



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Sociología**

Doctorado en Ciencias Sociales

T E S I S

**“MODELO DE MEDIACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES
COMO HERRAMIENTA PARA LA PREVISIÓN Y
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. UNA MIRADA DESDE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA”**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTA:
IRMA QUINTERO LÓPEZ**

**DIRECTORA:
DRA. LYDIA RAESFELD**

Pachuca de Soto, Hidalgo,

México

Junio de 2015.

Resumen

La presente investigación pretende dar cuenta de la propuesta de un modelo de mediación escolar entre pares, como herramienta para la prevención y resolución de conflictos en la educación secundaria pública y privada. Surge el interés a partir de los estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los que menciona que México ocupa el primer lugar internacional en casos de bullying entre estudiantes de secundaria tanto públicas como privadas, donde el 70% de los alumnos han sufrido violencia en las escuelas. De acuerdo con Milton Bennett (1998) existen cinco estrategias para la resolución del conflicto: evitar el conflicto; el poder, la mediación; el consenso de grupo y la discusión. Para esta investigación se toma a la mediación como la estrategia para prever y solucionar los conflictos, ya que es un proceso informal en que un tercero neutral sin poder imponer una resolución, ayuda a las partes en disputa a alcanzar un arreglo mutuamente, por lo tanto la mediación transforma el conflicto.

Se utilizó una metodología mixta, la cual permitió la combinación de técnicas, que constaron de tres momentos trabajo de grupo, encuesta y grupos focales, bajo los cuales se revisaron, discutieron y construyeron las dimensiones de historicidad, clima de convivencia, conflicto y mediación. Se detectaron que los conflictos exógenos (normativos, poder y equidad) y endógenos (valores, intereses y de información) son los que se gestan con mayor frecuencia en el espacio escolar, a partir de los cuales se diseña el modelo de mediación escolar entre pares, que permita el desarrollo de convivencias armónicas entre los alumnos.

Summary

This research seeks to explain the proposal of an "among peers mediation School model" as a tool for prevention and resolution of conflicts in the public and private secondary education.

Interest develops from studies conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), which states that Mexico occupies the first place in international cases of "bullying" among high school students both public and private, where 70% students have experienced violence in schools. According to Milton Bennett (1998) there are five strategies for conflict resolution: to avoid conflict; power mediation; group consensus and discussion. For this research, mediation as a strategy to anticipate and resolve conflicts is taken in consideration, because it turns out as an informal process, in which a neutral third party with no power to impose a resolution, helps disputing parties to reach a settlement mutually, therefore the mediation strategy transforms the conflict.

A mixed methodology was used, which allowed the combination of techniques that consisted of three phases of work group, survey and focus groups, under which they were reviewed, discussed and built the dimensions of historicity, coexistence climate, conflict and mediation.

It was found that exogenous conflicts (regulatory, power and equity) and endogenous (values, interests and information) are the ones who are conceived more often in the school spaces, from which the "among peers mediation School model was designed, allowing the development of harmonious coexistence among students.

Agradecimientos

Agradezco a Dios y al universo por ponerme en los tiempos precisos para el logro de otro proyecto de mi vida profesional, el cuál culminó con grandes satisfacciones. También quiero agradecer a la razón de ser de mi vida, mis padres Néstor e Irma, así como mis hermanas Paty, Esme y Sandy por brindarme su amor y apoyo incondicional en todo el proceso y estar al pendiente del logro del mismo.

A las Doctoras Lydia Raesfeld, Rosy Durán y Úrsula Bertels, por compartir su experiencia y conocimientos, por el apoyo en todo momento para la construcción del trabajo de investigación, además de la paciencia y sustento para poder culminarlo.

A mis amigos Lydia y Saúl, por compartir el gusto del tema de la mediación, y dedicar horas, días y meses en discusiones y trabajo de equipo en México y Alemania que dieron el toque especial para mejorar este proyecto.

A Mónica y Leo, por todo su apoyo en los últimos momentos de este proceso, por los desvelos y horas extras dedicadas a la revisión de forma del trabajo, también a Arturo y Estelita por su apoyo en las ocasiones que requería sacrificar tiempo extra y se quedaban a acompañarme.

A mis amigos Marco, Linda, Abraham, Helen, Eli y Geo, a quienes conocí en este proceso y con quienes compartí tiempos y espacios de estudio, estrés y amistad increíbles. A Mauricio, Raúl, Juanita, Alba, Jorge y Emmanuel quienes son cómplices de este proceso y amigos incondicionales.

Al Director Dr. Edmundo Hernández Hernández, por el apoyo que me brindó para el intercambio y la culminación de este proyecto.

A mis alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación porque son el motivo para continuar preparándome además de ser los artífices y motor para llegar a otra estación del tren profesional.

Finalmente quiero agradecer a los ciudadanos y ciudadanas mexicanos y alemanes que sin ellos este trabajo no podría haberse realizado.

INDICE DE CONTENIDO

Introducción.....	1
Capítulo I: Construcción del objeto de estudio: conflictos escolares y medicación.....	3
1.1. El estudio de los conflictos escolares y la medicación. Una aproximación al estado del conocimiento.	3
1.1.1.Referentes de conflictos y violencia escolar a nivel nacional e internacional.	4
1.1.2.Referentes de la mediación escolar a nivel nacional e internacional.	15
1.2. Construcción del objeto de estudio.....	25
1.3. Objetivos.	32
1.4. Preguntas de investigación.	33
1.5. Supuestos de investigación.	33
1.6. Justificación.	33
Capítulo II: Metodología de la investigación.....	39
2.1. Metodología Mixta.	39
2.2. Diseño de la investigación.	43
2.2.1.Trabajo de grupos.	44
2.2.2. Encuesta.	54
2.2.3. Grupos focales.	65
2.3. El sujeto en la construcción del objeto.....	68
2.4. Descripción de los escenarios observados.....	72
Capítulo III: El Conflicto y sus discusiones teóricas.	74
3.1. Aspectos generales del conflicto.	74
3.2. Definiciones del conflicto.	78
3.3. Naturaleza del conflicto.	85
3.4. Elementos estructurales del conflicto.....	95
3.5. Caracterización del conflicto.....	108
3.6. Tipos de conflicto.....	113

3.7. Resolución del conflicto.....	133
Capítulo IV: La mediación como instrumento para la resolución de conflictos. Un acercamiento teórico y conceptual.....	138
4.1. Orígenes de la mediación.	139
4.2. Encuentros y desencuentros de la mediación, una aproximación conceptual.....	144
4.3. Modelos de la mediación.	151
4.3.1. Modelo tradicional-lineal de Harvard.....	151
4.3.2. Modelo circular-narrativo.	152
4.3.3. Modelo Transformativo.....	153
4.3.4. Modelo Carnevale.....	156
4.3.5. Modelo de contingencias estratégicas.....	157
4.4. Etapas del proceso de mediación.	160
4.5. Técnicas del proceso de mediación.	165
4.6. Características del mediador.	168
4.7. Límites de la mediación.....	170
4.8. El conflicto como un aspecto positivo.....	178
Capítulo V: Análisis e interpretación de los resultados: Conflictos y mediación en la educación secundaria pública y privada.....	179
5.1. La educación secundaria como un espacio para el desarrollo de la mediación.	179
5.2. Historicidad de los sujetos en la educación secundaria.	187
5.3. Clima de convivencia.....	192
5.4. Conflictos en la educación formal.	212
5.5. Mediación escolar una práctica informal entre los alumnos.....	229
Capítulo VI: Conclusiones y propuesta de mediación escolar entre pares para la educación secundaria.	234
6.1. Propuesta de mediación.	242
Bibliografía.....	257
Anexos.	266

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ficha sobre la técnica de trabajo de grupo.	45
Tabla 2. Tipos de conflictos en la escuela.	50
Tabla 3. Construcción de categorías de análisis.....	55
Tabla 4. Grado en que se encuentran los alumnos*Grupo en que se encuentran los alumnos tabulación cruzada.....	59
Tabla 5. Grado en que se encuentran los alumnos*Grupo en que se encuentran los alumnos tabulación cruzada.....	59
Tabla 6. Operacionalización las dimensiones.	60
Tabla 7. Guía para grupos focales.....	67
Tabla 8. Definiciones de conflicto.	83
Tabla 9. Procesos básicos del conflicto.....	88
Tabla 10. Orígenes de los conflictos.	92
Tabla 11. Elementos estructurales del conflicto.	102
Tabla 12 elementos de la escalada del conflicto.....	106
Tabla 13. Estructura triádica del conflicto.	114
Tabla 14. Ejemplos de clasificación de tipologías de un conflicto por criterio único.....	119
Tabla 15. Análisis del concepto de mediación.	147
Tabla 16. Concepto de mediación desde diversas perspectivas.....	150
Tabla 17. Modelos de medicación, (MUNNÉ, M. Y MAC-CRAGH, P., 2006).....	155
Tabla 18: Comparación entre los modelos de mediación en función de la revisión teórica.....	159
Tabla 19. Elaboración propia considerando a Vinyamata (2003).....	163
Tabla. 20. Escuela de procedencia*Situación Familiar tabulación cruzada.....	190
Tabla 21. La normatividad de la escuela.	194

Tabla 22. Escuela de procedencia* Dentro de la escuela existe orden tabulación cruzada.....	197
Tabla 23. Escuela de procedencia* Conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula tabulación cruzada.	206
Tabla 24. Escuela de procedencia* Los familiares han puesto apodos al alumno de secundaria* Los familiares han hablado mal del alumno de secundaria tabulación cruzada.....	209
Tabla 25. Escuela de procedencia* Los alumnos han robado a los compañeros tabulación cruzada.....	214
Tabla 26. Escuela de procedencia* Los alumnos han sido amenazados por los compañeros tabulación cruzada.....	216
Tabla 27. La importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos.	231

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aporta una reflexión teórica y empírica de algunas evidencias científicas y sociales, respecto la utilidad y el futuro de la mediación como herramienta de intervención en situaciones de conflicto en el ámbito de la educación secundaria.

La mediación es un proceso de resolución de conflictos, en las sociedades occidentales, que implica la creación de una nueva cultura, potenciadora de la responsabilidad y el diálogo como forma de entendimiento social (Faget, 2001; citado en Villagrasa, 2004). Pero lo cierto es que la práctica de la mediación comprende un campo tan extenso que no permite una definición muy estricta (Folberg & Taylor, 1992). Y es que la mediación puede ser vista como la intervención, a través principalmente del lenguaje, en las relaciones interpersonales e intergrupales, para ayudar a resolver un conflicto (De Diego y Guillén, 2006). Se trata, por lo tanto, de una situación de interacción social y, por consiguiente, es el enfoque psicosocial el más adecuado.

Considerar la mediación desde una perspectiva psicosocial, significa tener en cuenta los factores del contexto, o lugar donde se utiliza, y los procesos psicosociales que ocurren en su aplicación, en la que están involucradas las relaciones interpersonales, el papel de las emociones, la comunicación verbal y no verbal, procesos de influencia social, efectos del poder y el status de las partes, etc.

La mediación ha demostrado ser una estrategia útil en la resolución de conflictos en múltiples contextos y tipos de problemas (Villagrasa, 2004), si bien es necesario conocer también sus límites y tener presente que no todos los problemas pueden ser resueltos a través de ella. Según Vinyamata (2004) la mediación es el proceso de comunicación entre partes en conflicto, con la ayuda de un mediador imparcial que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, El conflicto y actuando preventivamente para mejorar las

relaciones con los demás. Por consiguiente, al actuar directamente en la mejora de la comunicación y la promoción de la cooperación, ofrece todo un marco de alternativas para la convivencia pacífica y la solución de los conflictos, debilitando cada vez más la necesidad de seguir peleando como única posibilidad. La mediación es una alternativa a la violencia, la auto-ayuda o el litigio y se caracteriza por ser un sistema no adversarial, que difiere de los procesos de counseling, negociación y arbitraje.

En este sentido se realizó una investigación en la secundaria pública y privada, que permitiera caracterizar los conflictos que se presentan en los espacios escolares, e identificar el papel que juega la mediación como herramienta para la prevención y solución de conflictos.

Se utilizó una metodología mixta, mediante un método integrador que permitió plantear tres momentos: tarjetas de colores para la identificación de conflictos en las aulas, aplicación de una encuesta y trabajo de grupos focales en dos secundarias, una particular y otra pública. Se identificaron las siguientes categorías de análisis intraconflicto (actitudes y presunciones), interconflicto (comportamiento y contradicción), valores, clima de convivencia, incidencia del conflicto, causas del conflicto y mediación.

Los resultados preliminares arrojan que el 65% son conflictos que se dan en el aula entre pares y el 35% son conflictos entre profesores o directivos y alumnos, destacan la falta de comunicación, la diferencia de valores, falta de habilidades sociales que generan golpes, destrucción, rumores, chismes, exclusión, insultos, amenazas que dañan la autoestima y la posibilidad de acción de los alumnos. Finalmente si bien no se cuenta con un modelo de mediación escolar, se practica de manera informal.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: CONFLICTOS ESCOLARES Y MEDICACIÓN

"Se requieren nuevas formas de pensar para
resolver los problemas creados por
las viejas formas de pensar"
(Albert Einstein)

Este capítulo se integra por cuatro apartados. En el primero se describen y analizan los estudios realizados entorno a los conflictos y violencias escolares y la mediación en la escuela desde una mirada nacional e internacional, que permitieron orientar el camino que podría seguir esta investigación. En segundo lugar se aborda la construcción del objeto de estudio que caracteriza la problematización del mismo. Enseguida se establecen los objetivos del trabajo, preguntas de investigación y finalmente se justificación de la realización de dicho estudio.

1.1. EL ESTUDIO DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES Y LA MEDICACIÓN. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Este apartado constituye un marco de referencia para abordar las temáticas que se desarrollan en esta investigación, se realizó un análisis sistemático y la valoración de una serie de conocimientos generados en torno a los conflictos escolares y la mediación en la escuela en un periodo de 1999 al 2009, en el contexto nacional e internacional. Se encontraron autores preocupados por las diferentes problemáticas educativas entorno a dichas tópicos en los diferentes

niveles escolares. La búsqueda se realizó en los estados del arte de América Latina¹ y de la Unión Europea².

Dichas investigaciones responden a momentos en que las sociedades se encuentran definiendo nuevas formas de pensar y actuar, que conllevan a formar hombres y mujeres cualitativa e históricamente situados en contextos donde la actuación social pasa por condiciones de producción, de reproducción y de legitimación (Villa, 2000).

1.1.1 REFERENTES DE CONFLICTO Y VIOLENCIA ESCOLAR A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

El conflicto ha sido, históricamente, parte de los debates del campo educativo, con diferentes énfasis y momentos que han permeado en la actualidad, debido a que éste ha existido siempre como algo natural a los individuos. De hecho diversos especialistas en México y América Latina coinciden al conflicto situaciones en las cuales dos o más personas perdiguen intereses, necesidades, deseos que son incompatibles, al otro.

A **nivel nacional** se analizó el trabajo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (2009), quien pone el énfasis en la revisión y análisis de las políticas públicas, planes y programas gubernamentales, así como en las propuestas de intervención y prácticas exitosas para prevenir, atender y erradicar la violencia escolar en México que llevan a cabo los gobiernos nacional, estatales y/o municipales y las organizaciones de la sociedad civil. Este trabajo reconoce los siguientes estados del arte:

¹ Se revisaron algunos estados del arte que realizaron países como Colombia, Argentina y Estados Unidos que describen el trabajo que se ha realizado en torno al conflicto y la violencia escolar

² Para el caso conflicto en la Unión Europea se retoman investigaciones realizadas en España y Alemania.

El primero corresponde a la investigación de Perla Berenice Barrales Alcalá, quien recupera el Estado del Arte de la Legislación Relativa a la Violencia Escolar en México, nos introduce a la regulación de la violencia y la disciplina dentro del orden jurídico Mexicano. Se abordan los preceptos constitucionales, tratados y convenios internacionales suscritos por México; así como la legislación educativa aplicable.

En segundo término Eulalia Magaña García aborda Programas y Propuestas del Sector Público y Privado para la Atención y Prevención de la Violencia en las Escuelas, donde se ofrece un recorrido por las políticas públicas, planes, proyectos y campañas; así como los programas de organizaciones no gubernamentales, que proponen erradicar y prevenir la violencia en las escuelas a través de iniciativas relacionadas con expresiones deportivas, artísticas y culturales.

El tercer Estado del Arte Sobre Encuestas de Violencia en las Escuelas y Violencia que Padecen las y los Jóvenes en Edad Escolar, presenta la investigación de Mayra Elvira Ordoñez García, quien se dio a la tarea de rastrear, en la investigación estadística estatal y nacional, los datos relevantes para el estudio de esta problemática; aun cuando (como sucede con la ENDIREH-2006 o la ENSADEMI-2008) las encuestas no estuviesen circunscritas necesariamente a la investigación educativa.

En cuarto lugar, presenta el Estado del Arte de la Investigación Académica Sobre la Disciplina e Indisciplina en las Escuelas, donde la autora Alicia Estela Pereda Alfonso nos ofrece una reflexión sobre las expresiones de disciplina como construcciones sociales que realizan las y los agentes educativos en sus interacciones cotidianas; así como las consecuencias que trae consigo la falta de atención y prevención oportuna de las manifestaciones de indisciplina en relación con la violencia escolar.

Por su parte los autores Odilón Mario Luis Galicia Vélez, junto con Irbing Sánchez Cervantes, en el Estado del Arte de la Violencia Escolar en la Investigación Académica, reseñan los aportes teóricos y metodológicos; los enfoques, temas y resultados de las investigaciones en torno de esta problemática, encontrados en publicaciones arbitradas que se producen en el país, a efectos de integrarlas al estado del arte de la violencia escolar en México.

La investigación en torno a la producción académica (trabajos recepcionales de grado y posgrado) sobre violencia en las escuelas, Análisis de la Elaboración de Tesis (2000-2009). Violencia en la Escuela y Violencia Escolar, de Alejandra González Pereda, recupera la reflexión teórica y las propuestas pedagógicas y de intervención para el tratamiento de esta problemática, elaboradas en el ámbito de algunas universidades públicas del país.

En el Estado del Arte sobre las Prácticas de Filmación de Experiencias de Violencia en el Ámbito Educativo en México, la autora Elizabeth Osorio Romo analiza los registros audiovisuales sobre violencia escolar en México, que circulan en la web, producidos en los salones de clase y en las inmediaciones de las escuelas mediante el uso de teléfonos celulares para aportar a la comprensión de este fenómeno desde la perspectiva de las y los cibernautas.

Finalmente, Laura Patricia Pantoja Soto nos presenta el Directorio de Instituciones y Asociaciones Públicas y Privadas Para la Atención de la Violencia Escolar y Social, que contiene datos sobre instituciones, servicios gubernamentales y de asociaciones civiles destinados a la atención de la violencia escolar en México. Este Directorio orienta a las y los agentes educativos para canalizar los eventos de violencia que se producen en las

escuelas y/o en sus inmediaciones.

Como se puede observar la UPN, realiza un trabajo muy serio que permite profundizar en diversas aristas de lo que implica la violencia escolar, que se genera sobre todo por la no solución de conflictos al interior de las escuelas, pero además nos permite reconocer diversas políticas e instituciones donde se puede observar la manera en cómo se puede regular y/o apoyar las situaciones de conflicto.

En este tenor los hallazgos importantes pueden destacarse en la ausencia significativa de una percepción clara del conflicto reiterada hacia la violencia, que en primera instancia generan malestar que de repetirse con frecuencia provoca violencia en los actores educativos. De igual manera podemos observar las formas oficiales de regulación de la disciplina, donde los conceptos de disciplina e indisciplina no se hallan claramente definidos: existe un vacío en la legislación correspondiente que dificulta el establecimiento de protocolos y formas de sanción.

A **nivel internacional** Ramírez-López, C. A., Arcila-Rodríguez, W. O. (2013) de la Universidad de Caldas Colombia, realizan un estado del arte de Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar, los autores recuperan 34 documentos, resultados e investigación publicados en los últimos cinco años. Sus resultados logrados dejan ver cómo los procesos investigativos en su mayoría, se han ubicado sobre intereses descriptivos, abordando como principales fuentes de información las escuelas y sus actores; asimismo en los hallazgos se hace relevancia a la caracterización y descripción de la violencia, la agresividad y el conflicto, produciéndose así dificultades en torno a la comprensión de las dinámicas que movilizan este tipo de situaciones en el escenario escolar.

Es una investigación de corte documental, donde desarrollan tres fases: preoperatoria, donde identificaron a la violencia escolar, conflicto escolar y agresión escolar como las categorías centrales de la investigación; por otro lado la fase heurística que consistió en la búsqueda de información en bases de datos como Proquest, Scielo, Redalyc y Dialnet; y finalmente la fase hermenéutica, donde realizaron el procesamiento y análisis de la información.

En cuanto a los hallazgos de investigación se puede observar lo siguiente:

1. De manera reiterada los estudios resaltan el impacto de los problemas asociados a la agresividad y la violencia presentes en las instituciones escolares asumiéndolos como problemas sociales en constante crecimiento (Cabezas, 2007; Martínez, Tovar, Rojas & Franco, 2008), los cuales no solo van en ascenso sino que también se asocian a conductas delictivas violentas e incluso con el consumo de sustancias psicoactivas. El contexto violento ya forma parte de la cultura escolar y de la vida cotidiana para las directivas, docentes y jóvenes, lo cual llega a pasar desapercibido y no se reconoce como actos violentos (Ghiso & Ospina, 2010).
2. Son diversas las maneras asumidas de clasificar la agresividad: física, moral, verbal, psicológica, material, ofensiva o de intimidación. Pese a ello observamos cómo se han descrito cuatro principales tipos de agresividad: a) agresión directa relacional (un niño/a dice a otro que él/ella no puede jugar); b) agresión física directa (un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a); c) agresión relacional indirecta (un niño/a levanta y distribuye desagradables rumores sobre otro/a); y d) agresión verbal directa (un niño/a grita e insulta a otro) (Ortega & Monks, 2005).
3. Como rasgo general de los pocos estudios al respecto, caracterizan al

género femenino como defensoras o espectadoras, y prioritariamente agresiones y episodios de agresión relacional directa manifiestos en formas verbales, mientras que el género masculino se asume como agresores y colaboradores y prioritariamente con episodios de agresión física directa, agresión relacional directa y agresión verbal directa.

4. En cuanto a los programas de intervención frente a la agresión y la violencia escolar, se reconoce un interés por mejorar la convivencia escolar y el diagnóstico del clima escolar elementos centrales en la prevención y resolución de conflictos; asimismo, mejorar el desempeño académico, desarrollar destrezas para el autocontrol, la comunicación e interacción con otros, además del análisis y solución de problemas interpersonales en el aula escolar, dirigido por el maestro o en grupos pequeños de niños con problemas, conducidos por psicólogos y otros profesionales.

En este análisis se encontró que la violencia y la agresividad no solo se dan manera física, sino que existen diversas formas en las que las personas pueden incidir para agredir a sus compañeros, de tal forma que genera conflictos importantes que a la larga pueden convertirse situaciones no mediables, por lo que las alternativas de prevención de los mismos se enfocan sobre todo en la comunicación, tolerancia y respeto, que se entretajan en la mejora de las condiciones de los diversos actores educativos.

En este tenor, D'Angelo y Fernández (2011) realizan un estudio similar al anterior, en colaboración con el Programa de Antropología Social y Política de FLACSO³ y la UNICEF⁴ ambos en la sede de Argentina sobre clima escolar, situaciones conflictivas y de violencia en escuelas secundarias de gestión

³Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina

⁴Área de Educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de Argentina

pública y privada del área metropolitana de Buenos Aires. Se trata de un estudio con un abordaje complejo basado una metodología cualitativa y cuantitativa; donde se utilizó un muestreo probabilístico entrevistas y grupos focales a diversos actores educativos.

Los autores dan cuenta de que la cuestión de la violencia en las escuelas aparece como derivativa de una serie cambios sociales sucesivos que han desembocado en una reconfiguración de gran extensión de las distintas imágenes del “estado de bienestar”, porque se muestra a problemática del conflicto y la violencia en las escuelas como algo muy preocupante, pero a nivel general, abstracto. Dentro de este estudio, también se da cuenta de que diversos actores educativos tienen la suposición de que el problema es mucho mayor entre las escuelas de gestión pública, pero resaltan que la situación es más bien la contraria, es decir, el problema parece mayor entre las escuelas de gestión privada.

Lo anterior lo adjudican a que si bien el clima escolar es percibirlo positivamente en mayor medida entre alumnos y directivos de las escuelas de gestión privada, en algunos aspectos referidos al contexto interpersonal, al regulativo y al creativo los resultados respecto de la conflictividad y violencia en las escuelas secundarias según el tipo de gestión resultan en general distintos a los concebidos por el sentido común de los actores institucionales.

Al igual que Ramírez-López, D’Angelo y Fernández; dan algunas acciones que considerar en las escuelas secundarias, para el prevención de violencia y los conflictos, tal es el caso de Trabajar centralmente sobre los primeros años, que son los de nivelación y adaptación a la institución, trabajar en la relación de docentes y directivos, mejorar el vínculo entre viejos y nuevos docentes, lograr mayor compromiso entre equipos de directivos, docentes, alumnos; interiorización por los padres de los problemas de los jóvenes en general y de sus hijos en particular y Organizar actividades para

la prevención de adicciones al alcohol y drogas. Algunas de estas alternativas se enmarcan en las propuestas de las investigaciones antes analizadas.

Por su parte Welsh y colaboradores (1999), son pioneros en analizar y refutar la hipótesis habitual y de sentido común que enuncia que las comunidades “problemáticas” o “violentas” producen inevitablemente alumnos o escuelas “problemáticas” o “violentas”. Los autores descomponen analíticamente la noción de conflictividad escolar y dividen los factores que contribuirían a su emergencia y mantenimiento en tres niveles lógicamente superpuestos: individual (psicológico), institucional (escolar) y comunal (social). Luego de un riguroso proceso de análisis estadístico concluyen que son los factores institucionales, fundamentalmente los relacionados con el “clima escolar”, los principales responsables del “desorden” y la conflictividad que puedan observarse en una escuela determinada.

Así, enumeran una serie de factores que contribuyen a aumentar el “desorden” escolar, en particular la inconsistencia por parte de los docentes o directivos, la falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación, las operaciones ambiguas o indirectas ante la conducta (p.e. utilizar las calificaciones como sanción ante la conducta), el desacuerdo entre los actores del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas, la falta de respuestas a la conducta persistente, la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, la existencia de relaciones conflictivas entre docentes y directivos, una dirección inactiva o ausente, bajos recursos y tamaño (expresado en la tasa de alumnos por docente).

En el caso de España se encontró el trabajo de Álvarez, G; Álvarez, P; Núñez, P; Rodríguez, P, González; C., González, (2009), quienes realizan una investigación de los efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de

educación en resolución de conflictos en tutoría. El objetivo de este trabajo fue poner a prueba un programa de intervención para la mejora de la convivencia. El programa de intervención consistió en un temario de diez unidades para la formación del alumnado en resolución de conflictos. Fue aplicado en un Instituto de Educación Secundaria, en aulas de primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO y Bachillerato, por sus respectivos tutores en horario de tutoría. La aplicación de este temario fue acompañada del uso de este material por parte de los tutores para el afrontamiento negociado o mediado de ciertos conflictos en el centro y de reuniones periódicas de seguimiento. Mediante el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), se comparó el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de las aulas experimentales con el percibido por el alumnado de las aulas en las que no se introdujo el programa de intervención, antes y después de su aplicación. Los resultados muestran una mayor eficacia de la intervención en primer ciclo de ESO y en Bachillerato que en segundo ciclo de ESO. También muestran un mayor impacto en la violencia por parte del alumnado que en la cometida por el profesorado. Se debate la influencia de la mortalidad experimental sobre los resultados obtenidos

También al igual que las investigaciones anteriores, coinciden en el manejo de competencias para el afrontamiento de conflictos deben ser conocidas por los profesores y los alumnos con el fin de utilizarlas ante sus conflictos cotidianos, dado que el uso de estas, repercute positivamente en el clima de convivencia, el hecho de que los actores educativos busquen un momento y lugar adecuados para el encuentro; saber escuchar y dialogar; interesarse y tener en cuenta los sentimientos e intereses de los demás; o ser capaz de controlar el enfado y no actuar impulsivamente, por ejemplo, son algunas competencias básicas para mantener una buena relación y comunicación con los demás.

Dina Krauskopf (2006) realiza un estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares, donde resalta que los niños y niñas de primaria son más propensas a verse envueltos en problemas de malas relaciones, intimidaciones y malos tratos. Por otro lado, existe la creencia generalizada de que los espacios de secundaria son más problemáticos. En este sentido la autora comenta que es indudable que en relación con los niveles de secundaria, emerge con claridad la alarma por la violencia escolar. Con comportamientos de tipo disruptivo, los adolescentes ponen a prueba las normas en las que se afirma el aparato escolar y no reconocen las reglas. El reconocimiento de la institución escolar como ámbito de la violencia forma parte de los fundamentos en las estrategias de los programas de prevención en las escuelas. A lo largo de su investigación encontró diversos abordajes para la identificación y clasificación de la violencia escolar: física, emocional psicológica, sexual, en la escuela e institucional.

Con respecto al conflicto, Pinilla y Lugo (2011), en su investigación definen que el conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses, por lo que se asume el conflicto como inherente a la condición humana y presente en la vida cotidiana de los seres humanos y las sociedades (individuos, grupos, instituciones, comunidades, Estados). Por lo tanto implica posiciones o intereses divergentes, no siempre antagónicos. Dicha divergencia debe ser reconocida por las partes, para que se constituya en conflicto y trae consecuencias a la vida individual y social, no necesariamente negativas, es decir, el conflicto puede estimular la creatividad, la solución de problemas, la toma de decisiones, el cambio social y la transformación de una sociedad o de un sistema político.

