula de una alumna o alumno que tome el rol de mediador de conflictos.

Dimensión	CATEGORÍAS	Subcategoría	Definición	Preguntas
<p><u>Origen del conflicto:</u></p> <p>Conjunto de factores que configuran un conflicto de ausencia de valores entre pares en el aula.</p>	<p><u>a) Contexto</u></p>	<p>-Sociocultural.</p>	<p>Historicidad de las personas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo 2. Edad 3. Estado civil 4. Lugar de Origen 5. Religión 6. Semestre 7. Grupo 8. Turno
	<p><u>b) Clima de convivencia</u></p>	<p>-Organización de los grupos</p> <p>- Normas</p> <p>- Relaciones interpersonales</p> <p>- Participación y comunicación</p>	<p>El ambiente que configura el aula y que permite el desarrollo del conflicto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideras que los conflictos en tu aula son frecuentes... 2. Te sientes bien en tu aula... 3. Consideras que los conflictos en el aula se generan porque todos piensan diferente. 4. Consideras que no contar con un aula bien iluminada, limpia y con ventilación genera conflictos 5. Consideras que contar con recursos materiales (cañón, pizarrón, pantallas) en el aula en buen estado propicia un ambiente armónico. 6. En el grupo se han organizado para crear reglas informales de convivencia. 7. Consideras que hay mecanismos informales para resoluciones los conflictos en tu aula 8. Tienes buenas relaciones con mis compañer@s 9. Se elige democráticamente a tu jefe de

				grupo
<p><u>Causa del conflicto:</u></p> <p>Conjunto de factores que generan el desarrollo del conflicto de ausencia de valores en el aula entre pares.</p>	<p><u>c) Ausencia de Valores de los alumnos</u></p>	<p>-Falta de Respeto</p> <p>-Intolerancia</p> <p>-Insolidaridad</p> <p>-Falta de Honestidad</p> <p>-Apatía</p>	<p>Antagonismo entre valores.</p>	<p>1. En el aula tratan con equidad a todos los compañer@s</p> <p>2. En el aula se tratan con respeto.</p> <p>3. En el aula se aceptan las diferencias individuales</p> <p>4. En el aula los compañer@s les interesa el bienestar de los demás</p> <p>5. En el aula los compañer@s se ponen en el lugar del otro para solucionar conflictos</p> <p>6. Desde que empezó el semestre algún compañer@ se ha reído de ti, te ha agredido, ha hablado mal de ti.</p> <p>7. Si la pregunta anterior fue positiva, cómo te comportas con él o ella.</p> <p>-Lo ignoro</p> <p>-No lo dejo participar</p> <p>-Le pongo sobrenombres</p> <p>-Hago que hablen mal de él</p> <p>-Le robo cosas</p> <p>-Le amenazo</p> <p>8. Cómo te tratan tus compañer@s...</p> <p>-Me ignoran</p> <p>-No me dejan participar</p> <p>-Me insultan</p> <p>- Me ponen sobre nombres</p> <p>-Hablan mal de mi</p> <p>-Me esconden cosa</p> <p>-Me rompen mis cosas</p> <p>9. Cuando se plantean actividades en equipo en tu aula, tú intentas participar en</p>

				<p>su organización</p> <p>10. La ausencia de que valor fomenta mayores conflictos en tu aula... (Respeto, Tolerancia, Solidaridad, Libertad, Honestidad, Empatía)</p> <p>11. Los conflictos más frecuentes en el aula son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agresiones, gritos, comentarios ofensivos entre, fallas en la comunicación entre alumn@s. - Falta de respeto, tolerancia, solidaridad y honestidad entre compañeros. - Falta libertad y participación en la toma decisiones del grupo. <p>12. Cuándo se toman decisiones en el grupo...</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dices tu opinión y tus compañer@s respetan tu punto de vista. -Prefieres escuchar las opiniones de los demás compñer@s y después opinas. -Apoyas a tus compañer@s en cualquier decisión. - No dices nada porque tus compañer@s no te lo permiten. <p>13. Durante esta semana otr@ compañer@...</p>
Resolución	<u>d)Mediación</u>	- <u>Presencia de</u>	Proceso de	