En este tenor Daiute (2006), define el conflicto juvenil como la lucha, la exclusión social y el abuso de y entre las personas jóvenes, a partir del momento

que ingresan a la escena pública y hasta el momento en que son económicamente independientes de los adultos. Éste es la hipótesis, que los conflictos que viven los jóvenes no son aislados de los conflictos de la región, la nación y las relaciones internacionales. Por tanto, el conflicto juvenil no es solamente un asunto del individuo joven, de su familia o de su estado evolutivo, sino también un asunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, el análisis se dirige a las experiencias de los jóvenes en el contexto de los procesos sociales, políticos y económicos, que permitan develar el conflicto juvenil como una práctica que puede limitar el desarrollo de los jóvenes. (Daiute, 2006).

La noción de conflicto incluye actos físicos y psicológicos de agresión y exclusión, motivados por desacuerdos o actitudes competitivas entre grupos e individuos. Otras manifestaciones del conflicto juvenil, como las luchas interpersonales o intergrupales y la exclusión, frecuentemente ocurren en relación con tensiones resultantes de conflictos sociales y políticos de la sociedad. El conflicto juvenil es así una práctica social: una actividad caracterizada por circunstancias, metas, expectativas, comportamientos y discursos en contextos particulares.

Se puede observar que la investigación muestra la relación entre conflicto y juventud, los significados que los jóvenes construyen de conflictos sociales, políticos y culturales, que están presentes en sus vidas y determinados por unas condiciones sociales específicas. Algunos de los conflictos a los que hacen alusión los jóvenes, como práctica social, se relacionan con situaciones de violencia, en cambio otros no, y dentro de estas condiciones violentas, algunos se relacionan con el conflicto armado entre actores que luchan por el poder político y económico en Colombia, llámense: fuerzas militares estatales, guerrillas o grupos paramilitares.

Con lo que respecta a la revisión del conflicto y la violencia escolar, se puede analizar que el conflicto y la violencia escolar tienen mucha relación en el sentido que cuando se presentan situaciones conflictivas, donde los actores no están en acuerdo con lo que piensan, sienten, opinan genera agresiones no solamente físicas, y que el no solucionarlas genera violencia al interior de los espacios educativos y sociales, por lo que hoy en día organismos nacionales e internacionales se preocupan por dar prioridad a políticas educativas que generen a su vez el fortalecimiento de programas para la prevención y resolución de conflictos escolares para la convivencia pacífica.

1.1.2 REFERENTES DE MEDIACIÓN ESCOLAR A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

La mediación tiene profundas raíces históricas (Wall, Stark, & Standifer 2001) y ha sido utilizada de forma extensa para resolver problemas y conflictos. Diversos autores (Brown, 1982; Cohen, 1966; Munné & Villanueva, 2004) sitúan en la antigua China el origen de la mediación como principal recurso en la resolución de desavenencias. Esa tradición cultural, impregnada de las enseñanzas de Confucio, hizo de la armonía natural la virtud que debía guiar las relaciones humanas.

A **nivel nacional**, se analizaron una serie de trabajos que contemplan a la mediación desde diversos ámbitos como lo es el penal, lo social, lo familiar y lo escolar, que permiten dar cuenta de cómo se ha ido dinamizando para dar respuesta a las necesidades que hoy demanda la sociedad.

En este tenor, Flemate D. P.L., Galván, S. R., y Dávila R. E., (2013) realizaron el trabajo de “Resolución de conflictos estudiantiles en la Universidad Autónoma de Baja California, campus ensenada, a través de la mediación, como

método alternativo de solución de conflictos; una necesidad” donde a través de una investigación exploratoria, describen los conflictos estudiantiles y la efectividad de su resolución en la UABC. Sus hallazgos inciden:

- La mitad del alumnado desconoce el derecho de acudir al Tribunal Universitario y el trabajo que éste realiza, es decir, si no conocen la normatividad universitaria, no conocerán el derecho que tienen de acudir al Tribunal Universitario.
- La mayoría de los alumnos considera que tiene un bajo conocimiento sobre conflictos y que no denuncia a sus compañeros cuando cometen una falta, ya que no son escuchados; y si son escuchados, el Maestro y/o el Directivo, no hace nada para dirimir la controversia. Con frecuencia, los alumnos consideran justo su ambiente universitario y en la mayoría de los casos favorece la convivencia armónica y pacífica.
- La mayoría de los alumnos aseguró estar en un nivel, de medio a nulo, sobre conocimientos respecto de la existencia de los métodos alternos de solución de conflictos, como es la mediación y la conciliación.
- Priman la necesaria la creación de un Centro de Mediación escolar en el campus, para dirimir sus conflictos estudiantiles; aunado a lo antepuesto, más de la mitad consideró la opción de tomar una asignatura optativa para formarse como mediador y así apoyar a sus compañeros a dirimir sus conflictos escolares vía la paz y la concordia, fomentando la construcción de una cultura de paz social y coadyuvando así , a una convivencia más pacífica y armónica en el campus, que indefectiblemente trascenderá sus fronteras, hasta

lograr una UABC más justa, libre y democrática, con la formación de mejores seres humanos.

Cabe mencionar que en México se cuenta con trabajos de la mediación en lo penal, lo social y lo familiar, pero en lo educativo existen pocos referentes al respecto, que se han trabajado desde la tutoría. En este sentido los estados de Nuevo León, Quintana Roo y Baja California Sur, fueron los pioneros al incorporar la mediación y la conciliación para resolver conflictos de distinta índole.

En el año 2001, la Universidad de Sonora y el Instituto de Mediación de México (IMM), convocaron al I Congreso Nacional de Mediación en la ciudad de Hermosillo, Sonora; magno evento al que asistieron expertos de prestigio internacional y congresistas interesados en el tema. Entre ellos se encontraban Jueces y Magistrados de Tribunales Superiores de Justicia de diversas entidades federativas. (Pesqueira en Hernández, 2008).

En el año de 2009, dentro del marco del IX Congreso Nacional de Mediación, se señaló: que a la fecha, veintiséis estados de la República Mexicana ya cuentan con mediación en sede judicial, las cuales se denominan Centros, Instituciones o Unidades de Mediación, para lo cual dichos estados se sometieron a reformas constitucionales o se abocaron a la realización de leyes estatales especiales para la regulación de los MASC. De esta forma, la mediación ha cobrado vida en México, fuertemente impulsada por hombres como el Dr. Jorge Pesqueira Leal. (Hernández, 2008).

Así fue como en el año de 2007, por primera vez en la historia Constitucional de México, los métodos alternos de solución de conflictos, son previstos en el numeral 17, cuyo texto establece: “*Ninguna persona podrá hacerse justicia por sí misma, ni ejercer violencia para reclamar su derecho (...) las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias. (...)*”.

En México, según datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en junio de 2009, entre los veintitrés países miembros de la organización, México ocupa el primer lugar en materia de acoso escolar entre alumnos de educación básica y media.

Por lo anterior, el 19 de agosto de 2010, se publicaron las reformas a la Ley General de Educación, en las que se establece como obligación de los Consejos Escolares de Participación Social, la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de los educandos. Asimismo, se ordenó la conformación de los Consejos Municipales de Participación Social y los Comités de Desaliento a las Prácticas que Generan Violencia entre Pares.

En Baja California, la Constitución fue reformada siendo Gobernador Constitucional del estado el C. Eugenio Elorduy Walther, periodo 2001-2007, quedando el numeral 7, como sigue: *“Las personas tendrán derecho a acceder a los medios alternativos de justicia para resolver sus controversias, en la forma y términos establecidos por las leyes respectivas”*.

En Tijuana, especialmente en la zona metropolitana, el tema de la violencia en la escuela es un secreto a voces, pero los docentes y las autoridades escolares, como actores y directamente responsables de velar por la seguridad e integridad de los alumnos no lo reportan ni proporcionan mucha información que permita conocer con precisión la gravedad del problema, quizás por temor a verse involucrados en problemas legales o porque muchos de ellos consideran ciertas la expresiones de violencia como algo normal.

De igual manera se retomó el trabajo de Zazueta y Rascón (2006), quienes desarrollaron una investigación que tenía como objetivo fundamental conocer la influencia del proceso de mediación en dos escuelas primarias de la Cd. de

Hermosillo, Sonora, con relación a la convivencia y la generación de conflictos, partieron de una investigación no experimental considerando la frecuencia del conflicto, la valoración de la convivencia y el abordaje del conflicto como elementos definitorios del proceso de mediación, que empataron con indicadores complementarios como actores del conflicto, causas, conocimiento de la mediación entre otros; a diferencia de la investigación de Flemate, Galván y Dávila (2013), se observa que en las escuelas estudiadas, se practica la mediación de conflictos entre alumnos, y que apartir de este proceso la escuela ha disminuido hasta un 30 o 40 %el número de conflictos.

Otro hallazgo importante radica en la importancia que tiene para la Directora la mediación, dado que ha sido una herramienta útil para el desarrollo educativo de la escuela y que ha traído beneficios en el rendimiento académico de los alumnos, dado que ha brindado un clima escolar y laboral de respeto, apoyo mutuo, de confianza y de mucha comunicación, y refuerza su comentario al afirmar que en ciclos anteriores había niños que no querían acudir a la escuela porque tenían conflictos con alguno de sus compañeros, pero que al utilizar la mediación y dirimir diferencias, accedieron a asistir a clases, reforzaron sus valores —sobre todo, la amistad— y ahora continúan normalmente sus estudios, siempre pendientes para participar en la solución de alguna disputa.

El dato anterior es indispensable, porque en el apartad del conflicto ven como elemento necesario el que los actores educativos, conozcan y practiquen metodos alternativos para la resolución de conflictos, y uno de estos es la mediación, por lo que remarca la importancia para su implementación.

Con base en el analisis realizado podemos comentar que México desde 1998, se inicia leyes de justicia alternativa, que permiten empezar a trabajar el concepto de mediación en diversis estados, por lo que existen programas de mediación públicos, cursos y talleres.

A nivel internacional podemos observar como la mediación fue un proceso similar en su historia y fundamento. La mediación escolar se inicia en los EUA en la década de los 60 a raíz de los movimientos por la paz y los grupos religiosos, por un lado, y los corrientes de aprendizaje cooperativo provenientes de la psicología educativa, por el otro. El aumento de violencia en las aulas lleva a trabajar directamente con el alumnado en la prevención de conflictos. De acuerdo con Carrasco y sus colaboradores (2009), uno de los primeros programas que ha tenido más recorrido, parte de una noción de mediación escolar como una orientación socializadora ante el conflicto y preventiva ante la violencia, en la línea del programa Teaching students to be peacemakers (TSP), desarrollado por David W. Johnson y Roger T. Johnsonen este período. Esta perspectiva se basa en la consideración del conflicto como un elemento positivo para el aprendizaje si se trabaja pedagógicamente, con efectos positivos tanto para convivencia como para los aprendizajes curriculares y personales, un aprendizaje que va más allá de los casos de terceros a los que se aplica (Johnson, 1998; Stevahn, 2004).

Entre los años 70 y 80 se diseñan y se inician programas formales en otros países anglosajones, especialmente en Canadá, Reino Unido o en Nueva Zelanda, que tienen la mediación como eje fundamental de la resolución de conflictos. También en los EUA nace en el año 1984 la National Association for Mediation in Education (NAME), que once años más tarde, en diciembre de 1995, se incorpora al Institute for Dispute Resolution (NIDR) y se transforma en la Conflict Resolution Education Network (CREnet) (Boqué, 2002)

En España comienza a hablarse de mediación escolar a principios de los noventa. El Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz es uno de los pioneros, al iniciar un primer programa en el año 1993 (Pérez Crespo, 2003) que parte de los principios de los movimientos por la paz americanos. En Cataluña, sin embargo, y a pesar de que el campo actualmente se ha ampliado con otras

orientaciones, el interés originario por la mediación partió de la psicología del comportamiento, es decir, la centrada en los adolescentes y jóvenes considerados conflictivos y menos en la identificación de conflictos de intereses entre grupos o conflictos relacionales entre individuos.

La sociedad japonesa prima el bien común y el servicio a los demás, siendo de vital importancia las cuestiones morales donde la honorabilidad esté en juego. Es por ello que contemplan la conciliación y la mediación como la vía principal para la resolución de conflictos y desavenencias personales. Al igual que en la República Popular China, las disposiciones legales para la conciliación en los tribunales de Japón, fueron aprobadas antes del final de la Segunda Guerra Mundial. Benedict (1954) hace referencia a la mediación y a la figura del mediador como institución omnipresente en la vida japonesa.

El continente africano, con su gran diversidad de grupos étnicos y religiosos, se ha caracterizado históricamente por el establecimiento de sus propios sistemas alternativos para la resolución de los conflictos (Carulla Benítez, 2001). En muchas etnias existía (y aún hoy persiste) la costumbre de reunir a todos los miembros del poblado en asambleas o reuniones, con el único propósito de dar solución a los problemas o desavenencias interpersonales. La convocatoria de asamblea podía ser requerida por cualquier miembro de la sociedad.

Son numerosas las culturas que asocian edad con sabiduría, especialmente en aquellas sociedades cuyos índices de longevidad suelen ser bajos. En este sentido, parece lógico que la elección del mediador recayera siempre en la persona de mayor consideración o autoridad, que, por lo general, coincidía con la más longeva, quien aceptaba este rol como una forma de cooperación con la colectividad.

En Occidente, la mediación ha seguido diferentes trayectorias. Doo (1973) argumenta que la creación de la Chinese Benevolent Association por los inmigrantes chinos llegados a EEUU, a principios del siglo XX, propició la introducción de la mediación para resolver desavenencias entre los miembros de distintas comunidades, siendo las relaciones laborales el área donde extiende su práctica. Y es, precisamente, en EEUU donde la mediación ha conocido un extraordinario desarrollo tanto teórico como práctico, profesionalizándose, no sólo en el ámbito de los conflictos laborales, sino también en campos como la escuela, la familia, y los conflictos de índole social, comunitarios y vecinales. Como ya se ha destacado anteriormente, la mediación, como sistema de resolución de conflictos subyace en el trasfondo cultural de la sociedad norteamericana (Butts, 2007) introduciéndose formalmente en la década de los años setenta del siglo XX, como una nueva institución encaminada a la resolución alternativa de los conflictos (Suarez, 2008).

Un ejemplo similar, lo encontramos en Canadá, donde aún sigue vigente el Federal Mediation and Conciliation Service 30 (FMCS), creado en 1947 por el gobierno con la finalidad de intervenir en problemas de índole laboral. Este servicio fue ampliado en 1978 para extender su jurisdicción a los conflictos no laborales (Otero Parga, 2007). Su influencia y rápida expansión hacia el Reino Unido, propicia su llegada a Europa donde destacan asociaciones como la ICC Internacional Court of Arbitration o la CPR Institute for Dispute Resolution que establecen reglas, procedimientos y modelos adaptados al contexto europeo (Carulla Benítez, 2001).

Argentina destaca como uno de los países de América del Sur donde la mediación juega un rol determinante, especialmente, en los campos de la mediación familiar y de las prácticas judiciales, llegando incluso a ser declarada de interés nacional, la institucionalización y el desarrollo de la mediación como método alternativo a la resolución de disputas.

En la actualidad, la mediación está ocupando nuevos espacios, y no se circunscribe específicamente a los ámbitos político, judicial o social. La evolución de la mediación en Europa y, particularmente en España, presenta una perspectiva ciertamente optimista dadas sus interesantes posibilidades de desarrollo. La necesidad de armonizar las relaciones, en una sociedad sumamente diversa, ha favorecido la tendencia a adoptar la mediación como signo de identidad haciéndose progresivamente más visible en algunas áreas específicas como, por ejemplo, el ámbito de la salud

Giménez (1997) comenta que el programa de London Interpreting Project (LIP), surgió a finales de los años ochenta a partir de la preocupación existente en personas pertenecientes a la minoría negra y a otros grupos étnicos minoritarios, con respecto a la dificultad e incluso incapacidad que amplios sectores de la sociedad londinense, cuya primera lengua no era el inglés, tenían para beneficiarse de servicios básicos de salud, servicios sociales, alojamiento y educación. No había servicios e intérpretes multilingües y había que crearlos. Trató de hacer frente a esa necesidad proveyendo información, capacitación y apoyo a todos los involucrados en la necesidad de establecer lazos de comunicación para la comunidad y se identifican tres tipos de mediación el lingüístico, el de equipo profesional y el centrado en el cliente.

En 1992 se crea el NOW (New Opportunities for Woman) que tenía como objetivo crear patrocinadores transnacionales. Se decidió involucrar a patrocinadores de Bélgica, Irlanda y Holanda con el objetivo general de crear e incrementar oportunidades de empleo para mujeres migrantes (y también para viajeros en el caso de Irlanda) a través de programas de capacitación y desarrollo personal (Podro, 1994). A finales de abril de 1994 se celebró en Francia, organizado en el ámbito del proyecto NOW, un seminario sobre métodos de capacitación en Mediación Intercultural.

En España se han desarrollado algunas iniciativas en Madrid, Andalucía y Cataluña, con un programa pionero de la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI), propuesta ya en 1992.

La revisión anterior de las categorías del conflicto y mediación, permite destacar la importancia del análisis sistemático de producciones, que permiten observar el estado situacional del conocimiento, elementos centrales como: perspectivas teóricas y metodológicas en las cuales se han enmarcado las investigaciones, las principales fuentes de información, los intereses de indagación y los principales hallazgos.

En este sentido se puede leer entre líneas las dificultades de los conflictos, que sin una mediación adecuada se entretujan conflictos mayores que imposibilitan cohabitar a los individuos en una sociedad, asimismo, se pueden observar vacíos conceptuales y metodológicos, dando lugar a nuevos campos de interés a la hora de crear nuevas investigaciones como es el caso de este estudio.

En países como China y Japón, la mediación ha sido un recurso para resolver desavenencias desde hace siglos. Las disposiciones legales para la conciliación de desavenencias personales en los tribunales japoneses fueron aprobadas antes de la Segunda Guerra Mundial. Numerosos autores al analizar la naturaleza contenciosa de los Estados Unidos, han observado la relativa ausencia de abogados en Japón.

En este tenor, los extensos círculos de parentesco o familia, así como grupos étnicos y religiosos han constituido un recurso de mediación en muchas tierras y culturas.

En América Latina, son importantes los cambios cualitativos que se han logrado en materia de mediación, independientemente de la resistencia al

cambio de paradigma; en Argentina, Colombia y Bolivia se practica desde 1991.

Respecto de la mediación escolar, que es el tema que nos ocupa, el primer país que introdujo la mediación escolar fue Estados Unidos. Su experiencia comienza en 1972 en la ciudad de Nueva York, con el programa *Children's Creative Response to Conflict*, entre sus objetivos están el de ayudar a: que los niños conozcan sus sentimientos, cualidades, capacidades y naturaleza humana; así como desarrollar confianza en sus habilidades y a pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y solucionar sus conflictos. (Real, 2011, pp. 78 y 79).

Sin embargo, América Latina y Europa no se quedaron atrás, en Argentina nació la propuesta “mediación escolar sin mediadores” en 1996. En México, se accionó en la ciudad de Hermosillo, Sonora, donde se asesoró en la creación de un Diplomado en Mediación Escolar. Así mismo, países como España, Perú, Bolivia y Nicaragua han trabajado bajo éste modelo. (Prawda, 2008).

Según la CEPAL (2011), en América Latina, más de la mitad de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, de los dieciséis países examinados por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, dicen haber sido víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes de parte de sus compañeros de escuela entre los años 2005 y 2009.

1.2. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En la actualidad nos encontramos inmersos en una sociedad global que se torna compleja y con fuertes transformaciones, donde persisten problemas de pobreza, marginación, enajenación, violencia, crimen, discriminación, que con

el paso del tiempo y pese a las estrategias que los países pudieran implementar para erradicarlos parece ser que se refuerzan más.

Dicho escenario mundial implica la pérdida de un paradigma que guie y oriente las practicas, y abre un espacio que requiere de nuevas respuestas de todos los órdenes: político, económico, cultural; por medio de diferentes espacios de socialización, como lo es el educativo. Se hace necesario el respeto de a las demás que promueva la formación de y para una democracia local, regional, e incluso - como diversos autores mencionan- planetaria (Carabelli, en Naranjo 2001).

Convivir es darse la mano con fuerza, sostenerse mutuamente y gozar de la seguridad y la calidez que proporciona el hecho de compartir con las demás personas nuestros proyectos vitales. A nadie se le escapa, sin embargo, que este planteamiento positivo y proactivo de las relaciones humanas choca de pleno con los modelos sociales vigentes que aconsejan protegerse de los otros, aislarse y, en definitiva, temer al prójimo.

Aún así, la misión de la escuela no es reproducir la sociedad del momento, individualista, competitiva y superficial, sino tener la osadía de poner a disposición de los chicos y chicas las herramientas necesarias para transformarla. Defendemos, sin lugar a dudas, la formación integral de todas las personas que entiende que la calidad y la excelencia no provienen de la mera acumulación de saberes, sino de la búsqueda incesante de sentido a nuestra trayectoria humana

De aquí la importancia de educar para la convivencia dando por sentado que el espacio relacional será más rico cuanto más diverso y, consiguientemente, más conflictivo. Es bien sabido que reprimir los conflictos o pretender regular todas las acciones humanas mediante reglamentos conduce, en el mejor de los casos, a uniformar y empobrecer el potencial social de cada persona y al deterioro cultural.

No se trata, como tantas veces se ha dicho, de huir de los conflictos ni de eliminarlos por la fuerza, más bien al contrario, precisamos de estrategias constructivas para afrontarlos que nos permitan sacarles provecho: la mediación es una de ellas.

Los espacios educativos concentran una franja de población en una edad crítica en lo que respecta a la formación de identidades y marcos de pertenencia ¿cómo no van a producirse choques y desencuentros?. Alumnos y alumnas son personas en evolución constante que han de cuestionarse a sí mismas y a los demás, mientras procuran superar la gran cantidad de tareas que les acercan a la edad adulta.

Además, los conflictos del entorno siempre entran en la escuela y en el aula. Las escuelas no son, ni han de ser, fortalezas aisladas de la realidad de la cual forman parte. Ello no significa que los espacios educativos no puedan más que adaptarse de la mejor manera posible a las problemáticas de la zona donde se hallan. Por eso, es necesario crear en alumnos y alumnas modelos alternativos de convivencia y gestión de conflictos forma parte intrínseca de la tarea educativa. Se trata de poner en práctica estrategias relacionales constructivas dentro del marco de protección de la escuela suficientemente significativa como para ir dejando huella en los chicos y chica. Si una escuela no goza de un clima de convivencia seguro y saludable difícilmente podrá centrarse en las tareas académicas.

No obstante, las explicaciones que generalmente se buscan a las conductas inapropiadas que se detectan dentro de una escuela, suelen ir desde razones médicas (hiperactividad), hasta las culturales (inmigración), pasando por las sociológicas (pobreza, desestructuración familiar) o psicológicas (trastornos diversos). El hecho de colgarle una etiqueta a los problemas no debería tranquilizar a la escuela y mucho menos eximirla de plantear soluciones

educativas, porque éste es su verdadero campo de acción.

En un espacio educativo lo verdaderamente sospechoso y preocupante sería la ausencia de conflictos, por ello, es de extrañar que los enfrentamientos que se viven cotidianamente se tomen como algo extraordinario que surge de improviso. No todos los conflictos son dañinos, ni mucho menos. Lo cierto es que conocer las disfunciones, los déficits o las debilidades de una organización, de un grupo humano o de un individuo permite visualizar posibles vías de mejora y trabajar para alcanzar metas más satisfactorias.

La carencia de conflictos en una escuela, una familia o una ciudad, denota poco interés por avanzar y perfeccionarse, así como la falta de compromiso o de objetivos comunes. Por otro lado, un nivel moderado de conflictos es indicativo de salud y dinamismo, puesto que las discrepancias se reinvierten y canalizan mediante el debate y la implicación es mayoritaria. Sin embargo, cuando por su abundancia y gravedad los conflictos exigen una atención constante e inmediata apenas queda tiempo para nada más, entonces lo más conveniente es no invertir todos los esfuerzos en contener y reservar energías para implementar estrategias de prevención

Son bien conocidas las actuaciones que promueven un clima acogedor y que podrían agruparse en dos grandes líneas educativas: creación de grupo (cohesión) y normas de convivencia (disciplina democrática). Aquí también se ubicarían todas aquellas estrategias organizativas y campañas específicas que actúan más directamente sobre el contexto y que se orientan hacia la atención y correcta canalización de las necesidades e inquietudes de las diferentes personas de la comunidad educativa.

Los conflictos son necesarios para crecer porque el paso de individualidades autónomas a sujetos interdependientes requiere madurez y,

también, espacios de encuentro donde se puedan tratar las discrepancias y las diferencias sin necesidad de anular a las personas que las protagonizan. El primer paso que han de dar los futuros mediadores y mediadoras exige, pues, perder el temor a los conflictos a raíz de su estudio y comprensión

Si partimos de lo anterior, se tendrían que replantear las sociedades donde imperen nuevas formas de integración, capaces de garantizar los valores fundamentales como tolerancia, participación, igualdad, libertad, entre otros. En este sentido valdría la pena reflexionar ¿Cómo puede la mediación proteger y potenciar convivencia en las sociedades?, y es entonces donde la mediación, podría constituir un puente que acceda en primera instancia al reconocimiento del otro que impliquen la parte contextual, social e individual en la configuración del sujeto, además de que permita resolver conflictos que surgen en la comunicación y en las relaciones entre personas de culturas diferentes que participan en contextos educativos formales, no formales e informales, generando así la convivencia armónica a partir del conocimiento de las culturas, de realidades culturales múltiples y del análisis de los diferentes procesos de contacto e interacción social.

En dichas situaciones, los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, etc.) están dando una importancia considerable, consciente o inconscientemente, a la diferenciación del otro, o a la propia respecto al otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lengua, de simbolización, de expresión de valores, etc., o de lo que podríamos llamar cultura, lo cual implica un patrón de ideas, de valores y otros factores que tienen simbólicamente significado para los sujetos.

De acuerdo con estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar internacional en casos de bullying entre estudiantes de secundaria tanto públicas como privadas,

donde el 70% de los alumnos han sufrido violencia en las escuelas. No debe extrañar que en la escuela se desarrollen conflictos ni que repercutan o se desarrollen otros en ella, provenientes del medio social (Prawda, 2002). Con base en lo anterior es necesario hacer énfasis de la importancia de la convivencia armónica en el ámbito escolar mediante la prevención y resolución de conflictos a través de alumnos mediadores que ayuden a aclarar y solucionar malentendidos que se desarrollan al interior de las aulas.

Resulta entonces interesante analizar la mediación desde el espacio escolar, debido a que la escuela es un lugar de tránsito entre la familia y el mundo de relaciones más amplio que incluye a los diferentes grupos culturales presentes en la sociedad, además de que en este ámbito escolar aparecen problemas, tensiones y conflictos que se fundan en diferencias y particularidades culturales en los individuos y grupos implicados a partir de la interacción sociocultural que produce el proceso del contacto.

Es necesario visualizar a la escuela como una comunidad crítica donde los padres, alumnos, profesores, autoridades y administrativos estén convencidos de la mejora que se puede producir en ella, así como asumir el rol que les corresponde y que en todo momento se pugne por el fomento del respeto y comprensión del otro, fundada en la tolerancia. En este sentido Aguilar (1997) comenta que la tolerancia debe reconocer identidades culturales que a menudo son opacas para quienes son ajenas a ellas, se debe respetar a los que son diferentes porque en las relaciones asimétricas solo se tolera a aquel que tiene el poder sobre el otro.

El papel que debe jugar el mediador en el contexto escolar, permite disminuir y aclarar mediante la comunicación y el dialogo, las tensiones y desencuentros que provocan la interacción y diversidad sociocultural de los alumnos y los grupos, por lo que la interculturalidad se construye a partir del

entendimiento, la comprensión y las relaciones sociales, más enriquecedoras y menos asimétricas.

En la mediación el lenguaje cobra un papel importante, ya que muchos de los conflictos se generan por la falta de comunicación que nos lleva a mal entendidos culturales. El lenguaje es generador de cultura, no solo de objetos sino en un amplio sentido, nos permite responder a cosas concretas, donde el individuo crea palabras de las cuales genera construcciones culturales que reflejan una forma de actuar y de comportarse.

Moya Pardo (2008) afirma que a partir del lenguaje construimos nuestro mundo y la convicción de lo que es real, por lo que lo que concebimos y organizamos todo lo que nos rodea, requiere de convivencia e interacción con los demás porque permite compartir sus significados, lo que lo hace dinámico.

En el caso del espacio escolar el lenguaje permite al alumno enfrentarse a una realidad empírica, donde generan un lenguaje para comunicarse entre sí y para hablar con otros y depende de cómo el alumno se va apropiando de este, para construir su identidad, la cultura, además de que involucra sus percepciones y valoraciones del otro. Entonces la mediación, permitiría dar paso el fomento a la convivencia, la tolerancia y el respeto hacia el otro en la escuela, yendo más allá de la resolución de conflictos, esto es, mediante la implicación en charlas y la sensibilización del otro.

Finalmente, vale la pena poner sobre la mesa el debate de que si bien se busca transformar la realidad social y educativa, habrá que valorar el papel que juegue el Estado Nación para garantizar a las personas miembros de la sociedad el respeto a los derechos culturales, sociales y educativos, sin importar la diversidad cultural que se tenga.

Entonces valdría la pena diseñar nuevas instituciones basadas en el principio del respeto al individuo, a la autonomía y a la tolerancia como lo refiere Aguilar (1997) que de paso de una realidad multicultural a otra intercultural, a partir del conocimiento de las culturas y análisis de diferentes procesos de contacto e interacción social, y concebir a la mediación intercultural como una intervención social encaminada a atenuar la incomunicación y los desencuentros entre personas y grupos con realidades socioculturales y puntos de vistas diferentes, mediante el respeto y la comprensión del otro.

En este sentido, la mediación podría definirse como una “herramienta para comprender la diversidad de pensamientos y para relacionarse con ellos” (García y Barragán 2004), que permita la formación de todos los agentes escolares en una serie de habilidades y estrategias sobre las que se establezcan modelos de convivencia apropiados, óptimos y adecuados.

1.3. OBJETIVOS

GENERAL

- Proponer un modelo de mediación escolar entre pares que permita la previsión y resolución de conflictos en la educación secundaria

ESPECÍFICOS

- Identificar y caracterizar los conflictos entre alumnos que se originan en el ámbito de la educación secundaria pública y privada
- Identificar las practicas de mediación que los alumnos desarrollan como estrategia para la resolución de conflictos entre alumnos

- Describir el clima de convivencia que se teje en la escuela y en los salones de clase de la educación secundaria pública y privada

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Existe algún modelo de mediación formal para la resolución de conflictos?
- ¿Cuáles son los conflictos entre pares que presentan los alumnos de la educación secundaria pública y primada?
- ¿Qué elementos prácticos de la mediación utilizan los alumnos para la resolución de conflictos?
- ¿Cómo es el clima de convivencia en la escuela y en salón de clases?

1.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

- La implementación de un modelo de mediación escolar permite la prevención y resolución de conflictos en los espacios de la educación secundaria, favoreciendo el clima de convivencia entre los actores principales del proceso educativo.
- Los alumnos de la educación secundaria, utilizan aspectos prácticos sobre mediación como la neutralidad, confidencialidad, colaboración, voluntariedad, diálogo para la resolución de conflictos.

1.6. JUSTIFICACIÓN

Siempre es interesante poder encontrar diversas aristas en la construcción de un objeto conocimiento que llamen la atención y más aun, cuando éste lo puedes observar en otros contextos sociales diferentes a los que te desarrollas, si trasladamos este objeto a nuestra realidad veremos que muchas de las problemáticas sociales y culturales podrían remplazarlo y ser centro de interés para analizar.

En entornos cada vez más heterogéneos la capacidad para relacionarse en la vida diaria de manera adecuada y pacífica, con posibilidad de llegar a acuerdos y de resolver las diferencias de manera negociada, se ha convertido en una habilidad relacional básica, y sin embargo no demasiado generalizada. De ahí la importancia de la mediación como sistema de resolución de conflictos, en cuanto trata de generar una situación en la que las propias partes sean capaces de resolver su conflicto, pero además sirve para enseñar a los ciudadanos que es posible resolverlos por sus propios medios de manera dialogada, recuperando la gestión de sus propios asuntos, por lo que es una forma extraordinaria de educar a las personas para ser ciudadanos.

En primer lugar, vale la pena reflexionar si ¿podemos convivir juntos?, en una sociedad donde se perciben en mayor o menor intensidad frente al otro o a lo otro: prejuicios y estereotipos raciales y culturales, mecanismos de culpabilización del otro, actitudes de miedo y desconfianza, o etnocentrismo, y es precisamente contra todo esto que tenemos luchar, para lograr una vida de paz y bienestar.

La mediación escolar, es una estrategia cuya intención no solo es resolver los conflictos en la escuela, sino transformarlos para una mejora en la convivencia

humana, y permite que la comunicación que se ha bloqueado, pueda fluir, mediante el apoyo de un tercero en el conflicto que tiene una postura neutral.

Una sociedad multicultural como la nuestra surge la necesidad no sólo de reconocer su diversidad y diferencia, sino de aprender a convivir juntos. La multiculturalidad, como su propio nombre indica, refleja una diversidad cultural, lingüística y religiosa, en una misma sociedad. Plantea el reconocimiento de las diferencias basado en los principios de igualdad y derecho a la diferencia. En este sentido es necesario y urgente trabajar en común para que la convivencia entre los de aquí y los de fuera sea pacífica, enriquecedora, agradable y positiva, lo que fundamenta el punto de partida de la interculturalidad.

La mediación como herramienta para prevención de conflictos, sigue siendo un deseo y un discurso de la agenda política, ya que para poder desarrollar una sociedad sin violencia primero hay que conocer al otro, reconocerlo, aceptarlo y, lo más importante, convivir con él, tener la capacidad de cuestionar los valores propios, la cultura propia, y a ser capaz de reconocer lo positivo de otras culturas, y, ¿por qué no?, hacerlo tuyo. Cabe mencionar que la mediación permite ser neutral y compartir lo que cada uno requiere, de la misma manera que insiste en el diálogo, el conocimiento mutuo y el aprendizaje entre los demás.

En la mediación, es fundamental reconocerse en primer lugar a sí mismo y reconocer de manera crítica las formas de interacción entre las personas. Exige reconocer la diversidad y el respeto de los derechos humanos y promueve el encuentro e intercambio cultural asumiendo también una actitud crítica frente a los modelos dominantes. El desarrollo de una cultura para la paz permite la transformación de la competición en cooperación, con lo que el conflicto se trata de manera que todos los involucrados se benefician. Exige pues la incorporación de las partes en conflicto y de sus conflictos en el mismo proceso de desarrollo.

Otro argumento es la necesidad de pasar de una cultura de guerra dominante a una cultura de la paz, mediante la adquisición de nuevos valores, actitudes y comportamientos en una tarea que implica a los profesores, alumnos, a los líderes políticos, padres de familia, etc. que permita vivir en una atmósfera de entendimiento intercultural, tolerancia y solidaridad. Se construye una identidad global que no reemplaza otras identidades sino que se construye sobre ellas, y en caso de existir contradicciones sobre ellas, se resuelve de manera no violenta (Adams, 1995).

Esta cultura de la paz surge a partir de las creencias y comportamientos de los individuos mismos y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, cultura y tradición.

La cultura de la paz consiste en unos valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en la no violencia, el respeto a los derechos humanos, el entendimiento intercultural, la tolerancia y la solidaridad, el libre acceso y el flujo de la información, así como el fortalecimiento y la participación plena de la mujer (Adams, 1995)

Si partimos de que en un mundo diverso el conflicto es, y será, parte de la vida misma, tendremos que aprender a apreciarlo y cultivar aspectos positivos, ya que ayudan al desarrollo, a la identidad, a la reflexión y a la mejora en general del individuo y de la sociedad.

El primer foro internacional sobre cultura de la paz tuvo lugar en el salvador entre el 16 y 18 de febrero de 1994 (First Intenational Foroum on the Culture of Peace) concluyó lo siguiente:

- a) El objetivo de la cultura de la paz es asegurar que los conflictos, inherentes a la relación humana, sean resueltos de manera no violenta.

- b) La paz y los derechos humanos son inseparables y tienen que ver con todo el mundo
- c) La construcción de la cultura de la paz es una tarea multidimensional que requiere la participación de gente a todos los niveles
- d) Una cultura de la paz debería contribuir al fortalecimiento del proceso democrático
- e) La implantación de un proyecto de cultura de paz requiere una movilización profunda de la comunicación y de la educación, tanto formal como no formal
- f) Una cultura de la paz requiere el aprendizaje y uso de técnicas nuevas para el manejo y la resolución pacífica de los conflictos
- g) Una cultura de paz, debería ser elaborada dentro de un proceso de desarrollo humano sostenible, endógeno, e igualitario, no puede ser expuesto desde el exterior

Un ámbito fundamental para la construcción de una cultura de la paz es el local. Construido por un diverso grupo de individuos que comparten una localización geográfica y que pueden compartir preocupaciones sociales, políticas y económicas comunes.

Finalmente la importancia que para esta cultura de la paz tiene la mediación, la cual tiene algunos matices diferentes ya que es una aproximación integral que propicia la relación entre personas que poseen formas de pensar diferentes, que, a través de la convivencia, puede generar creativamente nuevas

formas de comunicación personales y una nueva ciudadanía. Y para ello la persona agente de mediación intervendrá lúcidamente para potenciar que las partes se encuentren, se reconozcan, superen los obstáculos necesarios, se “afecten” unas de otras y convivan creativamente. En el ámbito educativo las dificultades muchas veces vienen dadas por el desentendimiento cultural.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Existe un principio que se resiste a toda información,
que se resiste a toda investigación, que nunca deja de
mantener al hombre en una ignorancia perenne.
Es el principio de desestimar lo que no se ha investigado.

Herbert Spencer

Este capítulo da cuenta de la metodología que se utilizó para la realización de esta investigación, asimismo se describen los instrumentos que se desarrollaron para la recolección de los datos que permitieron dar a conocer los conflictos que se presentan en la educación secundaria así como los procesos de mediación para la resolución de los mismos en el espacio público y privado en la educación básica.

En primera instancia se describe de manera general el tipo de investigación que se realizó y después se caracterizan las técnicas del trabajo en equipo, la encuesta y el grupo focal, las cuales fueron utilizadas en el transcurso del proceso de investigación, y mediante las cuales se rescata lo acontecido en los espacios educativos observados, con los que se triangula la información.

Se concluye el capítulo con la caracterización de la población investigada en ambos espacios educativos (público y privado) de educación secundaria.

2.1 METODOLOGÍA MIXTA

La metodología mixta de investigación se define como una forma de investigación en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tiene como rasgo sobresaliente el pluralismo

metodológico que permite derivar de un tipo de investigación de mejor nivel en comparación con una investigación que implica solo un método, lo que resulta una mejor comprensión de conceptos y problemas desde diversos planos y niveles de profundidad en las ciencias sociales.

El uso de dicha metodología permite tanto la combinación de técnicas, como la combinación filosófica acerca de la realidad social, dando pauta a la exploración desde diversas aristas con mayor profundidad y amplitud de las ideas para la generación de nuevos conocimientos. En este sentido el método mixto es inclusivo, pluralista y complementario y sugiere al investigador una visión ecléctica acerca de la selección del método y del pensamiento y de la conducción de la investigación.

Johnson & Onwuegbuzie (2004) enfatizan la necesidad de considerar las características más relevantes de los métodos cualitativos y cuantitativos que permitan una aproximación metodológica clara y coherente las preguntas de la investigación. Por su parte Creswell y Plano Clark (2007) definen a los métodos mixtos de investigación como consistentes con un conjunto de diseños y procedimientos en los que tanto los datos cuantitativos y cualitativos son recogidos, analizados, y mezclados en un sólo estudio o en una serie de estudios. Los autores sugieren que este enfoque es a la vez una metodología y un método. Cuando se considera como una metodología, se enfatiza en sus fundamentos filosóficos y las implicaciones de esas bases, pero algunos autores como Sale, Lohfeld y Brazil (2002); Smith y Heshusius (1986) consideran que los métodos mixtos son inconsistentes porque combinan diferentes visiones del mundo.

En cuanto a los objetivos de la metodología mixta se consideran cinco propósitos fundamentales que van más allá de la triangulación que tradicionalmente se consideró como el fin central de esta y que van desde una

perspectiva de intenciones, los principales procedimientos, las variantes comunes, las fortalezas y los retos inherentes (Creswell & Plano-Clark, 2007) y tributan a lo siguiente:

- **Triangulación:** búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno.
- **Complementario:** que examina las diferentes facetas de un fenómeno, búsqueda de elaboración, ilustración, mejora, y aclaración de las conclusiones;
- **Iniciación:** el descubrimiento de paradojas, contradicciones, nuevas perspectivas.
- **Desarrollo:** utilizando diversos métodos de forma secuencial, de manera que los resultados del primer método de informar el uso del segundo método.
- **Expansión:** métodos mixtos añadiendo amplitud y alcance a un proyecto.

En la investigación actual se retoma el diseño de triangulación que tiene como propósito combinar las fortalezas de ambas metodologías para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación. En este sentido se compararon y contrastaron los datos originados de la técnica de grupo, la encuesta y los grupos focales, donde se recolectaron, procesaron y analizaron la información obtenida.

En general haciendo referencia a los diferentes tipos de triangulación algunos autores como Vasilachis de Gialdino, Hammersley y Atkinson señalan que la triangulación se puede realizar en función de diferentes datos tanto teórica

como metodológicamente con la finalidad de realizar el uso combinado de metodologías evitando la posibilidad de superar los sesgos y limitaciones propios de cada método a partir de su integración con otros (Bericat, 1998). Así, la triangulación permitiría una mirada crítica sobre los datos obtenidos, identificar sus debilidades y la necesidad de abordajes complementarios (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Los beneficios de utilizar esta metodología radica en su capacidad de solucionar problemas de medición y permitir validar una medida utilizando distintos instrumentos (Bericat, 1998). De esta manera, si los resultados obtenidos a través de métodos diferentes son parecidos, podrá hablarse de convergencia entre medidas independientes.

Distintos autores también destacan que la triangulación es de utilidad cuando se pretende aumentar la confiabilidad y validez de las teorías, contrastar hipótesis a través de metodologías diferentes, probar hipótesis rivales, refinar y crear teoría (Vasilachis de Gialdino, 1992; Pérez Serrano, 1998; Bericat, 1998). En este sentido, contribuye al aumento de la validez interna de una investigación al combinar métodos y tipos de datos, aumentaría la credibilidad de los resultados obtenidos, así como de su validez externa (por la combinatoria de métodos se eliminarían los sesgos que la aplicación de cada uno de ellos en forma aislada trae consigo y el análisis ganaría objetividad) (Pérez Serrano, 1998: 90). Pero no todos los autores coinciden con esta apreciación. Cabe mencionar que dentro de sus aspectos positivos y rescatables algunos autores señalan que la triangulación no es garantía de validez de los datos (Vasilachis de Gialdino, 1992), puesto que múltiples medidas para un mismo fenómeno pueden estar convergiendo y ser todas ellas erróneas.

En cuanto a las ventajas de la metodología mixta de investigación, Morse (2003) señala que una de las principales es permitir el desarrollo de un estudio

más amplio y completo, menos limitado debido a la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos incrementan la posibilidad de acercarse a la realidad social. Por su parte Johnson (2004) refiere que con esta metodología se puede responder a un más amplio y completo rango de cuestiones de investigación porque el investigador no está limitado a un único método o aproximación, además de proporcionar evidencia más fuerte para una conclusión mediante la convergencia y corroboración de los hallazgos.

Las estrategias antes planteadas como ya se hizo referencia su principal característica es que permiten integrar aspectos de índole cuantitativa y cualitativa conservando la independencia tanto de su propia naturaleza como de sus métodos, ya que cada uno de éstos se usa para responder a interrogantes diferentes de la investigación. Pese a ello hay un punto de encuentro que es el propio objeto de estudio el cual permite que exista convergencia en los resultados.

2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es un proceso que a través de la aplicación del método, pretende obtener información relevante y verdadera para poder entender, demostrar, corregir o aplicar el conocimiento, en este sentido Creswell (2004) menciona que el investigador basa la indagación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación.

El estudio de investigación se desarrolló en cuatro etapas: trabajo de grupos, encuesta y grupos focales para conocer los conflictos escolares y caracterizar la mediación escolar.

2.2.1 TRABAJO DE GRUPOS

El trabajo de grupo es una técnica que, de acuerdo con el sentido y el valor del trabajo de grupo radica en la relación que establecen los miembros entre sí dentro del grupo, y en la situación de grupo en sí misma, que actúa como “contexto y medio de ayuda” para el individuo y para el propio grupo para obtener información sobre el grupo (Rossell, 1998). Cabe mencionar que el objetivo de dicha técnica fue conocer e identificar que conflictos se gestan en el aula entre pares a la luz de los planteamientos teóricos que permiten un mayor entendimiento al vincular el campo teórico y empírico.

La aplicación del trabajo de grupo se desarrolló a partir de tres fases. Las cuales permiten conocer los factores espaciales, temporales y contextuales que inciden en la gestación y de desarrollo del conflicto.

Primera Fase.

La primera fase que hace referencia a la aplicación de la técnica trabajo de grupo se refiere a la gestión para poder aplicar dicha técnica, así como la selección de la muestra. Cabe mencionar que la elección de la muestra fue intencional o no probabilística, ya que fue la población más cercana y factible para poder aplicar dicha técnica. En tanto, se solicitó a la dirección de la secundaria pública y privada la autorización para la aplicación de la técnica de grupo a los alumnos de segundo grado, cabe mencionar que la razón de la elección del grupo está en función de las consideraciones académicas que las autoridades determinaron. Una vez autorizada la petición se procedió a la aplicación de dicha técnica, la cual da paso a la siguiente etapa.

Segunda Fase

La segunda fase está enfocada como tal a la aplicación de la técnica, la cual se puede caracterizar con la información contenida en la siguiente tabla.

TABLA 1. FICHA SOBRE LA TÉCNICA DE TRABAJO DE GRUPO

DATO	DESCRIPCIÓN	
	Secundaria privada	Secundaria pública
Técnica	Trabajo de grupo	Trabajo de grupo
Fecha	6 de marzo del 2014	25 de agosto del 2014
Lugar	Secundaria privada	Secundaria pública
Ubicación	Calle Colegio Cervantes 103.Fraccionamiento Colosio. CP 42039. Pachuca, Hidalgo.	Av. Felipe Ángeles Pachuca de Soto Hidalgo, 42999
Ciudad	Pachuca	Pachuca
Estado	Hidalgo	Hidalgo
Aula	Aula 3	Aula 4
Núm. de Alumnos	25 alumnos	32 alumnos
Hora	10:00 am	5:00 pm
Apoyo académico	Psicóloga	Subdirector
Tiempo de respuesta máximo	30 minutos	30 minutos
Grado	2°	2°
Grupo	2	2
Edad promedio	11– 16 años de edad	11– 16 años de edad

Construcción propia

La actividad se inició informando a los alumnos el objetivo de la técnica, la cual consistió en identificar los conflictos en el aula, así como sus principales características, así como los sujetos que intervienen en el desarrollo de los conflictos en el aula.

Una vez que se comentó sobre la finalidad de la técnica se dieron las instrucciones sobre lo que los alumnos tenían que hacer. Primero se indicó a los alumnos que se les proporcionarían tres tipos de tarjetas color azul, color blanco y color rosa, y que en el lado A tenían que hacer referencia a los conflictos en el aula que habían tenido en los últimos seis meses. Por el lado B tendrían que mencionar su edad, género y lugar de procedencia.

Primero se repartieron las tarjetas rosas en donde los alumnos hicieron referencia al conflicto en el aula de mayor importancia en los últimos seis meses y si en dado caso no existiera pueden hacer referencia al que haya sido el de mayor importancia en su trayectoria académica universitaria.

Posteriormente, una vez que los alumnos escribieron el conflicto con mayor importancia, se reparte la tarjeta de color blanco que hace referencia a los conflictos en el aula de mediana importancia. Cabe mencionar que nuevamente se les menciona que en tienen que mencionar y describir detalladamente el conflicto en el aula que consideren de mediana importancia en los últimos seis meses o durante su trayectoria académica.

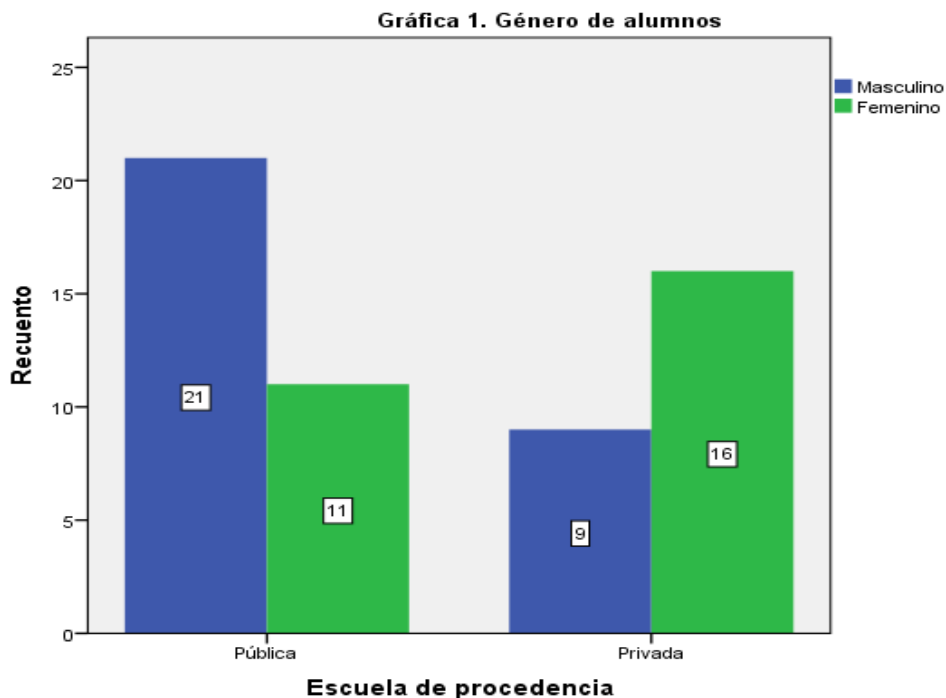
Finalmente una vez que concluyeron con la tarjeta de color blanco en donde hacen referencia al conflicto de mediana importancia, se reparten las tarjetas de color azul en las que señalaran el conflicto en el aula que consideren de menor importancia. Después de cinco minutos se solicita a los alumnos entreguen las tres tarjetas y se les agradece por la participación y cooperación.

Tercera fase

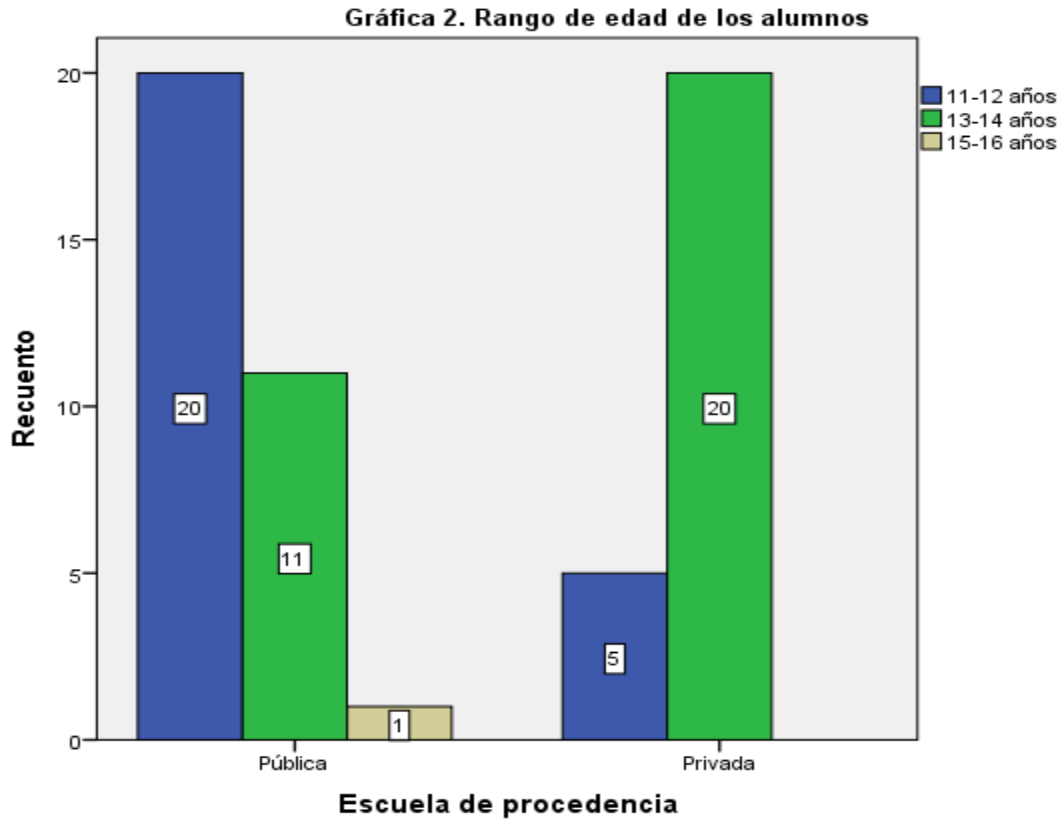
La tercera fase es la que corresponde a la interpretación de la información obtenida a través de las tarjetas de colores en la aplicación de la técnica de grupo, la cual se clasifica de la siguiente manera en tres categorías. La primera es sobre

datos generales de la población como sexo y edad. La segunda hace referencia a la actores quienes son participes en los conflictos y finalmente la última se refiere a la tipología de conflictos en el aula.

En cuanto a los datos generales, se observa que del 100% de la población (escuela pública y privada) el 53% son mujeres y el 47% son hombres. Cabe mencionar que para el caso de la escuela pública la población masculina tiene mayor porcentaje con un 66% del total de los encuestados, mientras que la escuela privada la población de mayor porcentaje es la femenina representada por 64% del total como lo muestra el gráfico 1.

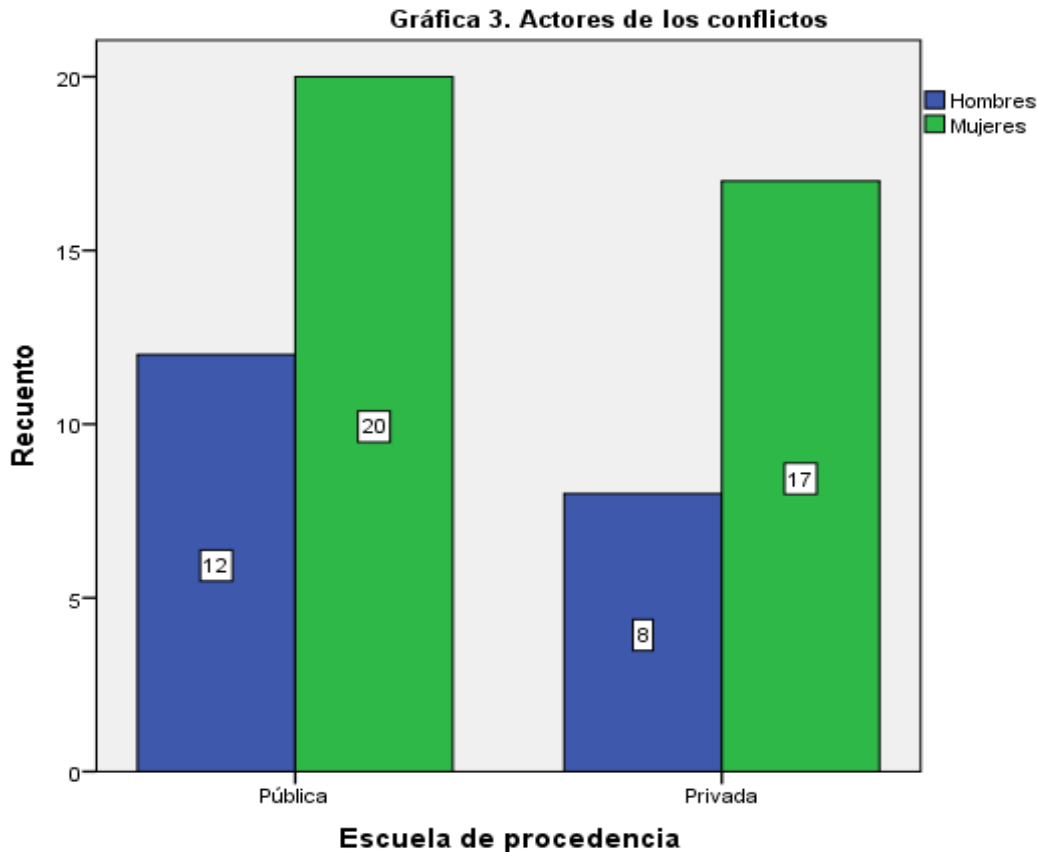


La edad es un elemento importante en consideración para el análisis, debido a que en esta etapa de la secundaria los alumnos presentan cambios importantes a nivel físico, psicológico y social para su adaptación en los espacios donde se desarrolla. En este la mayor parte de los alumnos oscila en el rango de 13-14 años de edad con un 55% del total de la población, el rango de 11-14 años se encuentra con un 44% y el rango de 15-16 años de edad representa el 2%.