<p>del Conflicto:</p> <p>Proceso para mantener la paz dentro del aula entre pares.</p>	<p><u>e) Mediador</u></p>	<p><u>un Tercero</u></p>	<p>resolución de conflictos en donde aparece un alumno con el consentimiento de los disputantes y los asiste para que lleguen a un acuerdo.</p> <p>El alumno o la alumna que intervienen para la resolución del conflicto.</p> <p>Tod@ alumn@, quien tiene las competencias necesarias para lograr un acuerdo de un conflicto</p>	<p>1. ¿Quién interviene para ayudarte ante algún conflicto?</p> <p>a) Con tus amigos o amigas</p> <p>b) Con tu jefe de grupo</p> <p>2. ¿Qué tan frecuentemente participa el compañero (a) más popular de tu clase para resolver conflictos en el aula?</p> <p>Nunca-- Pocas veces-- A menudo— Siempre</p> <p>3. ¿Qué tan frecuentemente participa el compañero más participativo de tu clase para resolver conflictos en el aula?</p> <p>Nunca-- Pocas veces-- A menudo— Siempre</p> <p>4. Cuando hay conflictos de convivencia en el aula, lo más frecuente es que se resuelvan: (Elige una opción)</p> <p>a) Dialogando entre los implicados.</p> <p>b) Un compañero participativo ayuda a mantener la paz.</p> <p>c) Un compañero popular ayuda a mantener la paz.</p> <p>d) El jefe de grupo intenta mantener el orden.</p> <p>5. ¿Con quién hablas principalmente cuando ocurren conflictos en tu aula y le cuentas</p>
---	---------------------------	--------------------------	---	--

				<p>lo que pasa?</p> <p>a) Con tus amigos o amigas</p> <p>b) Con tu jefe de grupo</p> <p>c) Con nadie</p> <p>d) Otro. Especifica: _____</p> <p>6. ¿Quién interviene generalmente para ayudarte cuando ocurren conflictos en tu aula?</p> <p>a) Tus amigos o amigas</p> <p>b) Tu jefe de grupo</p> <p>c) Nadie</p> <p>d) Otro. Especifica: _____</p> <p>7. ¿Qué haces tú cuando ocurren un conflicto entre tus compañeros de clase?</p> <p>a) Intervengo para cortar la situación, si es mi amigo</p> <p>b) Intervengo para cortar la situación, aunque no sea mi amigo</p> <p>c) No hago nada</p> <p>d) No corto la situación, sino que me incorporo a ella</p> <p>8. ¿Quién impone las normas de convivencia que rigen tu aula?</p>
--	--	--	--	---

				<p>a) Un compañero participativo.</p> <p>b) Un compañero popular.</p> <p>c) El jefe de grupo.</p> <p>d) Otro. Especifica:_____</p> <p>9. ¿Quién aplica las normas informales para lograr una convivencia pacífica en tu aula?</p> <p>a) Un compañero participativo.</p> <p>b) Un compañero popular.</p> <p>c) El jefe de grupo.</p> <p>d) Otro. Especifica:_____</p> <p>10. ¿Qué tipo de valores consideras más adecuado para construir normas de convivencia?</p> <p>-Con Respeto</p> <p>- Por la Fuerza</p> <p>- Con Tolerancia</p> <p>- Con Empatía</p> <p>11. Cómo consideras que son las relaciones entre los siguientes grupos en el aula...</p> <p>(Alumnos - Alumnas)</p>
--	--	--	--	---

				<p>(Jefe de grupo – alumn@s)</p> <p>12. Cuando tienes un conflicto puedes contar con la ayuda de...</p> <p>a) Amigos o amigas.</p> <p>b) Con tu jefe de grupo.</p> <p>c) Con un líder grupal.</p> <p>d) Otro. Especifica:_____</p> <p>13. Interviene tu jefe de grupo en la resolución de conflictos en tu aula.</p> <p>Nunca-- Pocas veces-- A menudo— Siempre</p> <p>14. ¿Confías en tu jefe de grupo? (Si o No)</p> <p>15. Tu jefe de grupo resuelve conflictos en el aula. (Si o No)</p>
--	--	--	--	--

REFERENCIAS

AGUILERA, A; MUNOZ, G. Y OROZCO A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

ÁLVAREZ, B.; BERKOWITZ, M; CAÑÓN, C.; KOHLBERG, L. Y LICKONA, T. (1989). El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación. Bogotá

ARGUDÍN, Y. (2005). Educación basada en competencias. México, D.F.: Trillas.

ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA. (1991) Guía de educación ética. Madrid

BARDIN, LAURENCE (1991). Análisis de contenidos. Madrid

BOLÍVAR, ANTONIO (1999) La evaluación de valores y actitudes. España

BRUNER, J.S. (1963) El proceso de la educación. México

BUGENTAL, J.F.T (1965) The search for authenticity. New York

BURGUET ARFELIS, M. (1999). El educador como gestor de conflictos. Desclée de Brouwer

BUSH, R.A.B (1989). *Efficiency and protection, or empowerment and recognition*. Florida

BUSH, R.A.B Y J.P. FOLGER (1996). *La promesa de la mediación. Como afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Granica

BUXARRAIS, M. R., MARTÍNEZ, M., & AL, E. (1997). La educación moral en primaria y en secundaria. México, D.F.: Biblioteca del Normalista.