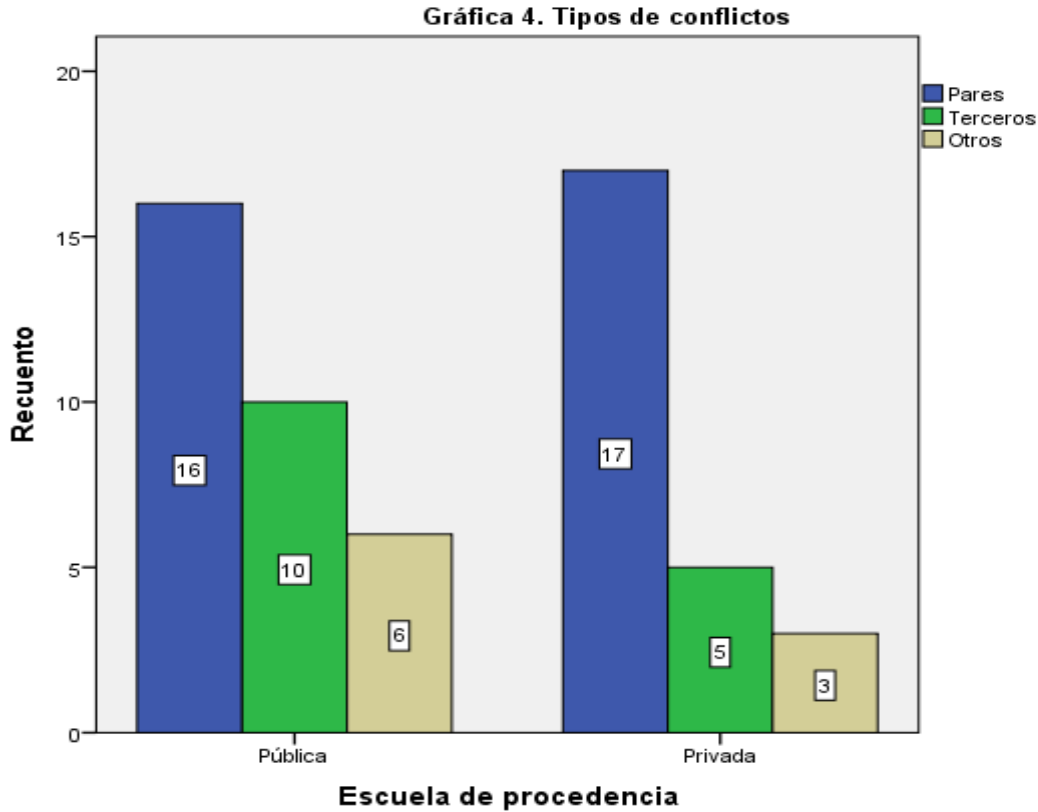


En la categoría de actores del conflicto, se puede analizar en la gráfica 3, que las mujeres son las que mayor conflicto generan en las aulas con el 65% del total de la población, en comparación con los hombres quienes representan el 35%. Este dato se empata con el género de la población de ambas escuelas quien era el de mayor representación. Cabe mencionar que muchas de los conflictos se desarrollan entre sus actores a partir de las relaciones que se entretienen en el salón de clases, con base a lo que los alumnos referían, se puede inferir que las mujeres presentan conflictos de intereses, debido a que los objetivos que buscan algunas alumnas, no son compatibles con los de sus compañeras, lo que ocasiona discusiones, malos entendidos y en algunos casos peleas o riñas.

Mientras que para los hombres el tipo de conflictos que presentan es el de poder, que se encamina a la legitimación de los actores que se da al interior del grupo.



Los tipos de conflictos se etiquetaron en tres vertientes, conflictos entre pares, conflictos con terceros y otros. Como se observa en la gráfica 4, los conflictos de mayor presencia en las escuelas son los de pares con un 65%, es decir los conflictos presentados de alumnos – alumnos; mientras que los conflictos con terceros representa el 26% e infieren a la mala relación que se establece entre los alumnos – profesores, alumnos – directivos; y otros conflictos representa el 16% del total de la población, y hacen referencia a los problemas que los alumnos presentan con relación a las instalaciones, servicio de cafetería, que son ajenos al salón de clases.



Una vez que se obtuvieron estos datos se analizó la importancia de los conflictos, con base a los colores de las tarjetas, donde se obtuvieron los siguientes elementos, los cuales permitieron elaborar las dimensiones de la encuesta.

TABLA 2. TIPOS DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

CONFLICTOS DE MAYOR IMPORTANCIA (TARJETAS ROSAS)			
ESCUELA	PARES	TERCEROS	OTROS
Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Peleas de entre compañer@s • Golpes • Discriminación • Tomar alcohol y fumar • Bullying entre compañer@s • Hablar mal de alguien 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones injustas de los directivos • Actitudes de poder por parte de los profesores • Actitudes de la Tutora frente a los problemas de alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • No usar el uniformes de la escuela • Uso de drogas en el salón de clases

CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

	<ul style="list-style-type: none"> • Peleas entre mujeres en la cancha • Robo de cosas • Falta de respeto entre compañer@s 		
Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Bullying entre compañer@s • Robo de cosas • Robo de cuenta de Facebook • Insultos y agresiones a compañer@s • Hablar mal de los compañer@s en el aula y en redes sociales • Poner apodos 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de donativos para evento de la escuela • Falta de preparación de profesores • Actitudes de profesores (gritos, regaños) • Reprobaciones injustificadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Expulsiones de compañeros no justificadas • Indisciplina en la escuela
CONFLICTOS DE MEDIANA IMPORTANCIA (TARJETAS BLANCAS)			
ESCUELA	PARES	TERCEROS	OTROS
ESCUELA	PARES	TERCEROS	OTROS
Pública	<ul style="list-style-type: none"> • No obedecer reglas • Apodos • Esconder las cosas de los compañer@s • Peleas de compañeros enfrente de profesores • Preferencias homosexuales o lésbicas • Insultos • Golpes entre compañer@s 	<ul style="list-style-type: none"> • Reportes del prefecto por no llevar el cabello recogido • Bajar puntos en las materias • Agresiones físicas de un profesor hacia alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Insultos de estudiantes de otras escuelas hacia los alumnos

CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Compañer@s no regresan los materiales a los alumn@s que los prestan • Compañer@s interrumpen clases • Mala relación con el jefe de grupo • Bullying de compañer@os 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores suben puntos por cooperar para una Fundación • Falta de respeto de profesores a los alumnos • Mentiras por parte de los profesores • Falta de preparación de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • La cafeterías es cara y ofrece comida de mala calidad • Expulsiones injustas de compañeros • Disgusto por el uso del uniforme
CONFLICTOS DE MENOR IMPORTANCIA (TARJETAS AZULES)			
ESCUELA	PARES	TERCEROS	OTROS
ESCUELA	PARES	TERCEROS	OTROS
Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Decir groserías • Empujar a los compañer@s • Peleas con alumnas de otros grados • Peleas por los materiales • Autorobos de teléfonos • Los compañer@s no cumplen con las tareas y trabajos • Mala convivencia con los compañer@s 	<ul style="list-style-type: none"> • Faltar el respeto a los profesores • Profesores hablan mal de los alumn@s • Regaños de directivos sin saber que piensan los alumn@s 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar botellas de alcohol en un grupo • Ingerir alcohol en la escuela
Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer bullying a 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoritismo de 	<ul style="list-style-type: none"> • Quitar parte del

compañero que cae mal al grupo	profesores con algunos compañer@s	receso
<ul style="list-style-type: none">• Peleas con otros grupos• No entrar a clases• Hablar mal de alguien• Alumnos que son adictos	<ul style="list-style-type: none">• Gritos e insultos por parte de profesores	<ul style="list-style-type: none">• Cambios de jefes de grupo

La tabla anterior nos permite observar la percepción del conflicto desde los alumnos, y la relación que guardan con base al grado de importancia que tienen para ellos, además de que en comparación de las escuelas, se observa problemáticas que coinciden en ambos contextos como conflictos del ser, que implica valores, identidad, informaciones; así como los de conseguir que infiere la normatividad, el poder de quienes se encuentran al interior del grupo, de legitimación.

Por otra parte se observa una primera diferencia entre los conflictos materiales que se refieren a la categoría del otro, donde existen cuestiones ajenas a la institución pero que repercuten a su interior, es decir conductas que se traen desde la socialización primaria y que se reproducen en la socialización secundaria y da pauta a relaciones conflictivas en el grupo.

Es este sentido se pueden observar estas primeras percepciones:

1. Se pudieron identificar tres escenarios de conflictos: entre pares, con profesores y otro tipo de conflicto que se dan fuera del salón de clases.
2. El bullying que se da entre los alumnos es un conflicto de mayor importancia, donde agresiones físicas y sobre todo verbales se presentan en las relaciones cotidianas de los alumnos.

3. Los problemas entre profesores y alumnos es una constante que se presenta para algunos alumnos como el de mayor importancia, mientras que para otros es de mediana importancia. Es necesario observar que por cuestiones de indisciplina de algunos grupos, han llevado a que existan insultos verbales fuertes por parte de los docentes e incluso un caso donde hubo golpes por parte de un profesor.
4. Finalmente los conflictos fuera del aula es la visión que los alumnos tienen con los alumnos que han sido expulsado, donde consideran que en algunos casos no han sido justos dichas expulsiones.
5. Por otro lado, el tema de la cafetería crea conflicto con los alumnos dado que consideran que es muy cara y no son muy buenos los alimentos.
6. La convivencia armónica en el ámbito, se presenta como un área de oportunidad indispensable en la escuela, que se puede potencializar mediante la prevención y resolución de conflictos a través de alumnos mediadores que ayuden a aclarar y solucionar malentendidos que se desarrollan al interior de las aulas.

2.2.2 ENCUESTA

La encuesta está enfocada a los alumnos con el objetivo de identificar qué tipo de conflictos entre alumnos se generan o están presentes en el ámbito educativo y las estrategias que se utilizan para abórdalos. Dicho instrumento pretende caracterizar los conflictos en la educación secundaria y a partir de esta, proponer un modelo de mediación escolar que permita la prevención y resolución de los mismos en la educación secundaria.

Para el diseño y construcción de la encuesta se retomaron referentes teóricos y empíricos obtenidos de la técnica de trabajo de grupo, con la integración elementos que se establecen como ejes conductores de la investigación, así como para la construcción de los instrumentos de investigación las siguientes categorías.

TABLA 3. CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	FUNDAMENTO TEÓRICO	CATEGORÍAS
Historicidad	Procesos socioculturales que dan sentido y pertenencia e identificación colectiva al sujeto	González	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Origen • Ocupación • Padre-madre
Clima de convivencia	Capacidad de las personas de vivir con otras (<i>con-vivir</i>) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros	Duarte	<ul style="list-style-type: none"> • Escolar • Áulico • Familiar
Conflicto	“Disputa”, referida a dos actores en lucha por un algo escaso, el “dilema”, relacionado con la incompatibilidad de objetivos, la “contradicción”	Galtung y Redorta	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia • Actores • Tipos de conflictos
Mediación	Proceso que permite la resolución de conflictos mediante la comunicación entre partes en conflicto, con ayuda de un mediador imparcial.	Vinyamata	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de conflictos

Una vez que se tuvo la propuesta de la encuesta, se procedió a la validación de la misma, de la que se realizó una prueba piloto del cuestionario a 290 alumnos de los 423 de la población total correspondiente a los alumnos que se encuentran en el periodo Agosto – Julio 2014 cursando el segundo grado de las educación secundaria.

La elección de la muestra, se realizó de manera aleatoria en diferentes grupos de segundo grado, con base en las facilidades conferidas por la escuela.

La primera versión de la encuesta estuvo compuesta por 70 ítems, los cuales se distribuyen en 4 dimensiones como aspectos sociodemográficos, historicidad, clima de convivencia, conflictos y mediación. Cada uno de los ítems, están contruidos en forma de preguntas o de afirmación y presentan un orden aleatorio. Se encuentran organizados en formato tipo Likert.

El formato Likert es una escala psicométrica conformada por componentes: cognoscitivo (creencias), afectivo (sentimientos) y conductual y es comúnmente utilizada en cuestionarios. Esta escala es de uso frecuente y amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta). Cada uno de los ítems tiene de 4 a 5 posibilidades de respuesta.

Con base a lo anterior su tuvieron las siguientes observaciones

1. La extensión de la encuesta
2. Precisión de las preguntas; es decir, que no fueran tan descriptivas sino que se hiciera mención del tipo de conflicto del cual se quería indagar, lo cual dio pauta para replantear las preguntas en las categorías.

3. En las preguntas de jerarquización ser más precisos, porque eran confusos, sobre todo en los ítems referidos a la jerarquización de los valores.

Finalmente con dichos referentes se consideró pertinente modificar la estructura de la encuesta en función de los criterios identificados y de las recomendaciones referidas en la aplicación de la prueba piloto, por lo que se replantearon algunas preguntas, sobre todo en las dimensiones de conflictos y de mediación, lo que permitió una mayor claridad para los alumnos que contestaron este instrumento, además de contar con preguntas cerradas al cien por ciento.

Para calcular el tamaño de la muestra habitualmente se usan criterios prácticos basados en la experiencia o la simple lógica. Algunos de los métodos más usados son los siguientes:

- a) El presupuesto de que dispongamos para la investigación.
- b) La experiencia en estudios similares.
- c) La representatividad de cada grupo considerado: escoger de cada uno de ellos un número suficiente de encuestados para que los resultados sean indicativos de la opinión de ese grupo.

En este sentido el cálculo del tamaño de la muestra es uno de los aspectos a concretar en las fases previas de la investigación y determina el grado de credibilidad que concederemos a los resultados obtenidos. Para el caso de esta investigación nos basamos en la fórmula muy extendida que orienta sobre el cálculo del tamaño de la muestra para datos globales y es la siguiente:

$$n = \frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2 \cdot (N-1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- N: es el tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados).
- k: es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. El nivel de confianza indica la probabilidad de que los resultados de nuestra investigación sean ciertos: un 95,5 % de confianza es lo mismo que decir que nos podemos equivocar con una probabilidad del 4,5%.
- e: es el error muestral deseado. El error muestral es la diferencia que puede haber entre el resultado que obtenemos preguntando a una muestra de la población y el que obtendríamos si preguntáramos al total de ella.
- p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que $p=q=0.5$ que es la opción más segura.
- q: es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es $1-p$.
- n: es el tamaño de la muestra (número de encuestas que vamos a hacer).

Para la investigación actual y con base a la fórmula planteada y considerando que de un total de 180 alumnos equivalentes a la población de la secundaria la muestra considerada fue de 155 para la escuela pública y en el caso de la escuela privada de un total de 424 alumnos se consideraron 300 para la muestra y fiabilidad de este estudio.

En el momento en el que se aplicó la encuesta, se comentó que el objetivo de la aplicación de la encuesta era identificar los conflictos en el aula para proponer un modelo de mediación que permitirá la prevención y resolución de los

mismos. Acto seguido se les dio 35 minutos para contestar la encuesta que al final quedó elaborada por 80 ítems.

En el caso de la escuela pública, el subdirector nos proporcionó los horarios y días en las que debería aplicarse la encuesta, quien buscó que fuera en los horarios de los tutores, lo que implicó ir a la institución en diversos días y horarios, la población quedó de la siguiente manera.

TABLA 4. GRADO EN QUE SE ENCUENTRAN LOS ALUMNOS*GRUPO EN QUE SE ENCUENTRAN LOS ALUMNOS TABULACIÓN CRUZADA

Recuento

		Grupo en que se encuentran los alumnos		Total
		A	B	
Grado en que se encuentran los alumnos Total	Primero	24	23	47
	Segundo	21	26	47
	Tercero	30	31	61
		75	80	155

En el caso de la escuela particular, se optó porque la aplicación se diera en las horas de inglés, donde los alumnos de acuerdo al nivel de idioma que dominen (básico, intermedio o avanzado) se integran los grupos, por lo que existían grupos donde los alumnos eran de diferentes grupos. La encuesta se aplicó en un día en el primer y segundo bloque antes de salir al receso, la muestra queda así:

TABLA 5. GRADO EN QUE SE ENCUENTRAN LOS ALUMNOS*GRUPO EN QUE SE ENCUENTRAN LOS ALUMNOS TABULACIÓN CRUZADA

Recuento

		Grupo en que se encuentran los alumnos					Total
		Amarillo	Rojo	Azul	Verde	Naranja	
Grado en que se encuentran los alumnos Total	Primero	21	22	23	18	18	102
	Segundo	15	21	20	16	14	86
	Tercero	27	20	19	25	21	112
		63	63	62	59	53	300

La encuesta aplicada quedo conformada de la siguiente manera:

TABLA 6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	CATEGORÍA	INDICADOR
Historicidad	Procesos socioculturales que dan sentido y pertenencia e identificación colectiva al sujeto (González, 2002)	Contexto sociocultural	Edad, sexo, origen, ocupación Padre-madre
Clima de convivencia	Capacidad de las personas de vivir con otras (<i>con-vivir</i>) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros <i>Duarte (2003)</i>	Clima escolar	Normatividad Percepción de alumnos
		Clima áulico	Normas de convivencia Valores Problemáticas
		Clima familiar	Socialización primaria
Conflicto:	Experiencia personal inevitable. Ocurre cada vez que existe una actividad incompatible (acción es incompatible con otra cuando previene, obstruye, interfiere, daña o de alguna manera posteriormente la hace menos agradable o menos efectiva). Acciones que se pueden originar en una persona, grupo o nación.	Frecuencia	Periodicidad
		Actores	Quién los realiza Relación educativa alumnos
		Tipos de conflicto	Autoestima, valores, información, expectativas, atributos, poder, normatividad, legitimación, incompatibilidad, recursos, estructural, Intereses, inequidad

Mediación	Proceso de comunicación entre partes en conflicto, con la ayuda de un mediador imparcial que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto y actuando preventivamente para mejorar las relaciones con los demás.	Solución de conflictos	Toma de decisiones Tipo de resolución
------------------	--	------------------------	--

Para el análisis de los datos, se capturó y procesó la información de 455 encuestas en el programa SPSS versión 22. Con los datos obtenidos en las encuestas se realizaron cruces entre variables, lo cual permitió la elaboración de tablas tales como de frecuencia, descriptivas y de contingencia. Cabe mencionar que la fiabilidad del análisis de los datos obtenidos se encuentra en un rango de 0.82 y 1, la cual se obtuvo mediante la aplicación de la fórmula de Pearson.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADOR	REACTIVO
HISTORICIDAD	Sociocultural	1. Genero	1. Género de los alumnos
		2. Edad	2. Rango de edad de los alumnos
		3. Grado	3. Grado en que se encuentran los alumnos
		4. Escuela	4. Escuela de procedencia
		5. Situación familiar	5. Situación Familiar
		6. Lugar de procedencia	6. Lugar de procedencia actual
		7. Escolaridad padre	7. Nivel de escolaridad del padre
		8. Profesión del padre	8. Profesión del padre
		9. Escolaridad madre	9. Nivel de escolaridad de la madre
		10. Profesión del madre	10. Profesión de la madre
CLIMA DE CONVIVENCIA	Clima escolar	1. Normatividad	11. La normatividad de la escuela sirve para: 12. Dentro de la escuela existe orden
		2. Percepción de alumnos	13. Para resolver los conflictos dentro de la escuela se considera Lo más importante para el alumno dentro de la escuela es: 14. Lo más desagradable para el alumno dentro de la escuela es:
	Clima áulico	3. Normas de convivencia	15. Para resolver los conflictos dentro del aula se hace 16. El ambiente del aula con relación a los otros años es:
		4. Valores	17. Valor de mayor importancia para el alumno de secundaria 18. Valor de menor importancia para el alumno de secundaria
		5. Problemáticas	19. Conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula:
	Clima familiar	6. Socialización primaria	20. Los familiares han puesto apodos al alumno de secundaria
			21. Los familiares han hablado mal del alumno de secundaria
			22. Los familiares han amenazado al alumno de secundaria
			23. Los familiares han rechazado al alumno de secundaria
			24. Los familiares han echado la culpa al alumno de secundaria
25. Los familiares han robado al alumno de secundaria			
26. Los familiares han golpeado al alumno de secundaria			
27. Los familiares han hackeado su cuenta del correo del alumno de secundaria			
28. Los familiares han acosado sexualmente de palabra al alumno de secundaria			
29. Los familiares han acosado sexualmente de manera física al alumno de secundaria			

CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CONFLICTO	Tipos de conflicto		
	1. Autoestima	30. El alumno ha puesto apodo a algún compañero	31. El alumno tiene conflictos porque su orgullo personal ha sido herido por un compañero
	2. Valores	32. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque sus valores no son respetados	33. El alumno ha acosado sexualmente de palabra a algún compañero
	3. Información	34. El alumno ha hablado mal de algún compañero	35. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque hicieron un comentario que se entendió mal
	4. Expectativas	36. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque defraudaron su confianza	
	5. Atributos	37. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no asumen sus responsabilidades en el aula	
	6. Poder	38. El alumno ha amenazado a algún compañero	39. El alumno ha golpeado a algún compañero
		40. El alumno ha acosado sexualmente de manera física a algún compañero	41. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque alguno de ellos es el que controla
	7. Normatividad	42. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no respetan las reglas del salón	
	8. Legitimación	43. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque alguno de ellos no está autorizado para tomar decisiones en el aula	
	9. Incompatibilidad	44. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no respetan las cosas que acordaron	
	10. Recursos	45. El alumno ha robado a algún compañero	46. El alumno ha hackeado una cuenta de correo de algún compañero
		47. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque los materiales no son suficientes en el aula	
	11. Estructural	48. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque la solución de un problema requiere largo tiempo, esfuerzo que va más allá de sus posibilidades personales	
	12. Intereses	49. El alumno ha echado culpa a algún compañero	50. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque su interés es

CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

			opuesto al de ellos
		13. Inequidad	51. El alumno ha rechazado a algún compañero 52. El alumno tiene conflictos con los compañeros porque es injusto con los demás
Frecuencia		1. Periodicidad	53. Frecuencia con la que se presenta los conflictos en el aula
Actores		1. Quién lo realiza	54. Hombres 55. Mujeres 56. Profesores 57. Directivos 58. Grupo 59. Padres de Familia
		2. Relación educativa alumnos	60. La relación entre alumnas en el aula 61. La relación entre alumnos en el aula 62. La relación entre alumnos y alumnas en el aula 63. La relación entre jefe de grupo y alumnos en el aula
MEDIACIÓN	Solución de conflictos	1. Toma de decisiones	64. Para la solucionar un conflicto, el alumno: 65. Por lo general quién de los siguientes actores intervienen para resolver los conflictos en el aula 66. En la toma de decisiones en el aula el alumno: 67. La importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos 68. La principal virtud que la escuela tendría que enseñar es: 69. La principal virtud que debe estar en el grupo es:
		2. Tipo de resolución	70. Por lo general los conflictos se resuelven por

2.2.3 GRUPOS FOCALES

Para poder integrar los elementos del conflicto y la mediación, se realizaron grupos focales de ambas escuelas, debido a que dicha técnica se centra en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de la investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas.

Matus y Molina (2005) señalan que esta técnica cualitativa pretende aprehender los significados que los sujetos comparten y que se expresan mediante el lenguaje. Por otro lado, Romo y Castillo (2007) señalan que el grupo focal tiene predominantemente una finalidad práctica que busca recopilar la mayor cantidad de información posible sobre un tema definido. Además, mencionan que se estimula la creatividad de los participantes y se crea un sentimiento de co-participación por parte de los entrevistados.

Por medio de esta técnica los participantes del grupo focal comentan desde sus referentes el tema de conflictos en su escuela y la manera en cómo se resuelven estos, asimismo de los referentes de mediación que realizan en las interacciones diarias en el aula. La actividad la puede dirigir cualquier persona que sea adiestrada y adquiera las destrezas requeridas, y tenga un interés genuino en llevar a cabo la mencionada dinámica grupal. Se recomienda que los diferentes grupos de interés, como en el caso de los alumnos, tengan como moderadores y asistentes de moderadores a personas que sean parte de su grupo. De esta forma, los participantes se mostrarán más dispuestos a participar y a cooperar, por lo que los resultados tendrán mayor credibilidad, ya que los comentarios se generaron en un clima de mayor confianza.

Las características del grupo focal son:

- Los participantes tienen ciertas características homogéneas.
- Se proveen datos de índole cualitativo.
- La discusión es enfocada en un aspecto específico.
- Es sumamente importante la percepción de los usuarios y consumidores sobre productos, servicios y oportunidades.
- El propósito no es el de establecer consenso, sino el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los usuarios sobre productos, servicios y oportunidades.
- Puede constituir un buen foro para facilitar un cambio sistémico adecuado en la organización.
- Es un proceso adecuado para facilitar el aprendizaje de los miembros de la organización.

Para el caso de la investigación se desarrollo un grupo focal con el propósito de recabar información de los conflictos presentados en el salón de clases y la manera en cómo se resolvían. Para el caso de la escuela pública se contempló a dos representantes de cada grupo dando un total de 12 alumnos y en el caso de la escuela privada se permitió a un representante de cada grupo, que en total fueron 15 alumnos.

Junto con los participantes se establecieron las razones por la cual se llevaría a cabo el estudio y que se realizaría con la información, los tipos de información que son importantes, quienes serían los usuarios de la información, determinar el tipo de información requerida.

Los grupos focales se desarrollaron en la biblioteca y en un aula de las escuelas pública y privada respectivamente en un tiempo de aproximadamente 60 minutos, se trabajaron las siguientes cuestiones:

1. Historicidad de los alumnos de educación secundaria.
2. Clima de convivencia.
3. Conflicto.
4. Mediación.

La primera fase del grupo consistió en la presentación, donde los sujetos participantes se presentaron y se observó que quienes asistirán fueron los jefes de grupo y en el caso de la escuela pública, asistió otro alumnos más que fue considerado al azar. La edad de los alumnos va de los 11-16 años de edad, y todos son de Pachuca Hidalgo. Enseguida se les comento que el objetivo del grupo focal, era integrar a los alumnos para identificar cómo es su estructura de pensamiento con respecto a los conflictos y la medición.

En una segunda fase se realizaron preguntas abiertas de acuerdo a la siguiente tabla, que permitiera fortalecer el encuadre del trabajo de grupo y la encuesta, y de manera espontánea responderían todos los que participaban.

TABLA 7. GUÍA PARA GRUPOS FOCALES

DIMENSIÓN	PREGUNTAS EJE
Historicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre, edad, grado, grupo 2. Rol que desarrollas en el aula 3. Lugar de procedencia
Clima de convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es la relación con tu director/a? 2. ¿Cómo es la relación con tu profesor/a? 3. ¿Cómo es la relación con tus compañeros? 4. ¿Existe algún reglamento en la escuela? ¿Lo conocen? 5. ¿Te sientes a gusto en tu escuela y en tu aula? 6. ¿Qué actividades se desarrollan en sus clases?

	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Qué te molesta de tu escuela y de salón de clases? 8. ¿Cómo es la relación con tu familia? ¿Qué actividades te gusta realizar y que actividades te desagrada hacer en familia?
Conflicto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiendes por conflicto? 2. ¿Qué conflictos son los has observado en tu salón? ¿Existen normas de convivencia para tu salón? 3. ¿Cómo te sientes cuando existen conflictos en tu salón de clases? 4. En la escuela ¿cómo son las relaciones entre tus compañeros, entre el director, entre tus profesores? 5. ¿Consideras que las problemáticas familiares que influyan en la vida académica de tus compañeros? 6. ¿Qué actividades generan mayor conflicto en tu aula, académicas, familiares o personales y por qué?
Mediación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo resuelven los conflictos en tu grupo? 2. ¿Cómo te gustaría que se abordaras los conflictos entre alumnos en tu grupo? 3. ¿Qué características debería tener quien resuelva los conflictos? 4. ¿Sabes qué es la mediación? 5. ¿En tu escuela hay programas para que se puedan abordad los conflictos?

Es importante hacer mención que al principio los alumnos no mostraron mucha participación, pero cuando se abordó el tema del conflicto, empezaron a comentar.

En la tercera etapa se sistematizó la información, para hacer la triangulación de los datos.

2.3 EL SUJETO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

El ser humano se construye y reconstruye con relación a los demás, dando paso a la producción de sí mismo, pero siempre en interrelación con su ambiente, esto da

cuenta de su identidad subjetiva (autoproducción) y objetiva (orden social) en las que se establecen relaciones con los otros (Berger, 2005). El individuo es considerado un ser vivo con conciencia práctica (Uriz, 1994), ya que establece relaciones activas y bidireccionales con el medio para vivir, hasta que el individuo interacciona con otros grupos humanos se convierte en sujeto con conciencia reflexiva, lo que implica establecer ciertas relaciones funcionales que lo vuelven interdependiente, es decir, donde el sujeto se vuelve producto, productor y aniquilador de su entorno; el cual depende del devenir histórico de los modelos sociales y de la estructura de las relaciones humanas (Elias, 1990).

El hombre es un producto social, en el que la institución necesita legitimar su cuerpo de conocimientos que están determinados por un conjunto de reglas, roles, que controla los comportamientos y dan paso a que el sujeto acceda a un sector social específico. En este caso la educación secundaria es ese escenario en el que el sujeto legitima y asume de manera consiente su formación ciudadana, tomando en cuenta que su propósito fundamental consiste en dotar a los alumnos de los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, que les permitan desenvolverse y apoyar la construcción de una sociedad democrática y enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, ya que la complejidad del mundo actual requiere la participación activa y responsable de jóvenes como miembros de su comunidad y ciudadanos.

En cuanto a los sujetos que ofrecen pautas para la conformación de esta investigación podemos identificar a los alumnos (principales actores en el desarrollo del trabajo), docentes, directivos y padres de familia que en sus diversos ámbitos constituyen espacios de socialización y enculturación de los jóvenes estudiantes.

Para el caso de los sujetos protagonistas de la investigación, son estudiantes de secundaria, nivel que se caracteriza por ser un periodo en transición, en el proceso de conformación identitaria ya que son adolescentes entre 11 -16 años de edad, que van dando sentido a su mundo. En este sentido y de acuerdo con Elías (1990) se busca que estos referentes de socialización ofrezcan al joven un horizonte de conocimientos y anhelos tan amplios como sea posible, una visión global de la vida, una especie de isla afortunada de ensueños y de juventud, que guarda una singular relación con la vida que espera al joven cuando se convierte en adulto.

Es así que la conducta moral de los estudiantes está influida por la internalización de reglas y por el modelamiento de los diferentes actores sociales que conforman su entorno y para que el sujeto transite en ese desarrollo social y personal que lo define como sujeto social y conformador de sociedad, pues si bien Elías dice que el niño debe convertirse en un ser fuerte individualizado y diferenciado en relación con la sociedad en la que se crió. El desarrollo del juicio moral de los sujetos, según la teoría de Kohlberg (en Molina, 2000) hace referencia a que ese individuo transita de un estado de total heteronomía al proceso de construcción de un sujeto particular, autónomo en que se identifican tres niveles de desarrollo: I. reconvencional (los juicios se basan en las necesidades personales y las percepciones de otros), II. Convencional (el juicio se basa en la aprobación de los demás, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes sociales y la lealtad patriótica) y III. Posconvencional (los juicios se fundamentan en principios abstractos más personales que no por fuerza están definidos por las leyes de la sociedad).

De acuerdo con lo anterior, los sujetos de investigación (alumnos de 1° grado a 3° de secundaria), en cuanto a la modalidad secundaria particular los alumnos del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, está integrado por 424 alumnos, cuyas edades oscilan entre 11 y 16 años y su status socioeconómico de

acuerdo con los datos de la encuesta es de nivel alto. En cuanto a la Escuela Secundaria General Numero 7, que se integra por 180 alumnos las edades oscilan entre los 11 y 16 años, su status socioeconómico de acuerdo con los datos de la encuesta es de nivel media-baja.

En el espacio escolar el sujeto es consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, así como la mayoría de sus valores o reglas son relativas a su grupo y la etapa en la que se encuentran puede cuestionar y no sólo asumir las reglas que le son impuestas en la escuela. Otro aspecto sobre el que podemos reflexionar o analizar es como se lleva a cabo en ambos contextos la formación de la identidad, ya que de acuerdo con Montero (1994) está no sólo se reduce a lo social sino que los aspectos cognitivos también son determinados a partir de la realidad percibida y la vivida por los sujetos, debido a que en esta etapa es donde sufre cambios físicos, emocionales y sociales, por lo que los estudiantes puedan movilizar sus valores, saberes y habilidades ante ciertas situaciones.

Los adolescentes experimentan en esta etapa de su vida transformaciones significativas en su desarrollo personal, social y cognoscitivo que repercuten en su capacidad para actuar y tomar decisiones con mayores niveles de autonomía; lo cual repercutirá en su rol como estudiante, pues tendrá que desarrollar competencias básicas como: buscar información con sentido crítico, razonar, pensar científicamente, reflexionar sobre su aprendizaje y pensamiento seguir aprendiendo de la escuela y de la vida, vincular el conocimiento teórico-práctico, adoptar una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y el respeto a la diversidad cultural, desarrollar las nociones de espacio y tiempo históricos, reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales.

2.4 DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS OBSERVADOS

La caracterización de los contextos escolares para esta investigación es importante, debido a que en ellos se desarrollaron prácticas educativas y sociales, donde los individuos se construyen y reconstruyen como sujetos sociales entre pares y docentes. Además, porque se reconoce que el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de ésta (Berger y Luckmann, 1983).

Por lo tanto, se relaciona biológicamente con su contexto desde el momento de su concepción, y con su nacimiento se refuerza la dualidad sujeto-entorno, pues es a través de la socialización primaria que el individuo atraviesa en la niñez, la que le permite convertirse en un miembro de la sociedad al ser la más importante para el sujeto debido a que no sólo comporta un aprendizaje puramente cognoscitivo sino que posee una fuerte carga emocional, y en función de ello se construye el primer mundo del individuo, en donde establece interacciones, nutre y se nutre de su entorno con la finalidad de incorporar los elementos que se derivan de la socialización que establece.

Hablar de educación como un servicio público, hace referencia a una escuela que ofrezca, a “todos”, con independencia de la clase, el género, la nacionalidad, la etnia o la capacidad económica, los recursos suficientes para asegurar el máximo nivel educativo, la (UNESCO, 2014) define que un establecimiento es de enseñanza pública cuando “es controlado y gestionado por una autoridad pública o un organismo escolar público (nacional/federal, estatal/provincial o local), independientemente del origen de los recursos financieros”, su fin primario consiste en procurar el desarrollo pleno de todos y cada uno de los alumnos.

La **escuela uno** se ubica en la ciudad de Pachuca de Soto, en el Estado de Hidalgo, pertenece a un nivel socioeconómico media-baja y es una escuela pública. Cuenta con turno vespertino. La institución cuenta con 6 grupos, dos por grado escolar, a cada grado se le asigna una letra para su identificación: (A, B, C, D, E, F, M). Los salones se encuentran ubicados en tres edificios, uno para cada grado escolar y estos son aulas grandes y el mobiliario básico consiste en butacas, un escritorio, un pizarrón para el profesor, además de contar con iluminación adecuada.

La (UNESCO, 2014) define que un establecimiento es de enseñanza privada cuando se trata de un “Establecimiento controlado y gestionado por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato o empresa), independientemente de que reciba o no fondos públicos”.

Respecto a la **escuela dos**, se ubica en la ciudad de Pachuca de Soto, en el Estado de Hidalgo, pertenece a un nivel socioeconómico alto y es una escuela privada, cuenta con turno vespertino y matutino. La institución está integrada por 15 grupos, cinco por grado escolar, a cada grado se le asigna un color para su identificación. Es un edificio grande, cuenta con dos plantas, donde se observa que los acabados son de buena calidad y modernos.

Esta institución cuenta únicamente con un turno matutino, pero en ocasiones se desarrollan jornadas que concluyen a las 18 hrs. Como apoyo para madres y padres de familia que trabajan jornadas laborales largas. Cuenta con aproximadamente, 30 aulas, el mobiliario se compone de mesas binarias con sillas, pizarrón, televisión, materiales didácticos pegados en las paredes de los salones y lockers donde hay libros y diccionarios en otros idiomas. La escuela cuenta con espacios designados para talleres, laboratorios, salón de juntas, oficinas de control y supervisión (donde los alumnos pueden revisar sus horarios), oficinas directivas, biblioteca, baños para mujeres y hombres en cada nivel.

CAPÍTULO III

EL CONFLICTO Y SUS DISCUSIONES TEÓRICAS

No podemos resolver problemas pensando de
la misma manera que cuando los creamos
Albert Einstein

Este capítulo da cuenta del conflicto desde diferentes enfoques, analizando sus principales características y elementos, así como los diferentes tipos de conflictos que existen. Asimismo se caracteriza al conflicto y se muestran los diferentes tipos de conflictos que existen.

Si partimos de que en un mundo diverso el conflicto es, y será, parte de la vida misma, tendremos que aprender a apreciarlo y cultivar aspectos positivos, ya que ayudan al desarrollo, a la identidad, a la reflexión y a la mejora en general del individuo y de la sociedad.

La clave de la cultura de la paz es la transformación de la competición en cooperación, con lo que el conflicto se trata de manera que todos los involucrados se beneficien. Exige pues la incorporación de las partes en conflicto y de sus conflictos en el mismo proceso de desarrollo.

3.1 ASPECTOS GENERALES DEL CONFLICTO

El conflicto es parte natural de nuestra vida. Desde que el hombre apareció en la Tierra ha enfrentado el conflicto y ha ideado formas de solución desde las formas más primitivas hasta las más elaboradas en los tiempos actuales. Podríamos afirmar que a lo largo de toda la historia los conflictos se han resuelto típicamente

en dos formas: violenta y pacífica o amigable. Entre estos dos extremos se dan matices intermedios que conjugan ambas formas.

Parecería ser que el primer conflicto, fue entre un hombre y una mujer. Sin embargo, no siempre es así, y tampoco se logra siempre una solución pacífica, lo cual en la mayor parte de los casos significa resultados funestos para las partes.

Cuando en las eras primitivas los hombres se organizan en familias y posteriormente en clanes - como una necesidad de supervivencia -, demarcan sus territorios, en donde sólo ellos podían cazar, pescar y recolectar. Cualquier intruso pagaba con su vida el intento de invasión y posesión. Así en forma violenta se resolvía el conflicto, cuyo objeto de discordia era una zona territorial anhelada en épocas de escasez.

Esta circunstancia hacía que los enfrentamientos fueran principalmente entre clanes, los cuales medían su poder en base al número, a la fortaleza de sus miembros y a los elementos de defensa que poseían, triunfando el más fuerte. En este último ejemplo podemos ver que, además de los cuatro elementos señalados anteriormente, existe un quinto, que aclara la naturaleza del objeto de discordia: éste último debe ser escaso, por lo cual dos o más partes compiten por él.

Lo anterior, en lo referente a los elementos señalados, es válido para todos los tiempos y para todos los conflictos, desde los más sutiles hasta los de mayor gravedad. Esto es importante tener en cuenta para estudiar y analizar el conflicto

Al analizar un conflicto, debemos estudiar su proceso teniendo en consideración cada una de sus etapas o fases, toda vez que por ellas transcurren las personas y los grupos cuando enfrentan el conflicto. Pero este análisis debe ser efectuado viendo en cada etapa la oportunidad de su resolución. El análisis de un conflicto no debe ser efectuado como un ejercicio académico y en forma

estática, si no como algo dinámico y con sentido práctico para que sirva de herramienta al conciliador (y a cualquier persona que enfrente un problema y que tenga que ver por su solución).

Roger Fisher (2000), sostiene que un elemento clave para comprender por qué suceden las cosas, es saber por qué las personas toman decisiones del modo que lo hacen. Allí la importancia de analizar un conflicto, pues de lo contrario no se dispone de información necesaria para su solución. Para ello debemos conocer a los protagonistas del conflicto, su cultura para entenderlos mejor, los paradigmas que prevalecen, las causas que lo originaron, los problemas de comunicación subyacentes, las emociones, las percepciones de las partes, los valores y principios, formas de reaccionar, la influencia de los factores externos, y sobre todo, las posiciones, intereses y necesidades de los protagonistas.

El conflicto podemos entenderlo como parte de nuestra cotidianidad, pues lo experimentamos en el hogar, en el trabajo, la universidad, en nuestra relación de pareja; en forma latente o manifiesta, el conflicto está inmerso en el marco de nuestras relaciones sociales.

Sin embargo, pese a que convivimos con él, no siempre lo aceptamos o asumimos ante él una actitud positiva. Con frecuencia le tememos y no sabemos cómo abordarlo o enfocar su resolución. Quizá debido a que tradicionalmente se ha enfatizado su carácter negativo, identificándolo con la violencia, la destrucción, la desgracia y la irracionalidad, lo percibimos como algo indeseable que debe evitarse a toda costa.

No obstante, el conflicto no ha de verse necesariamente bajo esta óptica. La visión que tiende a consolidarse en el campo de la resolución de conflictos promueve una concepción alternativa, entendiendo el conflicto como una situación que combina elementos positivos y negativos; como algo que no

sólo es inevitable y circunstancial a las relaciones interpersonales, organizacionales y sociales, sino también un componente clave de la vida y una “necesidad fundamental de las personas y las sociedades”. Por ende puede verse como una “oportunidad para el cambio” y “motor” del mismo.

No negamos las posibles consecuencias negativas de los conflictos, como por ejemplo el costo personal, la frustración, la hostilidad, el gasto de energía, la destrucción de relaciones, etc., pero presumimos que pueden ser el resultado de nuestra forma de participar en ellos y que somos capaces de adquirir los conocimientos y las herramientas necesarias para asumirlos y resolverlos de manera “creativa, dialogal, democrática, lúdica y no violenta”. De esta manera podemos identificar algunas consecuencias “funcionales” del conflicto, como por ejemplo el incremento de la innovación y la creatividad, la realización de cambios necesarios, el aumento de la motivación y la cohesión de grupo, el restablecimiento del equilibrio de poder y la concordia en las relaciones, el desarrollo de habilidades, la reasignación de recurso, etc. Por todo ello, nuestro objetivo no ha de ser eliminarlo, sino aprender a regularlo o transformarlo, de manera que se maximicen sus efectos constructivos (Parra, 1992)

Aunque resulte difícil dar una definición de conflicto alrededor de la cual se pueda crear un consenso, es importante tener en cuenta algunas dimensiones del mismo.

1. Grado de intensidad.
2. Grado de conciencia.
3. Grado de pureza
4. Relaciones de poder (Wehr, 1979)

Rara vez los conflictos son puros en el sentido de que sólo contienen elementos de oposición, excluyendo áreas de cooperación. Incluso en una situación de conflicto extremo, como una guerra, las partes pueden tener interés

en algún tipo de colaboración: que se les de un buen tratamiento a los prisioneros de cada bando, permitir la atención de la Cruz Roja a los heridos, respetar a la población civil, etc.

Por otro lado, el conflicto es paradójico en el sentido de que los adversarios tienen que “cooperar para contender”, pues “son copartícipes en el conflicto, es posible tener una base de recursos importante y sin embargo no poder prevalecer en una situación de conflicto, debido a la incapacidad para movilizarlos o convertirlos en instrumentos para ejercer influencia (lo que se conoce como la “paradoja del poder no realizado”). La base de recursos (tanto materiales como humanos) y la base de movilización (instituciones, ideologías, etc.) constituyen el aspecto atribucional del poder y nos dan una medida del “poder potencial” de un actor, pero lo que verdaderamente determina la “posición negociadora” de éste es el aspecto relacional. Lo que nos permite discernir la posición de un actor con respecto a otro es la “interacción estratégica” (naturaleza e intensidad de la relación, percepciones del otro en términos de intención y capacidad) tal como la perciben los actores en un momento determinado

3.2 DEFINICIONES DEL CONFLICTO

Desde el origen de la humanidad el conflicto siempre ha estado presente en la vida del hombre, los conflictos le son tan comunes que incluso se ha llegado a pensar que son parte de su propia naturaleza, con base en lo anterior es necesario indagar en el estudio de este, para entenderlo y comprenderlo, así como para desarrollar estrategias para la prevención y solución del mismo.

Aron (1985) define a el conflicto como una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles, mientras que Julien Freund (1983) comenta que este es un enfrentamiento o choque intencional entre dos individuos o grupos de la

misma especie que manifiestan una intención hostil, generalmente acerca de un derecho, buscan romper la resistencia del próximo, usando la violencia, la que podría llevar el aniquilamiento físico del otro.

Por su parte Rozenblum de Horowitz (1997) comenta que el conflicto es divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente, es decir, que en el momento del conflicto las partes se perciben antagónicas, y no perciben una salida o respuesta integradora para sus diferencias.

La palabra conflicto proviene del latín *conflictus*, que significa combate, lucha, pelea, enfrentamiento, problema, cuestión y manera de discusión. Según Vinyamata (2001) el conflicto es definido como lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos.

Fisas, (2001) propone que el conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado.

Asimismo Entelman (2002) define el conflicto como un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas

sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos.

Lewin (1970) define el conflicto como una situación en la que diferentes fuerzas se enfrentan entre sí, simultáneamente, actuando con igual intensidad sobre un mismo sujeto. Moscovici, por su parte, introduce la idea de que en el conflicto social el poder y la influencia se encuentran “estrechamente emparentados con un proceso de negociación” (Moscovici, 1985), siendo necesario tener en cuenta dichas cuestiones en un proceso de regulación del conflicto. Por su parte, Galtung realiza una distinción entre la “disputa”, referida a dos actores en lucha por un algo escaso, el “dilema”, relacionado con la incompatibilidad de objetivos, la “contradicción”, como el choque entre el objetivo que se desea y el medio utilizado para alcanzarlo, y el “conflicto”, al cual define como “las actitudes y asunciones personales, más la conducta y las contradicciones, en una tríada sólo abstraedle teóricamente y que tiene un nivel latente y otro manifiesto” (Galtung en Redorta, 2004).

Si bien, como se decía, no existe consenso en torno del significado del término conflicto, sí existe cierto acuerdo a la hora de entenderlo como un fenómeno tremendamente complejo, e incluso como un proceso en el que interactúan múltiples fuerzas y que se alimenta de múltiples factores. Infante (1998) lo define de la siguiente forma: “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”. Definición en la que destaca el concepto de percepción (subjetiva) sobre la incompatibilidad de metas u objetivos; la interdependencia entre sujetos; y el deseo o necesidad de resolver (superar) las diferencias de poder entre los implicados. Para Galtung, el perfil definitorio del conflicto aborda todos los niveles de la existencia humana (micro, meso, macro, mega), y se constituye como un fenómeno natural, estructural y permanente; como crisis y oportunidad al mismo tiempo; como

experiencia vital holística; y como dimensión estructural de la relación (Calderón 2009).

Según Fisher (2000), los conflictos son parte de la existencia humana y se presentan en la medida en que los seres humanos conviven entre sí con diversidad de percepciones, de intereses y objetivos. Distinguiendo conflictos en todos los niveles de interrelación: micro (familia, escuela, comunidad), meso (local, territorial y regional) y macro (nacional e internacional). El mismo autor, sostiene que es en el seno de las relaciones humanas (sociales, económicas, políticas) donde se experimenta crecimiento, cambio y conflicto. Y éste, el conflicto, surge del desequilibrio en dichas relaciones: las diferencias de status social, de bienestar o de acceso a recursos y poder, generando problemáticas de discriminación, desempleo, pobreza, opresión o crimen. En cada nivel de conflicto, se conforma una cadena de fuerzas que puede conducir al cambio social constructivo, o hacia la violencia destructiva. Adell, además, sostiene que “en toda sociedad, la demanda, la disconformidad o la simple protesta desemboca corrientemente en conflictos. Si, además, la sociedad es democrática y participativa, la manifestación pacífica en la vía pública constituye una ritualización del conflicto que emplean ciudadanos, grupos de presión, partidos políticos y movimientos sociales, como cauce para hacerse oír ante la opinión pública, llevando a cabo así la acción colectiva.” (Adell, 1993).

De acuerdo con este planteamiento, el conflicto podría constituirse como una oportunidad de cambio deseable para la sociedad. O como sostiene Vinyamata, un error que puede ser modificado positivamente (Vinyamata, 1999).

La observación del conflicto como un proceso no necesariamente negativo en sí mismo, se ha visto complementado con posiciones que ponen el acento en el estudio de sus causas y contenidos, por encima de sus efectos y consecuencias.

Así, la capacidad de regulación del conflicto, pasa por la capacidad para trabajar en las causas y contenidos sociales. Bush y Folger (1994), entienden que el reconocimiento del otro más allá de la tolerancia, y el empoderamiento como fórmula de aprendizaje y crecimiento moral, son elementos que ayudan en la transformación del conflicto de manera más determinante que la apuesta por un acuerdo formal.

La ciencia clásica ha tendido a estudiar el conflicto desde una perspectiva lineal, donde la esencia de su significado era, a fin de cuentas, sinónimo de oposición. Para Freud la oposición entre el deseo y la prohibición. Para Darwin la oposición entre el sujeto y el medio que lo rodea en su lucha por sobrevivir. Para Marx la oposición entre las clases en la lucha por la igualdad. Para Piaget la oposición en la toma de decisiones experienciales en la lucha por Ser (Redorta, 2004).

Adam Curle (1977) propone la distinción entre lo que denomina relaciones pacíficas y no pacíficas, siendo las segundas aquellas que de una manera explícita o implícita conducen al uso de la violencia y niegan la capacidad de desarrollarse de los demás. La definición de las relaciones pacíficas propuesta por este autor, introduce la conceptualización de paz positiva que posteriormente recogería Lederach; pues sostiene que "el proceso de pacificación hará referencia a introducir cambios en las relaciones de forma que se llegue a un punto en el que sea posible el desarrollo" (Paris, 2005); un punto que facilite las relaciones pacíficas basadas en la amistad y la comprensión.

El cambio de paradigma respecto al modo de plantearse el conflicto desde la segunda fase de los estudios de la paz (paz positiva), ha posibilitado la aparición de nuevos modelos alejados de la lógica por oposición y/o la concepción negativa del conflicto. Por ejemplo, el planteamiento a partir del cual se sostiene que es posible regular el conflicto desde una posición creativa, contempla valores

positivos en el conflicto, al entender que éste –el conflicto- puede ser capaz de impulsar pensamientos y acciones colectivas destinadas a su transformación.

Es Coser (1967) el primero en rescatar los aspectos positivos del conflicto anteriormente olvidados. Lo hace comentando las aportaciones de Simmel respecto de la función que cumple el conflicto. En este sentido, se destaca la capacidad de mantener interrelacionadas a las partes, o, incluso, la capacidad de atención de las necesidades psicológicas que en las partes puede significar un conflicto.

También Coser (1967) propone una estructura triangular del conflicto, si bien desde postulados mucho más funcionales. A saber: metas que persiguen los implicados, medios utilizados en la confrontación y recursos disponibles

TABLA 8. DEFINICIONES DE CONFLICTO

AUTOR	DEFINICIÓN DE CONFLICTO
Lewin (1970)	Situación en la que diferentes fuerzas se enfrentan entre sí, simultáneamente, actuando con igual intensidad sobre un mismo sujeto
Aron (1982)	Oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles
Julien Freund (1983)	Enfrentamiento o choque intencional entre dos individuos o grupos de la misma especie que manifiestan una intención hostil
Moscovici (1985)	Estrechamente emparentados con un proceso de negociación
Rozenblum de Horowitz (1997)	Divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente
Infante (1998)	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
Fisher (2000)	son parte de la existencia humana y se presentan en la medida en que los seres humanos conviven entre sí con diversidad de percepciones, de intereses y objetivos
Vinyamata (2001)	Lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes
Fisas, (2001)	Proceso interactivo que se da en un contexto determinado
Entelman (2002)	Proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos
Galtung (en Redorta, 2004)	“Disputa”, referida a dos actores en lucha por un algo escaso, el “dilema”, relacionado con la incompatibilidad de objetivos, la “contradicción”

En las diferentes definiciones revisadas se observa un hilo conductor que entendemos si entramos en conflicto es una contraposición a alguien o algo. Los autores mencionados, hablan de los conflictos para aludir al hecho de lucha o desacuerdo. Así comprendemos que el término “conflicto” se refiere a las fuerzas o posiciones contrarias que en un determinado momento se encuentran y se chocan, pudiendo ser por interés común o por discrepancias.

Comprendemos que el conflicto sirve de respaldo para el cambio; a partir de una situación explícita conflictiva se desencadena una serie de reacciones positivas o no. Lo que está claro es que cuando uno entra en conflicto con alguien de su entorno es porque en cierta parte se siente amenazado desde sus valores sociales, morales, culturales, etc. Aspectos que conciernen al individuo o al grupo. Por nuestra parte, un conflicto interpersonal existe cuando se da cualquier tipo de posicionamiento o actividad incompatible entre dos o más sujetos, lo cual no es necesariamente negativo.

3.3 NATURALEZA DEL CONFLICTO

La naturaleza de un conflicto va cambiando con el transcurso del tiempo. Cuando un grupo no puede alcanzar una meta o terminar una tarea, sus miembros se frustran. Así, los participantes pueden percibir que existe un conflicto y formular ideas respecto a la cuestión en conflicto. Reúnen información y analizan muchos puntos de vista a fin de entender mejor la cuestión que produce el conflicto. Las personas afectadas responden resolviendo el conflicto. Resulta más fácil diagnosticar la naturaleza del conflicto si éste se considera como una secuencia de episodios del conflicto. Sea cual fuere el nivel del conflicto, un punto de vista antiguo pero que sigue resultando de utilidad sugiere que cada uno de los episodios del conflicto pasa por una o varias etapas de entre cinco posibilidades: latente, percibida, sentida, manifiesta y de las secuelas del conflicto.

Las causas de los conflictos son muy diversas y están interrelacionadas entre sí, el conflicto no surge como una característica propia de la naturaleza genética humana, sino que es el resultado de las relaciones susceptibles de ser solucionadas. En este sentido Vinyamata considera al conflicto como simples errores en el desarrollo de las relaciones, por lo tanto el ser humano tiene la capacidad de manejar y equilibrar sus conflictos. Algunos factores que dan origen al conflicto los nombra factores biológicos, psicológicos y pedagógicos.

Los primeros se refieren a los que se producen cuando algo les impide la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación, seguridad y protección, así mismo el hombre también requiere necesidades de orden afectivo y cooperativo que lo vinculen con el cuerpo social. Lo mismo los sentimientos de libertad y trascendencia.

Con relación a los factores psicológicos se refieren al bagaje de experiencias vividas tanto personales como en la sociedad, lo que condiciona

nuestro actuar, por ejemplo cuando las sociedades sufren estragos de guerra, dictaduras, y violencia quedan marcadas la configuración de una identidad en constante transformación.

Lo que respecta los factores pedagógicos, nos permiten aprender de los errores cometidos, aprendes a actuar analizando los conflictos, observándolos, disgregándolos, e instauras sistemas para prevenirlos y regularlos de manera pacífica.

Redorta alude a la alude a las investigaciones de Hobbes, por lo que retoma que la naturaleza del hombre encontramos tres causas principales de desacuerdo: competencia, desconfianza y gloria. En este sentido el autor se pregunta por las fuentes del conflicto es adentrarse primero en la filosofía, la religión y cuantas opiniones existen que pretendan dar cuenta de a qué razón responde el ser humano. En tanto que somos incapaces de respondernos respecto al conflicto central, es decir el existencial, el de que somos y qué significado tiene la vida, se hace difícil identificar los orígenes de los conflictos.

En 1987 Vicens Fisas efectuó un resumen amplio al respecto. Este autor al analizar las distintas escuelas que tratan de explicar el conflicto sostiene que sus puntos de vista son totalmente insuficientes para dar cuenta del fenómeno "conflicto". Una forma práctica de resumir las visiones existentes históricamente sería la siguiente realizada por Wher en cita Hocker y Wilmot (1985):

- a) El conflicto y la lucha son innatos en todos los animales incluyendo al hombre.
- b) El conflicto se origina en la naturaleza de las sociedades y depende de cómo se han estructurado.
- c) El conflicto es una aberración, una disfunción de los sistemas sociales.
- d) El conflicto ocurre porque es funcional para el sistema social.

- e) El conflicto ocurre porque se persiguen objetivos incompatibles.
- f) El conflicto es consecuencia de la pobre comunicación, mala percepción, defectuosa socialización y otros procesos inconscientes.
- g) El conflicto es un proceso que pasa en todas las sociedades y en todas existe una regulación del mismo.

Sin embargo, aunque parece que todas estas visiones contienen algo de verdad, éste es uno de los temas ciertamente delicados por su complejidad. Es decir, hemos acudido a una opinión de siglos atrás que probablemente siga siendo válida: “en la naturaleza del hombre encontramos tres causas principales de disensión la primera es la competencia. En segundo lugar, la desconfianza; y en tercer lugar, la gloria”. (Hobbes, 1999). A esto reducía Hobbes las grandes fuentes del conflicto.

Fisher (2000) al hablar de las fuentes del conflicto intergrupal, cita las diferencias económicas, divergencias en valores y en el poder como fuentes básicas de los conflictos. A todo esto añade el propio autor las diferencias en las necesidades humanas. No obstante, Fisher en 1994 (Vide Fisher, Kopelman y Scheider, 1994) que los siete elementos de una situación de conflicto son los intereses, las opciones para satisfacerlos, la legitimidad, la relación entre las partes, la comunicación, los compromisos potenciales y las alternativas a la solución negociada. Un resumen de utilidad podría ser el siguiente cuadro elaborado a partir de las ideas de estos autores y que hemos adaptado en función de nuestra revisión y experiencia empírica.

TABLA 9. PROCESOS BÁSICOS DEL CONFLICTO

AUTOR	TIPO DE CONFLICTO	PROCESO RESULTANTE
Freud	Conflicto entre el deseo y la prohibición. (Lucha por el deber)	Represión. Defensas.
Darwin	Conflicto entre el sujeto y el medio. (Lucha por existir)	Diferenciación. Adaptación.
Marx	Conflicto entre clases sociales. (Lucha por la igualdad)	Estratificación social. Jerarquía. Comparación social.
Piaget	Conflicto en la toma de decisiones experienciales. (Lucha por ser)	Resolución de dilemas. Aprendizaje.

Fuente: Redorta, J. (2001)

Por otra parte, es importante identificar las causas generadoras de los conflictos. Como lo menciona J. Enrique Urquidi (1999), el conflicto es un acontecimiento que se origina cuando dos o más personas caen en un fuerte desacuerdo provocado por un choque de percepciones, expectativas y valores; de la misma manera destacan las siguientes causas generadoras más comunes de los conflictos:

- Barreras en la comunicación
- Mala interpretación
- Exceso de interacción
- Deshonestidad
- Negligencia
- Mala fe

- Rigidez de percepción
- Temor
- Sentimientos ocultos
- Recursos limitados

Cabe destacar que la naturaleza del conflicto puede estudiarse desde la *biología* donde el origen de las situaciones conflictivas lo conciben como un fenómeno instintivo y natural; y por esta razón, la supervivencia procede de la lucha y de la fuerza, interpretando que cualquier proceso de paz lo que hace es frenar los impulsos destructivos. Desde esta escuela, una posible respuesta al conflicto es la conducta violenta que evidentemente enmarcada en contenidos biológicos carecería sentido y sólo adquiriría significado como un elemento puramente aprendido.

Por otra la escuela *psico-sociológica*, comprende que la respuesta al conflicto, mediante una conducta agresiva y violenta, es fruto del aprendizaje. En ella se integran las teorías de la frustración, que afirman que detrás de toda conducta violenta hay una persona frustrada, sin embargo el elemento débil de esta teoría es la supresión del componente del cambio social y por lo tanto la eliminación de cualquier explicación sociológica. Dentro de la escuela psico-sociológica introduciríamos todo lo relativo a la percepción y a los estereotipos; pues desde estos elementos, el conflicto es explicado por el modo de manejar la información o por sesgos perceptivos, es decir, por la interpretación errónea o sesgada de la información. Toda persona utiliza procesos y mecanismos para conocer a los semejantes y a sí mismos, de tal modo que los procesos psicosociales de percepción y cognición social están presente junto con los estereotipos o evaluaciones negativas que se realizan de una situación y que pueden activar el arousal emocional y en consecuencia, las emociones negativas. Además, dentro de la escuela psico-sociológica tenemos que considera las técnicas de simulación porque ayudan a comprender situaciones, analizando el

comportamiento de las partes implicadas y la teoría de la negociación, desde la que el conflicto es perfectamente negociable.

La escuela *estructuralista* entiende que los conflictos proceden de la estructura social, todas ellas aportan aspectos relevantes para aproximarnos a un mayor conocimiento del conflicto, pero nuestro interés se va a centrar en la escuela psico-sociológica y en las diversas respuestas desde ella al problema del conflicto.