CAPLOW, T. (1974) SOCIOLOGÍA FUNDAMENTAL, España

CARRERAS, LLORENC (1996). Como educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas. Madrid

CASTRO, PENAS (2002). Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años en la provincia de A Coruña. España

CEA D'ANCONA M.A. (1998) Metodología de la investigación cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid

COBB, S. (1995). *La neutralidad como practica discursiva. La construcción y transformación de narrativas en la mediación en comunidades*. Universidad de California.

COLL, C., & ZABALA, A. (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.

COMISIÓN DE SALUD DE LA ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL (2011). Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar. Aprobada por unanimidad el 14 de diciembre de 2011.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. (2011) Comunicado de Prensa. Atención a Quejas por Violencia Escolar. Recuperado el 1 de Marzo de 2012 desde: <http://www.cndh.org.mx/node/37>

CONTRERAS, Y. (2003). Trabajo social de grupos. *Editorial Pax México*

CORTINA, A. (2000). La educación y los valores. Madrid, España.: Fundación Argentaria. Biblioeca Nueva.

COSER, L. (1970). Nuevos aportes a la teoría del conflicto social. Buenos Aires, Amorrortu.

COSLEY Y LURY (1987). Data Collection in Developing Countries. Oxford.

DAHRENDORF, R. (1992). Hacia una teoría del conflicto social, en Amitai y Eva Etzioni (Comp.) Los cambios sociales, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (1966) *Sociedad y libertad*. Traducción: José Jiménez Blanco. Madrid.

_____. (1958). Toward a Theory of Social Conflict. *Journal of conflict resolution*, 170-183.

DE LA MORA, J. G. (1981). *Escencia de la Filosofía de la Educación*. México, D.F.: Progreso.

DEBARDIEUX, E. Y BLAYA, C. (2001) *Violence a l'école et politiques publiques*. Paris

DEUTSCH, M. (1973) *The resolution of conflict*. New Haven y Londres: Yale University Press

DÍAZ BARRIGA-ARCEO, F. H. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

DÍAZ-AGUADO, M. J., & MEDRANO, C. (1995). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao, España.: Ediciones Mensajero.

DURKHEIM, ÉMILE (1902). *La educación moral*. Francia

DURKHEIM, ÉMILE (1922). *Education et sociologie*. Francia

FARRE, S. (2006). *Gestion de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

FISHER, R; W. URY Y PATTON, B (1996). *Obtenga el Sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona

FULLAT, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, España: Síntesis.

- GALTUNG, J. (1996). Peace by peaceful means. Oslo. Prio
- GARCÍA LÓPEZ IRMA EUGENIA ET AL (2009), La educación Valoral, su importancia y fortalecimiento, México
- GARCÍA, X. M., & PUIG ROVIRA, J. (207). Las siete competencias para educar en valores. Barcelona, España: Graó.
- GARCÍA. S. R. (2011). La violencia escolar. Educainnova Magazine. Número 13. Recuperado el 1 de Marzo de 2012 desde: http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA_FEBRERO_2011.pdf#page=40
- GARDUÑO, T., & ELENA, G. Y. (2008). Una educación basada en competencias. México, D.F.: Aula Nueva.
- GERNIKA, G. (Centro de Investigacion para la paz) (1994). Caja de herramientas de curso de capacitación en la resolución de conflictos.
- GIDDENS, A. (2000) En defensa de la sociología. Madrid
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones*, 2.
- GIMÉNEZ, C. (2001). *Modelos de Mediación y su aplicación en mediación intercultural*. España.
- GINSBURG, H. (1977) Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Madrid
- GOBIERNO FEDERAL. (2006). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.
- GOBIERNO FEDERAL. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo 444. Competencias del Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación , pág. 11.

GOBIERNO FEDERAL. (23 de Junio de 2009). Acuerdo 488. Modificación a los acuerdos 442, 444 y 447 del Sistema Nacional de Bachilleratos. Diario Oficial de la Federación , pág. 3.

GOBIERNO FEDERAL. (26 de Septiembre de 2008). Acuerdo 442. Creación del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación. , pág. 54.

GÓMEZ, P. M. (2007). El modelo circular narrativo de sara Cobb y sus técnicas sara Cobb's circular narrative model and its techniques. *Portularia*, 7(1-2), 85-106

GUERRERO MARTÍNEZ, L. (2008). ¿Quién decide lo que está bien y lo que está mal? Ética y racionalidad. México, D.F.: Plaza y Valdes Editores. Universidad Iberoamericana.