En cualquier caso, las diferentes teorías comparten que en todo conflicto deben tenerse presente los siguientes aspectos estructurales: las metas, es decir, saber cuáles son los fines que pretenden alcanzar las diferentes partes, y por ello hay que considerar que los objetivos incompatibles afectarán a las consecuencias o resolución del conflicto de un modo más o menos pacífico; el contexto o lugar en que se produce el conflicto también lo determinará sustancialmente; las partes o individuos que intervienen en el conflicto, es decir saber el número de partes y componentes de cada una de ellas, las relaciones de poder de las que dependen los recursos que se usen e el conflicto el patrón o tipo al que pertenece el conflicto; las expectativas, ya que cada parte del conflicto realizará una evaluación del mismo en consonancia al nivel de expectativas mantenidas; los ejes del conflicto constituidos por inclusión, control y afectividad; así, se valora si el conflicto de desarrolla dentro o fuera del grupo, con qué nivel de control o poder y con qué grado de cercanía la vivencia o percepciones que se ven afectadas por el conflicto y que pueden estar sesgadas por su amplia fuerza subjetiva, el desencadenante o hecho que provoca el conflicto el ciclo o evolución del conflicto; los métodos o estrategias utilizadas; normas o conductas, fruto de un consenso, que regula el conflicto; estilos de disputa; consecuencias y complejidad del conflicto.

Ponieman (2005) argumenta que existen siete elementos que definen la naturaleza del conflicto:

- Es inherente a la vida gregaria
- Es un medio natural de motivación para el cambio
- No es positivo ni negativo per se, sino eventualidad que forma parte esencial de la interacción social
- Es un proceso energético en curso, potencialmente favorable o desfavorable
- No es un desafío ni una competencia, sino una advertencia de ruptura del equilibrio y necesidad de reestructurar la situación o la relación
- No es generalmente indicador de quien tiene razón o quien no la tiene, sino la existencia de diferencias intersubjetivas o cambios que alteran los equilibrios logrados
- El curso que siga el proceso depende casi exclusivamente de su manejo.

El autor señala que desconocer esta naturaleza ha hecho proliferar la desconfianza, la falsa concepción del conflicto como un factor que solo se puede solucionar destruyendo al contrario.

En este sentido Vinyamata simplifica en el siguiente cuadro los orígenes o causas de los conflictos, que ofrecen una visión de conjunto donde retoma las cuestiones políticas y sociales relacionadas con el poder y su trasfondo económico que acaban generando guerras armadas, económicas o políticas; la importancia de la espiritualidad, de las cuestiones filosóficas que engendran actitudes conflictuales; las disfunciones biológicas que contribuyen y facilitan el desarrollo de conflictos o son el resultado de procesos conflictuales largos y agudos, y, finalmente, los aspectos más psicológicos y de percepción. Evidentemente, no existen tipologías puras, sino que cada caso se configura por una mezcla, en una u otra proporción, de los cuatro elementos básicos.

TABLA 10. ORÍGENES DE LOS CONFLICTOS

<i>La injusticia social, la miseria, los intereses económicos, las cuestiones de poder, el entorno social excesivamente competitivo y agresivo y los problemas sociales suelen generar guerras</i>	<i>Los valores, las concepciones filosóficas, la disociación entre la conciencia y la vida, la carencia de sentido y de comprensión de la vida y el desamor acostumbra a estar en la raíz de todos los conflictos</i>
<i>Los miedos, las fobias, los temores de todo tipo, la falta de sosiego y serenidad, los desequilibrios psicológicos, las frustraciones, la insatisfacción emocional y sexual, la desorientación, el desorden, los problemas de organización, los problemas y errores de comunicación, las disfunciones en las relaciones y las percepciones negativas están en relación y acompañan todos los procesos de conflicto.</i>	<i>Las enfermedades físicas y mentales que generan depresión, irritabilidad o angustia; los procesos biológicos que afectan el comportamiento; el Déficit o los desequilibrios hormonales, y el estrés pueden ser la causa o la consecuencia de procesos conflictuales continuados.</i>

Fuente: Vinyamata (2001)

Dentro de las discusiones antes mencionadas se puede destacar lo siguientes características que nos permiten configurar la naturaleza del conflicto:

1. **“El conflicto nace de una incompatibilidad percibida entre personas”**
La incompatibilidad de intereses implica que las partes entienden que la consecución de los propios objetivos se ve obstaculizada por la obtención de los objetivos de los otros. Ésta es la raíz misma del conflicto, la incompatibilidad percibida de metas.
2. **“El conflicto es un hecho natural”**: porque son inherentes a nuestra naturaleza humana, forman parte de nuestra vida y son un fenómeno inevitable en cualquier relación social, dado que como individuos todos tenemos diversidad de objetivos y necesidades.

3. **“El conflicto es necesario”**: porque mantiene el interés recíproco y la tensión, estimulando el intercambio social. Diferir con “otros” genera debate y activa la creatividad, evitando el empobrecimiento personal y de la relación. Esta característica del conflicto nos recuerda a la clásica definición china de Crisis, entendida esta como Peligro + Oportunidad. Una crisis bajo esta óptica supone una oportunidad de cambio, una nueva oportunidad para adaptarse al entorno y mejorar; dado que los paradigmas y procedimientos que nos habían ayudado hasta el momento han dejado de ser de utilidad ante la actual situación.

4. **“El conflicto se da entre partes interdependientes”**: porque de un modo u otro la consecución de los objetivos de las partes están interrelacionadas. Es decir, yo te necesito a tí para poder conseguir mis fines y viceversa, ya que el conflicto, de una u otra manera, nos ha involucrado a ambos.

5. **“El Conflicto no es ni malo ni bueno”**: porque el conflicto puede resultar tanto positivo como negativo; y porque lo realmente conflictivo, no es el conflicto, sino la forma de afrontarlo. La manera como enfrentamos las situaciones conflictivas son las que pueden perjudicar o beneficiar, debilitar o fortalecer, nuestras relaciones. Así cualquier conflicto puede adoptar un curso constructivo (positivo) o destructivo (negativo).

6. **“El conflicto es un proceso”**: porque no se refiere únicamente el momento del estallido o el momento en el que salta la chispa. Es un proceso dinámico que evoluciona y se va transformando en el tiempo pasando por diferentes estados.

7. **“El conflicto es una realidad triádica”**: El conflicto es una realidad integrada por tres elementos a los cuales se debe de atender en la transformación del conflicto. Estos tres elementos son:

- a) Las Presunciones (cogniciones) y Actitudes (emociones).
- b) La incompatibilidad de objetivos o contenido del conflicto.
- c) El Comportamiento adoptado por las partes en el conflicto; la respuesta que estas dan a su incompatibilidad.

Para decir que un conflicto se encuentra totalmente articulado es necesario que se de la conjugación de los tres elementos:

Conflicto = Actitudes/presunciones + Comportamiento + Incompatibilidad de objetivos (Contradicción).

Imaginemos un conflicto entre padres y profesores de alumnos de un centro de primaria por la educación de los menores. La contradicción en este conflicto sería la discrepancia en la manera de educar y en las responsabilidades de cada una de las partes para con el menor; el por qué discuten, el contenido del conflicto. Las presunciones y actitudes se refieren a los aspectos relacionados con el modo en que los actores del conflicto procesan la información. Es la parte que está oculta como presunciones (cogniciones) y actitudes (emociones). En el ejemplo de los padres y los profesores se referiría al efecto que la discrepancia en el modo de educar a los menores produce en las partes. Imaginemos que esa discrepancia entre padres y profesores está llevando a los padres a enfurecerse y a adoptar una actitud agresiva cuando piensan en los profesores. Parece fácil deducir a través del conocimiento de la incompatibilidad y del modo en que éstos la han internalizado cuál será el comportamiento de los padres cuando se encuentren con los profesores.

El elemento observable del conflicto es la conducta, el comportamiento. Tanto la incompatibilidad de objetivos esencia del conflicto, como las actitudes están en un nivel latente, deducible; pero no observable directamente. Las emociones/presunciones y la incompatibilidad formarían lo que se conoce como

conflicto latente, aquel que aún no se ha materializado en las conductas de las personas implicadas (no visible), aunque tienen las incompatibilidades, las presunciones y las emociones dispuestas para que en cualquier momento pueda aparecer la conducta; completándose así el triángulo del conflicto.

3.4 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL CONFLICTO

Todo conflicto tiene unos elementos que nos permiten entenderlo, con el fin de intervenir en su regulación o transformación. Es conveniente pensar el conflicto en términos de un triángulo conformado por el problema, las partes y el proceso.

El problema. Se refiere a la causa del conflicto, los puntos de disputa, los intereses y las necesidades de las partes, las “visiones del futuro”, las diferencias esenciales y los valores que las separan.

Al examinar la literatura especializada podemos identificar por lo menos tres enfoques teóricos que intentan explicar el surgimiento de los conflictos²⁰. Por un lado encontramos la escuela subjetivista, que sostiene que factores personales constituyen la principal fuente de conflictos. Para algunos autores que se identifican con este enfoque el conflicto es un fenómeno “innato en todas las sociedades animales”, resultado de un “instinto de agresión y competición”, mientras que para otros los conflictos son resultado de una comunicación defectuosa, de procesos inconscientes, de la frustración, etc., y por lo tanto enfatizan el estilo de toma de decisiones, la personalidad de los líderes, y las actitudes y los valores que influyen el comportamiento de personas y grupos.

Un segundo enfoque, el de la escuela estructuralista, considera que no podemos reducir los conflictos sociales a factores subjetivos, y que por tanto debemos tomar como punto de partida la estructura social y no la naturaleza

humana. Aquí se podría incluir tanto a quienes argumentan que la estratificación de las sociedades y la división de clase hacen inevitable el conflicto social (Marx), como a quienes argumentan que el conflicto no se centra realmente sobre la propiedad sino que gira alrededor de las relaciones de autoridad (Dahrendorf).

Un tercer enfoque, el psicosociológico, no sitúa el nivel de análisis en el plano individual ni en el social, sino en el de la interacción entre el individuo y los sistemas sociales dentro de los cuales se desenvuelve. No se ignora el “síndrome individual”, pero se entiende que el conflicto está definido por las relaciones entre grupos que persiguen fines contradictorios, defienden valores opuestos y ejercen relaciones de poder.

En términos de los que separa a las partes, podemos identificar conflictos de intereses (distribución de algún recurso valorado, ya sea material, de estatus o autoridad), o de valores (ideologías, religión, visiones del mundo). El segundo es más fundamental y difícil de resolver, puesto que las partes no conceptualizan la situación de la misma manera. Además, con frecuencia no es fácil distinguir unos de otros. Tomemos como ejemplo una pareja que está discutiendo cómo se van a distribuir las tareas del hogar. Este sería a primera vista un conflicto de interés (tiempo, energía, etc.). Sin embargo, puede ser que lo que subyace el problema sea el deseo de la mujer de afirmar su papel en la sociedad moderna y alejarse de la concepción de que el sitio de la mujer es la cocina. Igualmente podríamos afirmar que el actual conflicto en Chiapas combina elementos de interés (la distribución de la tierra) con elementos de valores (la preservación de una identidad cultural).

Por otro lado, incluso cuando las partes están de acuerdo sobre los fines, los conflictos pueden surgir alrededor de los medios para alcanzarlos, o de las causas de algo (conflicto de atributos). En términos de los objetivos mismos,

podríamos diferenciar entre positivos (más riqueza, un territorio) y negativos (evitar un futuro indeseado).

Las partes. Cuando analizamos las partes de un conflicto tratamos de determinar su composición, liderazgo, las unidades de decisión implicadas, el tipo de relación que mantienen, sus relaciones de poder. Debemos también identificar las actitudes que las caracterizan, entendiendo por ellas los “estados psicológicos que acompañan una situación de conflicto o que surgen de ella”. Principalmente debemos fijarnos en el aspecto afectivo o emocional (rabia, desconfianza, resentimiento) y en el perceptual (procesos cognoscitivos, estereotipos). No es necesario sostener, como hacen algunos autores, que la mayoría de los conflictos se generan internamente, para aceptar que las actitudes minimizan o exacerban el conflicto. Además, con frecuencia las actitudes pueden hacer que las partes persistan en el conflicto, incluso cuando las condiciones objetivas que le dieron origen se hayan alterado.

El proceso. El proceso se refiere al desarrollo del conflicto. El conflicto no es un fenómeno estático sino bastante dinámico. Podemos observar su desarrollo desde el momento en que surge una incompatibilidad (conflicto latente), pasando por el surgimiento de una conciencia sobre ella (conflicto incipiente) y la conducta adoptada para afrontarlo (conflicto manifiesto). Peter Wallensteen²² argumenta que para que un conflicto se torne manifiesto debe haber actores organizados y acciones, “es decir comportamiento consciente de las partes a fin de conseguir sus objetivos”.

Siguiendo a Mitchell, por comportamiento o conducta del conflicto entendemos todas las “acciones de las partes con la intención de hacer que el oponente modifique o abandone sus metas”. Hay que resaltar que estas conductas no son necesariamente violentas, ni siquiera coercitivas (persuasión, identificación de intereses comunes, identificación de principios superiores), e

incluso no han de estar dirigidas directamente a la otra parte (pueden recaer sobre terceros no involucrados: la invasión de Granada como mensaje a los Sandinistas; o sobre uno mismo: la inmolación de los monjes Budistas en la guerra de Vietnam, las huelgas de hambre de Ghandi).

Es decir que para que un actor en conflicto adopte una conducta contenciosa deben intervenir algunas variables, como la creencia de que se tiene el poder para alterar sustancialmente las aspiraciones del otro, la percepción de ausencia de una capacidad integradora en la situación, y la importancia de los objetivos. No podemos minimizar el papel de las normas sociales interiorizadas en el proceso de socialización, la existencia de instituciones legítimas y eficientes que faciliten el trámite de los conflictos, el temor a una escalada del conflicto, los vínculos sociales, las relaciones de inter-dependencia, etc.

Aunque en teoría separamos los 3 elementos (problema, partes, proceso), en la práctica se entrelazan y afectan mutuamente, alterando la situación de conflicto, puesto que se producen cambios al interior de las partes (en sus objetivos, actitudes o comportamiento), entre ellas y en el entorno.

Siguiendo a Mitchell, dentro de las dinámicas más comunes podríamos mencionar la ampliación del Conflicto, ya sea por la introducción de nuevos participantes (como actores primarios o secundarios) o de nuevos puntos de disputa. Con frecuencia, estos nuevos actores tienen sus propios objetivos, lo cual implica el surgimiento de nuevas estrategias y modos de comportamiento, el reemplazo de las metas originales, o el surgimiento de liderazgos más militantes, lo que hace más compleja la resolución del conflicto.

Otra dinámica común es la Escalada, proceso por el cual las partes “se embarcan en un curso destructivo de incrementar el nivel de coerción o de

violencia en las amenazas o en las acciones”. Una consecuencia común de la escalada del conflicto es el surgimiento de actitudes y percepciones negativas que dificultan el proceso de resolución, puesto que se tiende a culpar al adversario de la controversia creciente, se pierde la capacidad de empatía, se deshumaniza o desindividualiza al adversario y se genera un temor incluso a las pérdidas pequeñas. A nivel de grupo estas percepciones tienden a convertirse en normas colectivas, generando una mayor cohesión, facilitando la emergencia de liderazgos más militantes y polarizando la situación de conflicto. En consecuencia las posiciones se vuelven más rígidas, el conflicto se percibe como una situación de “suma cero”, se rompen los canales de comunicación y no se aceptan ambigüedades. El conflicto puede entonces perpetuarse más allá de lo necesario, generando intereses creados que pueden convertirse en obstáculos importantes para su resolución.

Baron (en Rahim, 1992) encuentra que con frecuencia se trasladan con respecto a los siguientes elementos:

1. El conflicto incluye intereses opuestos entre grupos o individuos en una situación de suma cero.
2. Estos intereses opuestos deben ser reconocidos para que exista el conflicto.
3. El conflicto involucra la creencia, por cada parte, de que la otra obstaculizará (o ya ha obstaculizado) sus intereses.
4. El conflicto es un proceso; surge de relaciones existentes entre individuos o grupos y refleja sus interacciones anteriores y el contexto en que se dieron.
5. El conflicto implica acciones de una o ambas partes, que de hecho obstaculizan los objetivos de la otra.

Algunos de estos elementos han sido objeto de acalorados debates. Por ejemplo, se ha discutido si el primero de ellos (intereses opuestos) es

suficiente para hablar de la existencia de un conflicto, o si es indispensable la presencia del segundo (el reconocimiento de esa oposición). Para algunos (APEP) la existencia de intereses antagónicos no debe confundirse con el conflicto mismo, aunque reconocen que pueden producirlo. Para otros (Galtung, Curle) no es necesario que haya conciencia de ese antagonismo, pues el conflicto estaría inmerso en la estructura misma de la relación (“conflicto estructural”, en Galtung y “relaciones no pacíficas” en Curle). Como mínimo, podríamos decir que desde el momento en que existe incompatibilidad de intereses, el conflicto está “latente”.

Esta opinión es compartida por Kriesberg¹⁰, para quien puede haber una situación objetiva de conflicto en la que ninguna de las partes, o sólo una de ellas, o ambas estén conscientes de dicha situación.

En segundo lugar, se ha sugerido que para que haya conflicto debe haber intereses opuestos. De hecho no necesariamente debe haberlos, puesto que más importante que la realidad misma es la forma como las partes perciben esa realidad (los conflictos “irreales” por ejemplo, aunque tienen manifestaciones concretas e incluso violentas, carecen de bases objetivas y son producidos por percepciones erradas o procesos de comunicación defectuosos). En tercer lugar, se exige que haya una acción, expresada en la persecución de objetivos. El estudio ya citado de la APEP, por ejemplo, sugiere que “el conflicto requiere interacción de los actores, es decir acciones y reacciones opuestas entre las partes. El conflicto es sinónimo de acción. Sin ella no puede existir”.

Sin embargo, aunque haya conciencia de la situación de conflicto, una de las partes puede optar por la inacción, por no enfrentar la otra o intentar alcanzar sus metas. De hecho, ya Mary Parker Follet había identificado en los años veinte la evasión o supresión de ellos conflictos como una forma de manejarlos (en Rahim, 1992) y Lederach y otros han señalado diferentes estilos de afrontar los conflictos, incluyendo la evasión.

Teniendo en consideración lo anteriormente señalado, podemos señalar seis etapas o fases que caracterizan el proceso de un conflicto, y que deben servir de base para analizar cada controversia, buscando posibilidades de solución. Para este efecto nos basaremos en S. Robbins y en K. Girard / S. J. Koch. Estas fases son las siguientes:

- a. Los orígenes o protagonistas
- b. Las causas o fuentes
- c. El conocimiento y personalización
- d. Los tipos de conflicto
- e. Formas de resolución
- f. Posturas: posiciones e intereses
- a. Los Orígenes o Protagonistas.

Analiza el conflicto desde el punto de vista de las personas o grupos que enfrentan un conflicto o desavenencia. Considera los niveles en que se da la disputa y la cultura de cada uno de los protagonistas.

Dentro del enfoque de conflict transformation, pareciera esbozarse una línea de acción que arrastra a muy diferentes concepciones y aproximaciones epistémicas, hacia lo imprescindible de la participación de los sujetos en la transformación de los conflictos, aunque no termine de encontrarse el modus operandi más efectivo para ello (tal y como se argumentará más adelante).

En un ingente esfuerzo sintético realizado sobre una amplia muestra bibliográfica, Redorta logra establecer hasta dieciocho elementos destacados por diferentes autores y corrientes científicas como pertenecientes a la estructura del conflicto sobre los que han se han materializado diferentes priorizaciones y aproximaciones. A saber:

TABLA 11. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL CONFLICTO

ELEMENTO	A QUÉ ESTÁ	AUTOR
Metas	Objetivos que pretenden las partes en conflicto	Coser (1955) Hoecker (1985)
Contexto	Marco en el que se desarrolla el Conflicto	Pruitt (1993) Watzlawiak (1976)
Partes	Número de partes en conflicto y tamaño relativo si es grupo	Pruitt (1981) Boulding (1964) Alzate (1998)
Poder	Relaciones de poder entre las partes	Moscovici (1981) Mintzberg (1983) Ury y otros (1989)
Fuentes	Primeros orígenes del conflicto	Floyer (1990) Burton (1991) Lewin (1946) Hobbes (1648)
Patrón	Tipología a la que puede adscribirse el conflicto	Simmel (1908) Lewin (1946) Moore (1986)
Función	Del conflicto en la estructura y relación social	Coser (1956) Simmel (1955) Deutsch (1973)
Expectativas	Respecto de cada una de las partes	Deutsch (1973) Blau (1982)
Eje	Polaridades sobre las que se desarrolla el conflicto	Kelly (1955) Mintzberg (1983)
Vivencia	Percepciones, emociones y comunicación, significado	Deutsch (1973) Jervis (1976)
Desencadenante	Factores que catalizan el conflicto	Alzate (1998)
Ciclo	Evolución en el tiempo	Walton (1987) Pruitt (1993)
Métodos	Estrategias y tácticas que usan los contendientes	Deutsch (1973) Burton (1990) Pruitt (1993)
Normas	Regulación que sigue el ciclo del conflicto	Pruitt (1993) Ury y otros (1996) Geen (1998)
Complejidad	Aspectos vinculados a la borrosidad, el caos y el azar	Munné (1999) Peiró (1993) Kosko (1993)
Estilo	Forma de contender de los participantes	Blake y Mouton (1964) Thomas-Kilman (1974)
Efectos	Cómo afectará el resultado del conflicto a cada una de las partes	Deutsch (1973)
Ámbito	Contexto específico del conflicto: familia, escuela, trabajo, etc.	Floyer (1990) Six (1995)

Fuente: Redorta, 2004

Huelga comenta que el tratamiento, la importancia y la pertinencia de cada elemento difiere enormemente según cada autor, siendo imposible establecer un consenso respecto de aquellos elementos que más significativamente forman parte del conflicto y de qué manera intervienen. Por ejemplo, para autores como Deutsch (1973), el análisis del conflicto debe comprenderse desde los "efectos" (los resultados o consecuencias) que éste tiene sobre las partes, implicando el estudio de las estrategias, tácticas y percepciones que sienten y construyen las partes (teniendo en cuenta incluso las relaciones de lo interpersonal), así como las consecuencias del efecto. Burton y Dukes (1990), y, Pruitt y Carnevale (1993), también apuntan en la misma dirección, al considerar los métodos estratégicos que los contendientes utilizan como parte clave del estudio del conflicto, pero no las vivencias de los sujetos.

Otros autores, como Moscovici (1985), sostienen que la clave del conflicto tiene más que ver con el poder de las partes y su influencia y capacidad de imposición sobre el contendiente. Esto podría dar cuenta del amplio consenso existente a la hora de interpretar que son las partes un activo elemento a estudiar en el marco de un conflicto, pero no lo son, por ejemplo, las cuestiones subjetivas que se refieren a las vivencias que dichas partes podrían tener respecto del conflicto en el que están inmersas.

Según Redorta, el elemento "metas" (al igual que "partes" y "poder") ha sido considerado por numerosos autores como parte fundamental de la estructura de un conflicto. "El hecho de que tales objetivos se presenten como total o parcialmente incompatibles afectará tanto a las consecuencias del conflicto como a las tácticas y estrategias que las partes utilicen en su resolución" (Redorta, 2004), mientras que el "contexto", ha sido interpretado como determinante en muchos casos, pues un conflicto "de poder no es igual que ocurra en el ámbito de la escuela, de los negocios, etc.," (Redorta, 2004).

Respecto al elemento "patrón", autores como Simmel (1908) sostienen que "los conflictos acostumbraban a seguir determinado tipo de curso igual o parecido" (Redorta 2004). En este sentido, si bien no existe evidencia empírica suficientemente desarrollada al respecto, la propuesta del propio Redorta profundiza en dicho aspecto, para, atendiendo a la morfología del conflicto, proponer una tipología de conflictos basada en patrones.

En cuanto a las "expectativas", se entiende que es cada parte quien evalúa las suyas propias en función de sus recursos, motivo por el cual algunos autores destacan su importancia para el estudio del conflicto.

Sobre el elemento "ejes del conflicto", es Schutz (1958) -según Redorta-, quien "elaboró su teoría respecto a los grupos sobre tres ejes básicos: inclusión (dentro o fuera del grupo), el control (más o menos poder) y la afectividad (percepción de cercanía personal)" (Redorta, 2004)

El elemento "vivencia" se entiende como el conjunto de percepciones que se ven afectadas por el conflicto, las emociones que se desatan, la forma en como éstas se expresan, y la importancia que cada parte le atribuye. Si bien no ha sido un elemento destacado en el estudio del conflicto por parte de muchos autores, cobra vital importancia, pues en última instancia, se refiere a cómo se vive el conflicto, y, por tanto, da pistas sobre cómo se podría transformarlo participativamente.

Respecto a los elementos "desencadenante" y "ciclo", pareciera existir consenso por parte de numerosos autores. El estallido de un conflicto suele tener que ver con un desencadenante, una chispa concreta. De igual modo, se entiende que su desarrollo sucede a lo largo del tiempo, comprendiendo diferentes fases: estallido, escalada, estancamiento y desescalada.

Lederach, por ejemplo, habla de progresión del conflicto y establece el siguiente gráfico para dar cuenta de cómo el conflicto se desarrolla en el tiempo, a partir de un momento de incubación, en el que el conflicto se encuentra latente y la percepción de su existencia por parte de los sujetos es baja. Tras un desencadenante, se produce una progresión en forma de escalada que hace manifiesto el conflicto, generándose una confrontación social. El trabajo de negociación desde la construcción de un poder político equilibrado, contribuirá a generar una paz sostenible desde las fases de estancamiento y desescalada.

Autores como Rubin, Pruitt y Hee (1986), analizaron pormenorizadamente las causas de la escalada y desescalada de los conflictos. Llegaron a la conclusión de que la escalada suele venir precedida de una o varias de las siguientes motivaciones: "expectativas al alza por las partes en conflicto, una situación de ambigüedad respecto del poder que se atribuyen los contendientes (...), una asignación de méritos no compartida, la disponibilidad de liderato, una mayor comunicación con el grupo y el denominado pensamiento de suma cero" (Rubin, Pruitt y Hee en Redorta, 2004). Respecto a la fase de estancamiento, estos autores sostienen que tras una escalada más o menos sostenida en el tiempo, la dilatación del conflicto puede llegar a puntos en los que las partes contendientes prefieren apostar por procesos cooperativos frente a confrontativos. Motivos tales como el fracaso de la confrontación, el análisis costo - beneficio de los recursos utilizados y su agotamiento o la pérdida de base social, son motivos que, según estos autores, se encuentran íntimamente relacionados con el inicio de la fase de estancamiento del conflicto.

Sin embargo, alcanzar la fase de estancamiento, no tiene por qué significar iniciar un proceso de desescalada. Pruitt (1998) señala que para que ello ocurra es preciso alcanzar el punto de madurez del conflicto, al que se llega por una percibida situación de empate entre contendientes, la pérdida del control

Complementar la idea de "estilo de contender" y "métodos" con las aportaciones realizadas por Villasante en su obra "Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social" (Villasante, 2006), permitirá acercarse al conflicto de una forma abiertamente participativa, propositiva y transformadora. A saber:

Villasante parte del concepto Transductor, como dispositivo que permite transformar el efecto de un suceso que afectó a la comunidad y al sujeto, en otro tipo de señal. Propone que se proceda mediante estilos transductores, que posibiliten cambios sustanciales. Saltos "a otro tipo de energía (...) saltos para las transformaciones de las estructuras." (Villasante, 2006). Adaptar estos planteamientos al estudio del conflicto, posibilita la creación colectiva de nuevas dimensiones, posibilidades y opciones alternativas capaces de transformar efectivamente un conflicto social. Permite complejizar el diagnóstico, analizar las relaciones entre problemáticas, sus retroalimentaciones y sus efectos en las convivencias sociocomunitarias, para la transformación de los efectos negativos o violentos en otro tipo de energías vitales.

Estas consideraciones transductivas, unidas al paradigma de la "complejidad", proporcionan valiosas aportaciones a la ciencia del conflicto. Tal y como se verá más adelante, la borrosidad, la fractalidad, la lógica compleja, la teoría de las catástrofes o del caos generan elementos de muy útil aplicación a los estudios del conflicto y la paz, capaces de aportar nuevos enfoques de análisis científico y praxis social para la transformación del conflicto. Por ejemplo, Morin, establece la posibilidad lógica de ser antagónica una posición respecto de la otra pero complementaria al mismo tiempo (Morin, 1995); en sintonía con el premio Nobel de Física en 1922, Niels Bohr, que formula el principio de la complementariedad de los opuestos desde la física cuántica; e incluso en sintonía con las aportaciones de Bertalanffy (1993) cuando da cuenta de las múltiples rupturas del eje de la contradicción y la antítesis en el mundo de la física teórica.

Finalmente Fisher, Redorta y Gorjón mencionan diferentes elementos del conflicto que la por la propia naturaleza del mismo, adquiere diferentes enfoques desde los cuales se puede observar. Por ejemplo mientras que para Fischer siete los elementos de una situación de conflicto: intereses, opciones para satisfacerlos, la legitimidad, la relación entre las partes, la comunicación, los compromisos, potenciales y las alternativas a la solución negociada.

Por su parte Redorta comenta que los elementos de los conflictos son el poder, las necesidades, los valores, los intereses, la percepción y la comunicación. En cuanto a Gorjón considera como elementos constituyentes del conflicto los actores, la discrepancia, el poder, el mapa, la comunicación, el miedo, las emociones y sentimientos, así como a los intereses.

La discrepancia o discordancia es otro de los elementos constituyentes de los conflictos, al igual que los actores. El poder es un factor determinante para su proceso, como lo es la comunicación que proporciona información para la solución del conflicto.

El estudio de estas posturas lógico-complejas abre nuevos caminos incipientemente explorados respecto de la estructura de los conflictos y los procesos participativos para su gestión.

3.5 CARACTERIZACIÓN DEL CONFLICTO

Ante la presencia de un conflicto, parece evidente que debe seguirse un sistema pautado para la mejor comprensión y tratamiento del mismo. Sergi Farré propone para ello un enfoque sistémico proactivo (Farré, 2009) con tres etapas a cumplir en cualquier tipo de intervención organizacional, basándose en el modelo propuesto por Galtung (1998):

- a) Análisis del conflicto
- b) Diagnóstico del conflicto
- c) Estrategias de tratamiento

En lo referente al análisis del conflicto y su diagnóstico, veremos a continuación los elementos que debe incluir este análisis, definiendo la tipología del conflicto por su objeto, intensidad, dimensión, niveles personales, proyección temporal y nivel espacial.

El objeto del conflicto se compone de posiciones, intereses y necesidades (negociables y no negociables) que son los elementos materiales e inmateriales que rodean el conflicto (Femenia, 1999 y Farré 2004). En el estudio regresivo realizado para analizar el perfil de los casos tratados, le hemos denominado al objeto, “elementos intervinientes en el conflicto”.

La intensidad del conflicto marca la presencia de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, directa, estructural o cultural (Farré, 2003), pudiendo clasificarlas por:

- Disputas o conflictos de baja intensidad. No comportan ningún tipo de violencia y si se diera, es fundamentalmente verbal, nunca física. Su objeto es material basado en intereses negociables (por ejemplo un desacuerdo entre dos departamentos de una organización acerca de la prioridad de una campaña de acción sobre otra, asignación de presupuestos, etc.).
- Conflictos profundos, de alta intensidad y de difícil tratamiento. En este caso, existe algún tipo de violencia:
 - a) Violencia Directa., fácilmente perceptible, basada en la agresión física o moral. Por ejemplo, el acoso sexual, el mobbing, el

altercado verbal, la lucha física, el rumor destructivo entre compañeros, la amonestación, el despido, el cese laboral, la muerte, un atentado.

b) Violencia Estructural. Puede manifestarse a través del espacio físico del lugar de trabajo (Poca luz, cambio de mesa por parte de los compañeros, sillas incómodas), de la estructura jerárquica (Desconocimiento o inexistencia del organigrama o de los mecanismos de promoción profesional), del salario insuficiente, de la deficiente asignación de funciones o tareas profesionales, etc.

c) Violencia Cultural. Es la más difícil de identificar y la más compleja de tratar, puesto que nace de las convicciones ético-morales y de identidad más definitorias de la persona. Algunos ejemplos de este tipo de violencia son los rumores y comentarios malintencionados, actitudes machistas, patriarcales o racistas, discriminación, etc.

- El estrés, las bajas laborales o la disminución en el rendimiento laboral, es a menudo una señal de alarma, el síntoma que debe indicar a los responsables de una organización la presencia de violencia de alguno de estos tipos.

La dimensión la marca el número de componentes y espacio que abarca el conflicto. Desde el punto de vista de las personas implicadas. Puede darse simultáneamente en uno o más niveles de la vida de las personas implicadas:

- Conflicto intrapersonal. Conflicto interior cuyo tratamiento corresponde a los profesionales de la salud mental

- Conflicto interpersonal o directo. Existe entre dos o más personas por motivos indisociables respecto de las partes implicadas
- Conflicto intergrupar o indirecto. Existe entre dos grupos más allá de la relación interpersonales de sus componentes (Entre departamentos por poner un ejemplo) Conflicto intragrupal. Existe en un sistema grupal concreto (Una organización, una familia, un grupo político)

Los niveles personales del conflicto y su proyección temporal, viene marcada por la relación existente entre la proyección temporal de un conflicto y el tiempo necesario para invertir en su gestión y transformación positiva. Los niveles personales hacen referencia a los conflictos:

- a) Intrapersonales
- b) Interpersonales o directos
- c) Intergrupales o directos
- d) Intragrupales

Por último, el nivel espacial nos da a conocer la ubicación y naturaleza de un conflicto dentro de una organización o cualquier grupo social.

En base al análisis de todos estos elementos, se puede diagnosticar su mediabilidad o en su caso, la mejor intervención adecuada al conflicto a tratar. Según Farré (2004) el tratamiento del conflicto organizacional debe ser a dos niveles: Microgestión y macrogestión positiva del conflicto, diferenciándose una de otra en que la primera consiste en introducir mejoras a nivel de la comunicación y extensión de herramientas mediadoras, mientras que la segunda requiere de una intervención de un agente externo, mediador, que en forma de distintas intervenciones (coaching, mediación, formación y entrenamiento en

habilidades mediadoras, grupos de consenso, etc.) asegure la gestión positiva del conflicto organizacional.

Cada persona adopta una posición frente al conflicto según el tipo de enfoque interno que lo caracterice. Katz, N. EN: Farré (2004) sitúa las distintas actitudes frente al conflicto en relación con dos ejes:

- a) Compromiso con la relación
- b) Compromiso con los intereses

En base a estos dos ejes se concretan cinco tipos de afrontar el conflicto:

1. Acomodaticio, con un bajo compromiso con los intereses pero un alto interés en la relación. Tiene tendencia a adoptar posiciones de perder-ganar o ceder.
2. Evitador, con un bajo compromiso con los intereses y también en la relación. Tiene tendencia a adoptar posiciones de huir, perder-ganar
3. Controlador, con un alto compromiso con los intereses y un bajo compromiso con la relación. Tiene tendencia a adoptar posiciones de ganar-perder.
4. Compromisario, con un suficiente nivel de compromiso con los intereses y también con la relación. Tiene tendencia a adoptar posiciones de perder-ganar, ganar-perder.
5. Colaborativo, con un alto compromiso con los intereses y un alto compromiso con la relación. Tiene una clara tendencia a adoptar posiciones de ganar-ganar

3.6 TIPOS DE CONFLICTOS

Dentro de estas rupturas efectuadas sobre los pensamientos lineales por oposición que refieren el conflicto desde una perspectiva de lucha entre dos tendencias que se debe resolver, han sido claves las aportaciones de Lederach y el propio Galtung, al proponer una forma triangular de estructura de conflicto, multidimensional, que da cabida a más aspectos en el estudio del mismo. Lederach, por ejemplo, habla de:

a) personas implicadas en el conflicto (realizando una distinción de los actores en tres niveles según su liderazgo. A saber: nivel 1, máximos dirigentes políticos o militares, nivel 2 líderes de grado medio étnico, religioso de ONG, intelectuales, y nivel 3 líderes de base como promotores de la comunidad, comisiones locales).

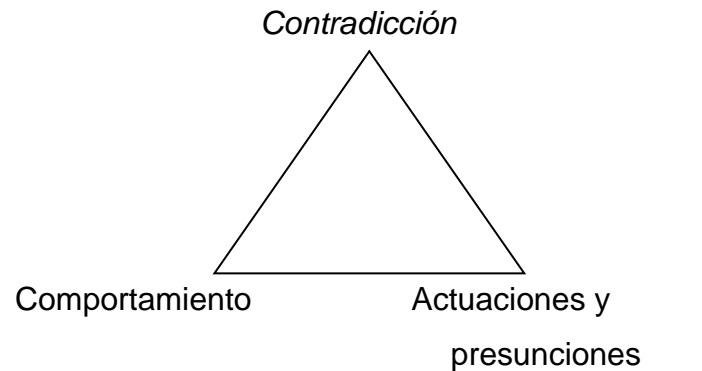
b) relaciones que se dan entre las personas en conflicto para tratar de entenderlo e intervenir en él (negociaciones, talleres de resolución y comisiones de paz locales – formación de bases; dependiendo del nivel de liderazgo de los implicados). Y,

c) el problema que constituye la esencia de la confrontación

A partir de ello, concluye que es imprescindible analizar estas tres dimensiones para transformar los conflictos de manera justa (incrementando la igualdad entre las partes mediante su intervencionalidad), veraz (fomentando la transparencia, la admisión y la claridad), en los valores de la paz (estableciendo principios de respeto mutuo, armonía vital, seguridad y bienestar para todos) y misericordiosa (fomentando la aceptación de la otredad, el apoyo y la compasión).

Por su parte, Galtung, según la interpretación de Calderón (2009), en un esfuerzo por sintetizar las diferentes tendencias históricas existentes en el estudio del conflicto, propone un triángulo analítico en el que descansan, en cada uno de sus vértices, los siguientes conceptos que formarían parte del conflicto:

TABLA 13. ESTRUCTURA TRÍADICA DEL CONFLICTO



Fuente: Redorta (2004)

Vértice a) Actuaciones y Presunciones (Dentro. Aspecto Motivacional), que hace referencia a “cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo”. (Calderón, 2009)

Vértice b) Comportamiento (Fuera. Aspecto Objetivo), que alude “a cómo actúan las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro”

Vértice c) Contradicción (Entre. Aspecto Subjetivo), que tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con cómo éste se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. En muchos casos, tales cuestiones son complicadas y están ocultas, ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados prefieren centrarse en las actitudes y la conducta, tanto la suya propia (que en general se auto-concibe

como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa).

Tanto en la propuesta de Galtung como en la de Lederach, así como en aquellas relacionadas con la psicología, se entiende que a la hora de analizar e intervenir en los conflictos, se hace necesario estudiar ciertos aspectos psicosociales que se dan cita en las personas, sus comportamientos y sensaciones – percepciones, aunque no se hable de hacerlas partícipes en plena dimensión en el proceso de reflexión-acción respecto de la transformación del conflicto.

Asimismo, es necesario estudiar algunas de las múltiples clasificaciones que realizan diversos especialistas en este ámbito, con el objeto de poder identificarlos entenderlos y ubicarlos para posteriormente tratar de resolverlos, ya que existen diversas maneras para poder afrontar una situación conflictiva, las que serán mencionadas dentro del presente apartado.

Dentro de diversas obras podemos encontrar variadas clasificaciones de los conflictos dentro de las que destaca la realizada por Fernando A. Milia, quien los cataloga de la siguiente manera:

- Los Polemiales, que son aquellos en los que los oponentes recurren a la fuerza para cambiar por este medio la voluntad del rival.
- La no violencia, en los que la parte más poderosa opta por recurrir a la fuerza mientras que su contraparte renuncia a ella expresamente, pero replica con una estrategia muy particular.
- Los judiciales, en los que las partes pretenden resolver la cuestión sometiéndola a un tercero, es decir, a la autoridad judicial.
- Los agonales, en lo que no se emplea la fuerza, explícita o implícitamente

Por otra parte Oscar Peña Gonzáles, clasifica los conflictos en función a diversos elementos:

- a) En función al elemento agresividad:
 - Agresivos, cuando las partes tienen intención de causar daño, en muchas ocasiones el daño no es mera mente intencional sino efectivo como lo puede ser en los conflictos bélicos
 - No agresivos, en este tipo de conflictos el daño no es efectivo ni esta en las intenciones de las partes.

- b) En función del elemento de interés:
 - Cooperación: el interés de ambas partes está asociado.
 - Competición.- un alto interés por uno y bajo por el otro.
 - Evitación del conflicto.- un bajo interés de las partes.

- c) En función del elemento conducción, es decir, en base a como se desarrolla:
 - Dominación.- Una parte intenta imponer su voluntad a la otra a través de diversos medios como lo son físicos o psicológicos.
 - Capitulación.- aparece cuando una de las partes cede el triunfo a la otra.
 - Inacción.- una parte no hace nada o aparenta no hacer nada.
 - Retirada.- una de las partes decide no continuar participando en el litigio.
 - Competición.- ambas partes luchan, ambas quieren imponerse

Por otra parte, Christopher Moore afirma que Coser distingue entre el conflicto realista y el irreal:

- Conflicto irreal: Es aquel en el que las partes se comportan como si estuvieran enredadas en una disputa, cuando en realidad no existen condiciones objetivas para el conflicto.
- Conflicto real: Es el que se da como resultado de las diferencias, pero en éstas sí existen tal y como su nombre lo indica.

El conflicto irreal se da en verbigracia, una persona re estimula y transfiere hechos negativos como cuando algunas personas recién conocen a otra y comienzan a experimentar un cierto rechazo o desagrado sin tener razón alguna, como cuando se acude ante alguna oficina gubernamental a solicitar alguna información determinada a efecto de realizar un trámite y el burócrata que atiende al público es demasiado in formal y un tanto perezoso; en la mayoría de estos casos, la gente conserva esa imagen y en un futuro que necesite realizar otro trámite similar ante la misma oficina a la que había acudido con antelación, ésta persona va a experimentar una renovación de antiguos sentimientos, pues va a recordar la experiencia anterior y va a catalogar la que aún no ha experimentado, siendo que la persona que lo atiende en esta nueva ocasión es otra y tiene otra disposición para servir al público

Por su parte Porret (2010) clasifica conflictos organizacionales dentro de la empresa, determinado que los de mayor frecuencia en aparecer son los siguientes:

- Conflictos de procedimiento: Propio de un exceso de burocracia dentro de la empresa y sobre los que no se sabe exactamente que procedimiento seguir para la búsqueda de una solución, porque además no se tiene clara la norma que se ha de utilizar o no está prevista para solucionar problemas. Esencialmente se manifiesta por la escasez de información sobre el problema planteado.

- Conflictos de jerarquía: Están relacionados con el poder, la autoridad, los puestos de trabajo, la categoría, la actividad y las responsabilidades que cada uno de los miembros de la organización considera que tiene. Generalmente son problemas relacionados con la competencia sobre alguna área de poder (si la decisión debe tomarla una persona u otra; si fulano de tal es quién para tomar la decisión o no, otros.).
- Conflictos de conocimientos: Cuando las personas no poseen los conocimientos, información o formación adecuada para realizar su actividad, suelen surgir conflictos.
- Conflictos de carencia de habilidades directivas: El estilo de liderazgo es muy importante. El directivo con falta de formación adecuada para las relaciones humanas o de trato provoca conflictos. Tiene una carencia de capacidad de escucha y de asertividad, forma de expresarse incorrecta, forma de pedir las cosas, muy autoritaria, otros., provocan desagrado y rechazo.
- Conflictos grupales: Son consecuencia de las lógicas comparaciones que efectúan unos grupos con otros, especialmente referente a las retribuciones, consideraciones y trato que pueda efectuar la empresa con unos u otros. Pero también suele producirse sin la intervención de la empresa; por antipatía, pertenencia a grupos sociales o políticos, incompatibilidad de caracteres, otros.

Es preciso considerar ahora cómo estos conceptos de agrupación y taxonomía son aplicables al campo de la conflictología. La primera afirmación que es conveniente efectuar es que los autores más significativos han tratado de clasificar los conflictos por algún criterio, existiendo al respecto una gran

dispersión y poca unanimidad. Se citaran algunas de estas clasificaciones de gran relevancia.

TABLA 14. EJEMPLOS DE CLASIFICACIÓN DE TIPOLOGÍAS DE UN CONFLICTO POR CRITERIO ÚNICO

AUTOR	CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPOLOGÍA DE CONFLICTO	OBSERVACIONES
Woodhouse	Relación de poder	Simétricos Asimétricos	La simetría equivale a igualdad en el poder
Abebrese	Funcionalidad	Funcional Disfuncional	Es funcional si potencia la innovación y la creatividad.
Lederach	Relación de poder	Verticales Horizontales	Se refiere al conflicto entre iguales o en jerarquía.
Galtung	Nivel de visibilidad	Latente Manifiesto	El conflicto latente deja de serlo al manifestarse
Deutsch	Agresividad	Constructivo Destructivo	Fuerte aparición o ausencia de agresividad.
Burton	Violencia	Violentos No violentos	Ausencia y presencia de violencia.
Hobbes	Interés	Apetito Aversión	Es la atracción y repulsión.
Coser	Emocionalidad	Real Irreal	Es irreal si existen muchas emociones implicadas

Fuente: Redota, J. (2002)

Todos los autores han coincidido que los conflictos son difíciles de clasificar. Lo más fácil es una clasificación de criterio único, que permite incluir un tipo de conflicto en una categoría e imputar el resto de la contraria.

Otra clasificación se presenta desde Fisher, quien realiza su clasificación según el grado de dimensiones del conflicto, la cual es una de las mas empleadas en la ciencia, y el considera que existen conflictos intrapersonales, interpersonales, intragrupal, intranacionales, internacionales y mundiales.

Por su parte Galtung propone una clasificación similar a la anterior, en la que destaca que los conflictos pueden dividirse en microconflictos, mesoconflictos, macroconflictos y megaconflictos. Los primeros se producen dentro y entre las personas, los segundos los podemos observar dentro de las sociedades o naciones, los terceros los encontramos en los conflictos entre naciones y por último conflictos donde se implican naciones enteras.

Otra clasificación es la que propone Francisco Gorjón quien los clasifica en:

- Conflictos competitivos, donde las partes tienen muy bien identificados cual va a ser su papel dentro del conflicto el cual consistirá en derrotar al otro y por ende las partes compiten.
- Conflictos perturbadores, pretende dañar, disminuir o expulsar al contrario; existen sentimientos de ira, tensión y temor.
- Conflictos reales: donde las partes se encuentran sumergidos en el conflicto tiene bien identificado la esencia del mismo
- Conflictos irreales, mala comunicación, malos entendidos y percepciones erróneas son las características más comunes, las participantes están en un conflicto no existente.
- Conflictos funcionales, son de moderada intensidad, promueve la creatividad y la solución al problema y mejora el trabajo en equipo.
- Conflictos disfuncionales, existe tensión entre las partes, falta de creatividad y necesidad de agredir.
- Conflictos agresivos, se caracterizan por destruir, dañar, eliminar a la otra parte.

- Conflictos no agresivos, no tiene intención de dañarse y con el uso del respeto y la cordura buscarán encontrar la solución al conflicto.
- Conflictos flexibles, las partes están dispuestas a negociar para encontrar la salida y que esta sea favorable para ambos.
- Conflictos inflexibles, las historias narradas por las partes son erradas los interesados solamente piensan en sí mismos.

Por su parte Burguet Arfelis (en Paris, 2005) distingue los conflictos según los colectivos implicados, las causas, el tipo de comportamiento, la temática y la percepción.

Otro autor elemental es Redorta, quien incluye conflictos con base a patrones que el mismo establece, clasificando los tipos de conflicto como:

1. De recursos escasos

Tienden a vincularse a procesos de competición y, por tanto, a derivar en conflictos de poder. De alguna manera, el conflicto es inicialmente de recursos escasos, pero rápidamente evoluciona hacia un conflicto de poder. La escasez (provocada por las condiciones socioeconómicas del modelo de sociedad) es un factor crítico para la generación de esta morfología de conflicto con importantes connotaciones sociales. Si el recurso que se considera escaso se vincula a las necesidades fisiológicas, se produce una agudización evidente de este tipo de conflictos (Redorta, 2004). Conecta únicamente con el proceso competitivo, que desencadena la percepción de escasez y necesidad.

La escasez tiene claros efectos psicológicos sobre el deseo y la motivación. dentro del Conflict Analysis Typology (CAT) define el conflicto de recursos como la situación en que “disputamos por algo de lo que no hay suficiente para todos”. A esta definición se puede añadir el significado que se refiere a la dificultad de acceso a algo por las partes que se encuentran en una situación de necesidad, como les ocurre en muchas ocasiones a las personas mayores. La insuficiencia de recursos se puede referir a la falta de personal técnico y profesional, a la falta de asistencia, servicios, mobiliario, espacio, dinero, comida, seguridad, dificultades en el acceso o falta de actividades.

2. De poder

Forman parte de los conflictos difíciles de gestionar. Algunos autores como Giddens (1997), a estos conflictos los consideran irremediables o sin solución posible, dado que implican relaciones interpersonales desequilibradas. Siguiendo la misma línea de razonamiento Blau (1982) entiende el conflicto como la situación en que “los poderosos tienen interés en reafirmar su poder, mientras que las personas sobre las que tienen poder tienen interés en reafirmar su independencia”. En resumen, puede decirse que el conflicto de poder se ha entendido como control o influencia sobre otras personas (Redorta, 2004). El poder se fundamenta sobre determinadas bases, que son las que permiten su ejercicio y, como eso nos afecta a todos, la dimensión social del conflicto es enorme. Los procesos de jerarquía y dominación están en la médula misma de la sociedad y, a su vez, en las relaciones grupales e interpersonales. El poder se construye a lo largo de la vida, pasando a ser una fuente de intercambio social y de influencia. El estatus puede verse como una acumulación de poder (Redorta, 2004). Según este autor, una persona motivada por el poder luchará para obtener más poder, control o influencia frente a otros y eso, en sí mismo, constituirá una fuente de conflictos de poder en el grupo. El poder y las relaciones interpersonales guardan relación en tanto que éstas últimas pueden estar o no equilibradas.

3. De protección del autoestima

Tiene que ver directamente con las conductas de protección de la autoestima que utilizan los contendientes ante una situación vivida como amenazante y reside el núcleo de nuestro ser. Alude a lo que yo pienso y siento sobre mí, por lo que la aparición de insultos y agresiones verbales se convierten en un ataque al autoestima del otro.

La autopercepción, los procesos de comparación social, los de construcción de la identidad social, merecimiento y la competencia personal son aspectos subyacentes a este tipo de conflicto, por lo que responde a que disputamos porque mi orgullo personal se siente herido. Esta definición se refiere al profundo dolor que se experimenta cuando el ser íntimo es atacado (Redorta, 2004). Se plantea desde una perspectiva interpersonal, como algo que afecta a alguien más.

4. De valores

Una de las causas más importantes de los conflictos es la diferencia de valores y cuanto más comprometida está la identidad personal y ciertos valores básicos, más probable es que se produzca un conflicto y más difícil resulta resolver las diferencias existentes. En general, para la mayoría de las personas, un valor muy importante es el hecho de poder tomar las decisiones de uno mismo libremente y sin restricciones. Para Floyer (1993), los principios pueden defenderse con tanto fervor como los bienes físicos.

Para Redorta (2004), como los valores determinan nuestra forma de vivir, el conflicto de valores ocupa un lugar central y, cuando ocurre, es muy desestabilizador; al mismo tiempo que es lógico pensar que todos los conflictos tendrán un componente de valor. Sin embargo, la diferencia de valores no tiene forzosamente que entrar en conflicto; éste aparece cuando la diferencia no puede aceptarse y se recurre a la coerción o a la manipulación. Este mismo autor

describe una parte intrapersonal del conflicto de valores y una parte social. La primera es la que se proyecta en las relaciones interpersonales y la segunda es la que configura las identidades colectivas.

Discutimos porque mis valores o creencias fundamentales están en juego. La definición asume que el objeto último que se vincula a la disputa es nuestro prisma de ver y entender la realidad. Se trata de concepciones adultas del ser que nos conducen a pensar como pensamos y actuar como actuamos. Se asume que estos valores y creencias fundamentales pueden no estar totalmente en discusión el conflicto de valores será incluso si los mismos se hallan parcialmente en conflicto. Los valores son sistemas de creencias que las personas construyen para dar sentido a sus vidas y definen quiénes somos y nos sirven para guiar las decisiones que tomamos sobre cómo vivir nuestras vidas.

Para Moore (1995) aparecen conflictos de valor cuando se dan situaciones donde los valores (sistemas de creencias) predominantes de una parte se intentan imponer, sin voluntad de considerar la existencia de otros posibles sistemas de creencias. Por otro lado, el enfoque socioconstruccionista (Burr, 1995) destaca la importancia de las prácticas discursivas en la construcción de los significados sociales que cada hablante asume como propios. Según Alzate (1998), nuestros valores están basados en nuestras creencias, lo que creemos correcto e incorrecto moralmente, lo que creemos importante o verdadero.

5. Estructurales

Según Galtung (1995), los conflictos estructurales son causados por estructuras opresivas en las relaciones humanas. Una falta de recursos físicos o de autoridad, diferentes tipos de condicionamientos, provocan con frecuencia conflictos entre las personas cuando éstas entran en interacción. Galtung (1995), junto con Alzate (1998), opina que los conflictos estructurales están vinculados con la situación de escasez. La mayoría de las definiciones hablan de este tipo de conflicto como aquel que tiene que ver con la noción del poder, con

los recursos económicos y organizacionales, con el tiempo previsto para resolver el problema y con los valores.

En resumen, Redorta (2004), define los conflictos estructurales como aquellos conflictos que se dan cuando disputamos por un problema cuya solución requiere largo tiempo, el esfuerzo de muchos, o medios que están más allá de nuestras posibilidades personales. La incompatibilidad entre la política de los centros y las necesidades de las personas mayores, es causa de conflictos estructurales. El bajo presupuesto de la administración, los bajos salarios, los modelos de gestión diferentes, los cambios estructurales, el exceso de cambios en el personal, la organización interna y las bajas pensiones, son ejemplos de algunos conflictos estructurales.

Según Yarn (1999), los conflictos estructurales básicamente son los que tienen larga duración y requieren una lucha para satisfacer necesidades humanas fundamentales. Según la definición operacional de los conflictos estructurales de Redorta (2004), la asunción básica de este tipo de conflicto es la percepción de que desborda el plano personal: “aunque se muestre a través de las relaciones personales, este tipo de conflicto está inserto en la estructura social”. Una intervención de muchas personas actuando en la misma dirección resulta, entonces, para este tipo de conflicto, imprescindible.

6. De identidad

Se fundamenta en la percepción de que tanto los elementos que permiten la construcción de la identidad personal, como aquellos que permiten la identidad social pueden verse amenazados, porque responde a que disputamos porque el problema afecta a mi manera íntima de ser lo que soy.

Se asume que no puede oponerse identidad personal a identidad social, ya que las dos son aspectos de los mismos proceso psicosociales. Se parte de la

asunción de las personas y los grupos son los que dicen ser, es decir de su propia autodefinición como de la percepción compartida o no que tengan los otros de esa misma autodefinición.

7. Normativo

Más allá de del conflicto jurídico de normas, el conflicto normativo se inscribe en el conjunto de valores expectativas, legitimidad, emociones, incertidumbre y conductas que mueven la norma. En cierta medida es un conflicto entre lo que es y lo que debe ser o se quiere que sea. Es un conflicto de leyes, normas sociales y lo que ello represente. Disputamos porque se incumple con normas sociales o legales.

Genera la distinta interpretación de normas como el quebrantamiento de sus mandamientos y la reacción que produce en los sujetos este incumplimiento. Asume las normas vistas desde una perspectiva social más allá del derecho.

8. De expectativas

Blau (1982) comenta que este tipo de conflicto que da cuenta de las diferentes expectativas que definen el significado de unas transacciones sociales dadas y son una fuente potencial del conflicto.

Responde a disputa porque no se cumplió o se defraudó lo que uno esperaba del otro. En la presente definición se pretende que el conflicto se halla ubicado en la frustración de planes de futuro de alguno de los implicados. La variable relevante en este conflicto es el incumplimiento de ideas previas concebidas respecto a otro en un escenario de futuro. El incumplimiento de la propias expectativas esta más vinculado al autoconcepto y a la autoestima.

9. De inadaptación

El conflicto de adaptación se puede entender como el miedo al cambio. Según Floyer (1993) este tipo de conflictos se produce porque alguien desea efectuar un cambio, al cual otro se resiste. El conflicto de adaptación se caracteriza por la presencia de emociones fuertes e íntimas. Según el CAT, Redorta (2004), el conflicto de inadaptación se define como una situación de disputa debida al estrés que produce el cambio. El rechazo a las normas del centro y el rechazo del centro como lugar de encuentro así como la resistencia al cambio, son conflictos de adaptación asociados a las personas mayores. El concepto del rechazo se entiende como la negación de aceptar ciertas reglas de convivencia. Rechazando las reglas del centro o negando la colaboración con el resto de los usuarios la gente mayor sigue “persiguiendo la identidad” (Redorta, 2004). Sólo por no aceptar las normas que proponen, o el centro mismo o los otros usuarios, se deduce que las personas mayores todavía no han acabado con el proceso de adaptación y que para preservar su identidad necesitan imponer sus reglas de vida.

La resistencia al cambio está estrechamente vinculada a lo anteriormente expuesto y en su base está el proceso de adaptación. Según varios autores (Reeve, 1994; Redorta, 2004; Goleman, 1996) a los procesos de cambio se vincula el miedo o estrés (procesos psicológicos necesarios para realizar los procesos de adaptación). Para las personas mayores, el proceso de adaptación es lento y requiere tiempo y empatía. Por lo tanto, cuando se intenta tratar el conflicto de (in)adaptación es necesario conocer todos los ejes del conflicto (el problema, el proceso, la persona) y tratarlo también como la parte constitutiva de los conflictos interpersonales. El problema de resistencia al cambio también puede ocurrir en el nivel organizacional.

10. De información

Puede darse en un nivel no verbal y no en los humanos, Johnson (1976) expresa que cualquiera que fuera la forma de amenazas ritualizadas, los enemigos las reconocen fácilmente, y se ven forzados a responder. Redorta (2004) lo define como la disputa por algo que se dijo no se dijo o que se entendió de forma distinta. La definición asume tanto la falta de información suficiente como la información no pertinente o errónea respecto a la interacción y asume la distinta valoración de esa información y la interpretación defectuosa o divergente del resultado.

11. De intereses

Los intereses son aquellas motivaciones en cuya base están diferentes aspiraciones (vitales, políticas, económicas...), que pueden ir variando con las circunstancias. Según Burton (1990), los intereses suelen dar lugar a conflictos más fáciles de gestionar que otros a través de acuerdos, concesiones mutuas y negociaciones. El conflicto de intereses, según este autor se define como la existencia de valores o necesidades incompatibles. Por otro lado, Rubin et al. (1986) se refieren a los sentimientos de la gente respecto de lo que es básicamente deseable. Los conflictos de intereses están estrechamente conectados con los conflictos de poder. Toda relación de poder implica necesariamente un conflicto de intereses entre los elementos en presencia (Redorta, 2004).