HEISE, L. (1994) *Violencia contra la mujer: La carga oculta sobre la salud*. Washington

HERNÁNDEZ SAMPIERI (1998) *Metodología de la Investigación*. Mexico

HERSH, RICHARD (1984) *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA INFORMÁTICA (1999). *Encuestas sobre violencia intrafamiliar*. Mexico

KALTIALA-HEINO (1999) *Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey*. *British Medical Journal*, 319.

KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco.

KOHLBERG, L. (1989). *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Bogotá.

KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao

KOHLBERG, L.; Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona.

- KOHLBERG, LAWRENCE (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C. Y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao
- KOHLBERG, LAWRENCE (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1989). *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Bogotá.
- KRAUSKOPF, D. (2006). *Organización Panamericana de la Salud Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D. C.
- LAPPONI, S. F., & SAINT-MEZARD, D. (2001). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*.
- LATAPÍ SARRÉ, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- LATAPI, PABLO (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, México, 28 de enero de 2011
- LÓPEZ CALVA, M. (2004). *Educación la libertad. Más allá de la educación en valores*. México, D.F.: Trilas.
- MARINA, J. A. (200). *Ética para naufragos*. Barcelona, España.: Anagrama.
- MARX, K. Y ENGELS, F. (1947). *Correspondencia*. Buenos Aires, Problemas.
- _____ (1974 [1848]). *Manifiesto del Partido Comunista*, en MARX–ENGELS; *Obras escogidas*, tomo I. Moscú, Progreso.

MONTERO P., B. (2001) Marco teórico para un currículo de educación moral. El Ateneo: Buenos Aires.

MUNUERA GÓMEZ, P. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas= Sara Cobb's circular narrative model and its techniques. *Portularia*,7(1-2), 13.

MUÑOZ, G. (2008) Violencia Escolar en México y en otros países. México

MURUETA, M. E. (2004). Alternativas metodológicas para la investigación educativa. México, D.F.: Amapsi Editorial.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1998) Resolución A/52/13

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1999) Resolución A/53/243

ORTEGA ROSARIO (2003) La violencia escolar: Estrategias de prevención. España

PAVIA GONZÁLEZ GEORGETTE DEL PILAR (2009) Los valores y su relación con la asignatura de formación cívica y ética. México.

PÉREZ- DELGADO ESTEBAN (1991) La psicología del desarrollo moral, España

PÉREZ MONTERO, M.E. (2001) Revisión de las Ideas Jurídicas, Morales y Políticas de Concepción Arenas. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid

PIAGET, JEAN (1932) El criterio moral en el niño. Paris.

PUIG, JOSEP MARÍA (1989) Educación Moral y Democracia. España

PUY MUÑOZ, F. (2007). Mediación y solución de conflictos: habilidades para una necesidad emergente. Madrid. Tecnos.

QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION: focus and methods. New York, USA.

RAMÍREZ Y URIBE (1993) Mujer y violencia: Un hecho cotidiano. México

- RAMÍREZ, T (1996). *Cómo hacer un proyecto de investigación* (3a ed.). Caracas
- REDORTA, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de.*
- RIQUER, F. (1994) *El programa institucional de investigación sobre relaciones de genero: origen y perspectiva*, en *Umbral*, XXI.
- RUBIN, J., D. PRUITT Y S. HEE (1986). *Social conflicto: escalation, stalemate and settlement*. Nueva York. McGraw-Hill.
- SARDA TABOADA, J. (2013). *Programa para la Formación de Alumnos Mediadores.*
- SERETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*, México: Secretaría de Educación Publica
- SHERMAN, R.R. Y R.B. WEBB (1988) *Qualitative research in education: A focus*. In:
- SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2012) Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf
- SUARES, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputa, comunicación y técnicas*. Paidós.
- TORREGO, J.C. (Coord.) 2002. *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación.
- VANELLA LILIANA (1997). *Norma y valores en el salón de clases*. México
- VILLEGAS, MANUEL (1986) *La psicoterapia humanista: Historia, conceptos, método*. *Anuario de Psicología*, 34.

VIOLENCIA ESCOLAR. (2012) Disponible en:
<http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214188//archivo>

WOOLFOLK, ANITA E. (2010) Psicología educativa. México

YURÉN, MARÍA TERESA (2007). Calidoscopio valores, ciudadanía y thos como problema educativo. México

YUREN, MARÍA TERESA ET AL (2003) El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001). México