En los conflictos de intereses destacan dos aspectos: los diversos motivos que se encuentran contrapuestos y las necesidades, deseos y aspiraciones incompatibles. En este sentido, la negación de la satisfacción de las necesidades humanas es la causa principal de los conflictos prolongados, como señala Alzate (1998) y su resolución depende de la satisfacción de esas necesidades. Hay conflictos cuyo origen está localizado en la necesidad de ver satisfechas

necesidades y deseos. El miedo (conceptualmente asociado a angustia, temor, frustración, estrés, etc.), actúa como un mecanismo de alarma que avisa de la urgencia de obtener determinadas satisfacciones a necesidades básicas o adquiridas. La consecución de los objetivos propuestos significará la disminución de las sensaciones de miedo. Asociado a este proceso, se desarrolla una cierta capacidad agresiva, de concentración de energías y capacidades que ayudarán a superar obstáculos y problemas y a obtener satisfacciones (Vinyamata, 1999). Según este autor, es este proceso encadenado de necesidad-miedo- agresividad, el que describe el sistema básico de funcionamiento así como el origen, la formación y el desarrollo de los conflictos.

La mayoría de conflictos se desarrollan a partir de la decisión de que el otro representa un peligro o una amenaza. Los mecanismos de supervivencia que generan sensaciones de miedo con la finalidad de encontrar satisfacción a las diversas necesidades y deseos están en la base de la comprensión de los conflictos y, por tanto, son el origen inspirativo para tratar de transformarlos y resolverlos. Si pretendemos resolver el conflicto, poca importancia tiene el objeto de la disputa; el auténtico problema radica en el estímulo que la provoca, es decir, el miedo. Para Thomas (1992), el conflicto es un proceso que se origina cuando una persona percibe que otra ha frustrado el logro de algunos de sus objetivos o intereses. Para Deustch (1971), el conflicto se produce siempre que se dan actividades incompatibles (actividades que se oponen, se interponen o afectan, o de algún modo, hacen que una sea menos probable o menos eficaz que la otra). Para Rubin, Pruitt y Kim, 1994 (citados en Alzate, 2000), el conflicto es, como ya se ha dicho anteriormente, una divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente. Pero los conflictos de intereses también pueden ser el resultado de la falta de comunicación o de una comunicación escasa. También la falta de intimidad, derivada del hecho de tener que compartir por falta de recursos, impide tomar decisiones. Se ve fácilmente, entonces, que la aparición de un conflicto

depende de los otros (aparecen simultáneamente varios conflictos) y esto nos lleva a deducir que probablemente la solución de un conflicto nos conducirá necesariamente a la solución de aspectos relacionados con otros conflictos.

12. De atributo

Moscovici (1985) sostiene que este tipo de conflictos generalmente carecen de solución, mientras que para Redorta la definición oscila en la disputa porque el otro no asume su responsabilidad o culpa en la situación planteada. En la presente definición se pretende que la variable relevante sea la imputación de responsabilidad a la otra parte. La expresión culpa se utiliza por sus connotaciones conflictivas y en sentido amplio.

13. De incompatibilidad personal

Como consecuencia de las interacciones personales, se producen conflictos de relaciones. Para Floyer (1993), este tipo de conflicto es el fenómeno de dos personas que no se entienden en ningún caso, algo así como un choque de personalidades. Según Moore (1995), estos conflictos se caracterizan por emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, escasa o falsa comunicación, que provocan las conductas negativas que se suelen repetir. En la base de estos conflictos están puntos de vista y deseos opuestos entre las personas involucradas (Deutsch, 1973) y una de sus características básicas es la incompatibilidad que lleva al rechazo personal (Blau, 1982).

Según Redorta (2004) son procesos fundamentales que afectan a esta clase de conflictos, la desconfianza recíproca, la falta de sintonía prolongada entre los contendientes y el uso del poder carismático; y su esencia no se refiere tanto a

las diferencias como a la incompatibilidad personal que surge de las mismas a través de la conducta.

Las interacciones personales que llevan a cabo las personas mayores conllevan problemas de comunicación provocados por diferentes puntos de vista y problemas de convivencia que ocurren por aquellas situaciones de convivencia intergeneracional (en un mismo espacio conviven distintas generaciones: usuarios de los centros, trabajadores, familiares). Es fácil deducir que los conflictos asociados a estas situaciones, se dan a todos los niveles posibles y, por lo tanto, posibles intervenciones deberían incluir todo el campo de las relaciones interpersonales (entre usuarios, usuarios y organización, familiares y organización, etc.). En referencia a todo esto, es importante destacar la presencia actual de trabajadores inmigrantes en los centros de personas mayores; siendo causa de problemas centrados básicamente en las diferencias culturales.

Respecto a los problemas de comunicación, destacar que éstos están potenciados o frenados por la forma de ser de cada individuo pero también por la falta de ocasiones en que las personas mayores pueden expresar su opinión. Puede concluirse, entonces, que dotarles de habilidades comunicativas disminuirá los malentendidos y la aparición de determinados conflictos asociados. Según Redorta (2004), el conflicto de relaciones personales se fundamenta en la percepción de constancia o predictibilidad de ciertas conductas que a la otra parte le resultan no asumibles. Esta definición se relaciona con aquellos conflictos de las personas mayores que surgen de la falta de aceptación por parte de los demás. Queda claro, con todo lo dicho, que los conflictos de relaciones personales tienen como base las diferencias individuales y se da una estrecha relación entre estos conflictos y las diferencias generacionales, la falta de empatía y la falta de comunicación.

14. De inhibición

Parte de la idea de situarse en el nivel interpersonal. La inhibición de acuerdo con Dorsch (1985) puede ser tanto la perturbación del curso normal de las funciones corporales o psíquicas como una retención de conducta. La definición es la disputa porque claramente le corresponde al otro la solución, lo que asume que cada parte sostiene la misma postura fundamentada en la opinión de que la solución la deben de poner los otros. Se asume igualmente que es obvio para las partes que están frente a un conflicto que les afecta.

15. De legitimación

Disputamos porque el otro no está de acuerdo de alguna manera autorizado a actuar como lo hace, lo ha hecho o pretende hacerlo. Esta se fundamenta en conceptos de acción con idea de pasado, presente y futuro; y de autorización como idea de reconocimiento de capacidad de actuar de una manera concreta.

No actuar de una manera legitimada supone actuar de forma no reconocida en el marco del contexto social, en el sentido de que lo expresamos es estar autorizado o legitimado.

16. De inequidad

Disputamos porque sentimos la acción o conducta del otro o de la otra enormemente injusta. Se requiere tanto de una acción puntual como una conducta aislable de personas o grupos. Por otra parte como ya hemos visto el sentimiento de injusticia está muy vinculado a la equidad y reciprocidad en las relaciones y en realidad de alguna manera se halla presente en todas las transacciones sociales. Asume la definición de la práctica de la discriminación en el

sentido de que puede ser adoptada solo por una parte de los que están en conflicto.

Como podemos observar, existen diversas clasificaciones de los conflictos, y dependiendo del autor que los aborde, serán las propuestas que se desarrollen. Para el desarrollo de este trabajo se retomaran a autores como Galtung y Redorta para el análisis de la información.

3.7. RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO

Las instituciones educativas pueden considerarse como organismos vivos, dotados de una dinámica determinada, características particulares conferidas por los miembros que los constituyen y que generan entre sí modalidades de relaciones específicas, formas de vincularse que hacen de cada institución única e irrepetible. Dicha cultura institucional puede presentarse como más rígida o más flexible en relación a otras y con determinados tipos de conflictos y modalidades de afrontamiento de los mismos.

Entendiendo que los conflictos forman parte de las relaciones humanas y que las instituciones escolares se encuentran atravesadas por los mismos, podemos hacer extensiva a las escuelas la necesidad de revisar los diferentes conflictos presentes en ella y las modalidades de resolución que se hacen indispensables para superarlos. Por ello a los conflictos hay que admitirlos como parte de la vida cotidiana de las instituciones y como un elemento más de la responsabilidad de la comunidad educativa toda, es decir, un aspecto y no un impedimento de cualquier grupo social y del ser humano, la importancia fundamental radica en la “habilidad” para aprovechar el conflicto y transformarlo en una oportunidad para mejorar a partir del mismo.

La mirada que sugiero es absolutamente diferente a muchas otras., polarizando el conflicto como un aspecto positivo que da la oportunidad de hacerse cargo de lo que nos corresponde, plantea una postura activa que confiere la posibilidad de ser parte de la resolución del mismo, de ser cada uno capitán de su barco y no sentirse arrastrado por la situación sin poder hacer nada al respecto. Esto lleva implícito el concepto de habilidad que por definición es una destreza que puede adquirirse, entrenarse, “la habilidad para la resolución de conflictos es entonces una destreza que puede aprehenderse e internalizarse en la persona transformándose en un recurso de afrontamiento positivo del sujeto”.

La capacidad para resolver conflictos en forma interpersonal forma parte de una de las cualidades de lo que denomina inteligencia emocional y que hace referencia a las cualidades emocionales que son necesarias en la persona a fin de ser más eficiente en la vida, básicamente plantean la necesidad de un equilibrio entre lo racional y lo emocional. Las cualidades emocionales necesarias par lograr una buena inteligencia emocional son:

1. La empatía
2. Expresión y comprensión de los sentimientos
3. Control de los impulsos
4. La independencia
5. Capacidad de adaptación
6. Simpatía
7. Capacidad de resolución de conflictos
8. Persistencia
9. Cordialidad
10. Amabilidad
11. Respeto

El término conflicto alude a factores que se oponen entre sí, propios de la interacción humana, como expresión de la diferencia de intereses, deseos y

valores de quienes participan en ella. El conflicto es un factor participante de cualquier agrupamiento humano, es un factor de crecimiento, en tanto su resolución implica un trabajo orientado a la obtención de un nuevo equilibrio, más estable que el anterior. Transformar el conflicto en una oportunidad para el cambio, es un arte que requiere de habilidades especiales si aprendemos a anticipar un conflicto en potencia y lo encaramos de una forma constructiva.

Podemos definir el conflicto como , una lucha manifiesta entre por lo menos dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos escasos e interferencia de la otra parte para alcanzar sus metas.(Kathy Dominici) o como un proceso direccional que se da entre dos o más partes , donde predominan las interacciones antagónicas y es co-construido por las partes.

Los indicios de conflicto son: incomodidad; incidentes; mal entendidos; tensión y crisis que ya es un indicio evidente de que el conflicto se ha instalado y debemos trabajarlo para solucionarlo o por lo menos evitar la escalada frente a una situación de conflicto es posible elegir una actitud ante el mismo, a fin de no caer en una reacción refleja. Puede pensarse que nuestra reacción es natural, pero muchas de nuestras reacciones naturales son hábitos aprendidos en las primeras etapas de nuestra vida o que hemos aprehendido en el transcurso de nuestra existencia.

El conflicto es una perturbación que altera y trastorna la circulación de información y energía y el diálogo es, según, Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes, es un diálogo moral.

Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, sentimientos, y los aspectos cognitivos están presentes y

configuran parte del ámbito educativo. El problema comienza cuando se aborda la resolución de conflictos a través del ejercicio de la autoridad del castigo, provocando un clima de tensión en el aula que el docente no puede o no sabe resolver, y queda la cuestión sumergida en el currículo oculto de las relaciones interpersonales y en el clima del centro que lo sustenta.

El conflicto educativo tiene particularidades como:

- Comienza con un desacuerdo (variable intelectual)
- El desacuerdo acarrea un quite de colaboración u otro acto negativo como la agresión
- Esto determina un incremento de la hostilidad
- Se forman alianzas y se polariza
- Prolifera (se involucran los padres, preceptores etc.)
- El conflicto incide en la vida institucional

Parafraseando a Dora Freid Schitman, la resolución alternativa de conflictos (RAC) puede definirse como una práctica emergente que opera entre lo existente y lo posible. Quienes participan en ella, al construir renovadas posibilidades en la resolución de sus conflictos, reconstruyendo sus cursos de acción, sus relaciones y se reconstruyen a sí mismo, porque los conflictos son co-construido por las partes y la solución debe surgir de ellas.

Todas las personas tienen capacidad para aprender habilidades que le servirán para evitar las confrontaciones inútiles y reparar de manera pacífica las relaciones trucas o deterioradas. Las soluciones “formales” no dan una respuesta adecuada ya que generan insatisfacción a las partes, desgaste, tanto de tiempo como emocional y la recurrencia de los conflictos que aparecen desplazados o disfrazados bajo nuevas pretensiones, pues los actores institucionales muchas veces no encuentran canales adecuados de gestionar sus conflictos.

La implementación, en los centros educativos, de programas de resolución de conflictos es un aporte importante a la cultura del diálogo, el respeto, el consenso y la paz. Tradicionalmente en nuestra cultura, el camino para resolver los conflictos es la confrontación antagónica en los que unos ganan y otros pierden. Se busca al “culpable” de la situación para aplicar la sanción. Hoy se intenta trabajar con nuevas herramientas de resolución pacífica y colaborativa, siendo las más importantes y por lo tanto más usadas la negociación y la mediación.

Estas técnicas RAC (resolución alternativa de conflictos) son respuestas constructivas para la resolución de conflictos, es un posicionamiento ante la vida, una forma particular de visualizar al otro pero no se puede educar para la paz sin una transformación personal. Implica además, como método de enseñanza, la formación para la vida en democracia.

Así los programas RAC nos permiten:

1. Incrementar la comprensión del conflicto y de su relación
2. Expandir un repertorio de habilidades para establecer la Paz
3. Examinar las conductas y actitudes para evaluar como contribuyen a los conflictos de la clase y su resolución
4. Lograr la Paz con estas cualidades: cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva emocional y resolución de conflictos

Animar a los estudiantes en disputa a resolver las causas del conflicto que en un momento determinado los enfrenta, de manera colaborativa, es, por lo general, un método más efectivo de prevenir futuros conflictos que administrar castigos por las acciones pasadas.

CAPÍTULO IV

LA MEDIACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.

“El conflicto se interpreta desde el cambio,
desde la vida, y la vida es,
como cada proceso de mediación,
polifacética y fugaz”
(Carme Boqué, 2002)

A lo largo de este capítulo se realiza una exposición de fundamentos teóricos que permitan analizar el objeto de estudio.

En primer lugar se hace una revisión teórica de la mediación, considerando sus orígenes, modelos, características y etapas por lo que debe pasar, así como las técnicas que dan elementos al mediador para ser ese puente para la transformación del conflicto. En un segundo momento se trabaja la teoría del conflicto, observado como algo positivo que permite la transformación de la persona.

La mediación puede ser considerada como una herramienta que permite la convivencia pacífica, el diálogo y la transformación de los conflictos; esta a su vez, da pauta a la adquisición de valores democráticos, competencias básicas (lingüísticas, social, ciudadana, aprender a aprender) e iniciativa personal. En la actualidad debiera ser interés de toda sociedad, porque permite la resolución de conflictos familiares, jurídicos, escolares y de manera general en la comunidad.

4. 1. ORÍGENES DE LA MEDIACIÓN

La mediación tiene diversas raíces históricas (Wall, Stark & Standifer, 2001) y ha sido utilizada de forma extensa para resolver problemas y conflictos. Si partimos de esta acepción, se puede contemplar que desde que surge el primer conflicto en la humanidad, aparecen también los primeros mediadores para considerar el uso de la razón, por encima del uso de la fuerza, como lo plantea Kolb (citada en Boqué, 2003).

Desde hace cuatro mil años en Mesopotámica, se encuentra la documentación más antigua de la mediación, cuando un gobernador sumerio pudo evitar una guerra por el litigio de unos territorios (Perelló, citado en Boqué, 2003). También en China se sitúa el origen de la mediación, como principal recurso en la resolución de desacuerdos ya hace más de dos mil años, donde las enseñanzas de Confucio, hicieron de la armonía natural, la virtud que debía guiar las relaciones humanas, anteponiendo el respeto mutuo y al prójimo como principios éticos y de conducta.

En cuanto a su ámbito político, utilizan la mediación como un componente importante en su sistema judicial que concede una significativa importancia a la autodeterminación y a la mediación en la resolución de conflictos (Grover, 1996) que en 1950 se constituye de manera oficial a través de los Comités populares de conciliación.

En la sociedad japonesa, puede observarse la mediación en la ley y las costumbres populares japonesas, siendo de vital importancia las cuestiones morales, por lo que la conciliación y la mediación son utilizadas como la vía principal para la resolución de conflictos y desavenencias personales. Al igual que en la República Popular China, las disposiciones legales para la conciliación en los

tribunales de Japón, fueron aprobadas antes del final de la Segunda Guerra Mundial.

El continente africano, se ha caracterizado por el establecimiento de sus propios sistemas alternativos para la resolución de conflictos (Carulla, 2001), debido a su gran diversidad de grupos étnicos y religiosos, donde existe la costumbre de reunir a todos los miembros del poblado en asambleas o reuniones, con el único propósito de dar solución a los problemas o desavenencias interpersonales.

Son numerosas las culturas que asocian edad con sabiduría, en este sentido, parece lógico que la elección del mediador recayera siempre en la persona de mayor consideración o autoridad, que, por lo general, coincidía con la más longeva, quien aceptaba este rol como una forma de cooperación con la colectividad.

En el caso de Occidente y en su versión moderna la mediación surge a finales de los años sesenta y principios de los setenta, con el objetivo de solucionar problemas que no necesitaban estar en el sistema judicial. De acuerdo con Harrington (citado en Grover, 1996) en Estado Unidos los movimientos de Watergate⁵ y la guerra de Vietnam⁶, proporcionaron los impetus necesarios para el nacimiento de la mediación, en donde el deseo de autogobierno y el movimiento de educación humanística que pretendía dar pleno poder a los estudiantes y a los ciudadanos dieron lugar a un sistema judicial donde los ciudadanos pudieran recibir una forma de justicia mas expedita y auogenerada que la ofrecida por los tribunales.

⁵ Durante la presidencia de Richard Nixon (1968-1974) se encontró que miembros del equipo de campaña electoral de Nixon y ex agentes de la CIA, fueron atrapados irrumpiendo en las oficinas del partido Demócrata, ubicadas en el edificio Watergate, en Washington.

⁶ En 1973 Estados Unidos inició negociaciones con Vietnam del Norte que llevaron a la salida de las tropas norteamericanas del país en 1975.

Asimismo, en Estados Unidos, la mediación se ha desarrollado de manera teórica como práctica, profesionalizándose, no sólo en el ámbito de los conflictos laborales, sino también en campos como la escuela, la familia, y los conflictos de índole social, comunitarios y vecinales. Como ya se ha destacado anteriormente, la mediación, como sistema de resolución de conflictos subyace en el trasfondo cultural de la sociedad norteamericana (Butts, 2007) introduciéndose formalmente en la década de los años setenta del siglo XX, como una nueva institución encaminada a la resolución alternativa de los conflictos (Suarez, 2008).

Ya en los años 90, y siguiendo a Martínez de Murguía, la mediación tiene una presencia muy importante en el sistema legal de los Estados Unidos y muchos tribunales de justicia, tanto en el plano local como estatal, recurren ya cotidianamente a la mediación o al arbitraje como paso previo al juicio. La Ley de Reforma de la Justicia Civil, aprobada por el Congreso Federal en 1990, que instaba a cada juzgado de distrito a que diseñara y pusiera en marcha planes para introducir las técnicas de resolución de conflictos, constituyó un impulso enorme para que éstas se insertaran en el sistema judicial. El éxito que se obtuvo en muy poco tiempo indujo a que algunos estados, como Texas y Florida, establecieran el recurso a la mediación como paso obligatorio y previo al juicio. Incluso, existe el Tribunal Multipuertas que canaliza cada caso hacia la forma de resolución que una comisión de expertos considere más adecuada.

En este sentido Suarez (2008) refiere que el Estado de California también instruye la mediación como instancia obligatoria, previa al juicio, lo que significaba que, frente a los conflictos (excluyendo los penales), las partes debían iniciar previamente una instancia de mediación; si el conflicto no se resolvía en esta instancia, entonces podían acceder al sistema judicial.

En el caso de Canadá, aún sigue vigente el *Federal Mediation and Conciliation Service* (FMCS), creado en 1947 por el gobierno con la finalidad de

intervenir en problemas de índole laboral. Este servicio fue ampliado en 1978 para extender su jurisdicción a los conflictos no laborales (Otero Parga, 2007).

En el caso de América Latina, se puede observar el caso de Argentina quien destaca porque la mediación juega un rol determinante, especialmente, en los campos de la mediación familiar y de las prácticas judiciales, llegando incluso a ser declarada de interés nacional, la institucionalización y el desarrollo de la mediación como método alternativo a la resolución de disputas. En 1992 cuando el Poder Ejecutivo Nacional, mediante decreto, declaró de interés nacional la institucionalización y el desarrollo de la mediación como método alternativo para la solución de controversias, y el mismo año, el Ministerio de Justicia reglamentó la creación del Cuerpo de Mediadores (Suarez, 2008). En 1995, la ley 24.573 estableció la obligatoriedad de la instancia de Mediación para los casos patrimoniales lo que generó muchos desacuerdos y provocó grandes debates.

México, cuenta con leyes nacionales y locales en las que se establece la aplicación, los alcances y la formalización de la mediación para la resolución de conflictos jurídicos y familiares. Nace en los noventa en el poder judicial como una estrategia de desahogo de los procesos judiciales y es utilizada en 21 estados de la república como la Ley de Justicia Alternativa (Estados como Coahuila, Sonora, Nuevo León, San Luis Potosí, Oaxaca, Estado de México, entre otros).

Su influencia y rápida expansión hacia el Reino Unido, propicia su llegada a Europa donde destacan asociaciones como la *Internacional Court of Arbitration o Institute for Dispute Resolution* que establecen reglas, procedimientos y modelos adaptados al contexto europeo (Carulla, 2001). Actualmente, la mediación está ocupando nuevos espacios, y no se circunscribe específicamente a los ámbitos político, judicial o social.

La evolución de la mediación en Europa y, particularmente en España, presenta una perspectiva ciertamente optimista dadas sus interesantes posibilidades de desarrollo. Siguiendo a Cánovas y Sahuquillo (2007), la mediación llega en los años 80 utilizándose en el ámbito privado en los conflictos familiares tras la Ley 30/1981, conocida como ley del divorcio¹⁵, planteándose unos años después en la vía intrajudicial, y extendiéndose a otros ámbitos como al ámbito penal juvenil a principios de los años 90¹⁶ o al ámbito escolar en 1993. La necesidad de armonizar las relaciones, en una sociedad sumamente diversa, ha favorecido la tendencia a adoptar la mediación como signo de identidad.

Giménez (1997) comenta que en Inglaterra el programa de Lodon Interpreting Project (LIP). Surgió a finales de los años ochenta a partir de la preocupación existente en personas pertenecientes a la minoría negra y a otros grupos étnicos minoritarios, con respecto a la dificultad e incluso incapacidad que amplios sectores de la sociedad londinense, cuya primera lengua no era el inglés, tenían para beneficiar-se de servicios básicos de salud, servicios sociales, alojamiento y educación. No había servicios e intérpretes multilingües y había que crearlos. Trató de hacer frente a esa necesidad proveyendo información, capacitación y apoyo a todos los involucrados en la necesidad de establecer lazos de comunicación para la comunidad y se identifican tres tipos de mediación el lingüístico, el de equipo profesional y el centrado en el cliente.

En 1992 se crea el NOW (New Opportunities for Woman) que tenía como objetivo crear patrocinadores transnacionales. Se decidió involucrar a patrocinadores de Bélgica, Irlanda y Holanda con el objetivo general de crear e incrementar oportunidades de empleo para mujeres migrantes (y también para viajeros en el caso de Irlanda) a través de programas de capacitación y desarrollo personal (Podro, 1994). A finales de abril de 1994 se celebró en Francia, organizado en el ámbito del proyecto NOW, un seminario sobre métodos de capacitación en Mediación Intercultural.

En países como la República Federal Alemana, la mediación es utilizada como un mecanismo de Alternative in der Ziviljustiz, en materias tales como la resolución de conflictos que afectan al medio ambiente, derechos económicos, conflictos laborales, arrendamientos, disputas entre vecinos, o cuestiones que afectan a los consumidores. Está implantando un modelo interesante de integrar el procedimiento judicial con la mediación⁷:

En cada momento de la historia de la humanidad, la mediación ha creado y utilizado formas de solucionar los conflictos acordes con sus valores y creencias y por lo que nace y renace (Suarez, 2008) en el momento en que, mundialmente, se tiene una concepción más igualitaria del ser humano, a pesar del enorme camino que todavía queda por recorrer. En todos los ámbitos de interrelación (familiar, escolar...) las relaciones están pasando de ser eminentemente verticales a ser relaciones que se mueven en un plano más horizontal. Es por ello, que se hacen necesarias formas de gestión de conflictos más acordes con esa igualdad y con esa horizontalidad.

4.2. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS DE LA MEDIACIÓN, UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Con frecuencia la terminología y conceptos que se refieren al ámbito de la mediación y la gestión de los conflictos se utilizan de forma indiscriminada y en ocasiones de manera equivocada. Six (1997) comenta que la mediación parece como un cajón de sastre que ha sido utilizada para lo bueno y para lo malo. Por consiguiente intentar una aproximación a este concepto no es tarea fácil, en primer lugar porque hallamos un vasto número de definiciones desde diversos

⁷ La mediación judicial, efectuada por jueces en el tribunal. Magistrados se han formado como mediadores, y ahora trabajan en esta función a parte de su función como jueces. Si un pleito delante una sala parece idónea para la mediación, el juez puede – a condición del consentimiento de las partes del pleito – enviar el acta al juez mediador. Si ahí se llega a un acuerdo, el juez mediador lo puede comprobar inmediatamente. Los mediadores siguen siendo jueces, sólo parcialmente trabajan en esta otra función

ámbitos profesionales (jurídico, familiar, etc.), y en segundo lugar porque existen los diversos modelos, corrientes o escuelas de la mediación que parten de planteamientos diferentes.

Algunos autores, como Veiga (2009), aluden a “Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos”, habitualmente conocidos como MARC y consideran que un método, por definición, es un procedimiento a seguir para lograr un determinado propósito, que en este caso sería la resolución de un conflicto. Además, la mediación es un proceso que, si bien está muy bien definido, no está establecido por leyes ni códigos sino que es el propio mediador el que establece cuál va a ser el proceso y son las partes las que deben aceptarlo. Por ello, los diferentes centros de mediación, y aun los diferentes mediadores de un mismo centro, establecen procesos distintos.

También se considera una intervención en un conflicto de una tercera parte neutral que ayuda a las partes opuestas a manejar o resolver su disputa. La tercera parte imparcial es el mediador, quien utiliza técnicas para ayudar a los contendientes a llegar a un acuerdo consensuado con el fin de resolver su conflicto. Este acuerdo es con frecuencia un contrato mutuamente negociado. (Grover, K, Grosch, J & Olczak, P, 1996)

Como proceso de resolución de conflicto, la mediación tiene dos acepciones, por un lado procesos de resolución por consenso (negociación y mediación) y por otro, procesos de resolución por adjudicación (juicio y arbitraje). Salvo la negociación, las otras dos figuras son consideradas proceso de resolución con intervención de un tercero (Calcaterra, 2006). En este sentido la negociación y la mediación representan la resolución de conflictos por consenso mientras que el arbitraje y el litigio se da este proceso por adjudicación, es decir no hay negociación ni se observan los derechos de los que están involucrados.

En este mismo sentido, Touzard (1981) realiza un análisis exhaustivo sobre la mediación, el conflicto y su resolución, que inicia con unas consideraciones preliminares sobre el conflicto social, para discernir, posteriormente, a través de diversos estudios descriptivos, teóricos y experimentales, entre las nociones de mediación, negociación, conciliación y arbitraje.

“Conciliación y mediación definen dos situaciones afines pero teóricamente distintas. La conciliación define una función menos activa por parte de un tercero: consiste en juntar a las partes en unas circunstancias y un ambiente más propicios para una discusión serena en busca de acuerdo. [...] La mediación define una función que comprende a la precedente pero que le añade una parte más activa del mediador: puede intervenir en las discusiones hacer sugerencias o propuestas e incluso formular recomendaciones con vistas a un acuerdo. [...] La única distinción válida es la que existe entre mediación y arbitraje. El árbitro tiene la autoridad y la responsabilidad de tomar decisiones para resolver el conflicto y su decisión es vinculante para las partes. El mediador no tiene ese poder de decisión: son las partes las que toman las decisiones” (Touzard, 1981, p. 136)

Por su parte Vinyamta (2003) inscribe a la mediación en un marco conceptual y profesional amplio y heterogéneo, que permite considerar la conflictología o resolución de conflictos, como la ciencia del conflicto, de la crisis, del cambio, compendio de conocimientos y habilidades orientadas a la ayuda de personas y sociedades en conflicto. Además dentro de este proceso de comunicación entre partes en conflicto, procura que las personas implicadas en una disputa, puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe previamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás.

Hay autores que optan por otros términos como son: regulación, conducción, gestión o transformación. En la base de todo este debate se encuentran, el hecho de que el conflicto es consustancial al ser humano y, por lo tanto, imposible de erradicar y, en relación estrecha con la anterior, que los conflictos no se solucionan sino que emergen y disminuyen.

**TABLA 15. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE MEDIACIÓN
ELABORACIÓN PROPIA**

REGULACIÓN	CONDUCCIÓN	GESTIÓN	TRANSFORMACIÓN
Comprender y ajustar	Interacción entre las partes, ajuste de necesidades y negociación	Permite visualizar la dinámica interna, de transformación y acuerdos mutuos	Holística e implica interdependencia de personas, construye y respeta capacidades de seres humanos

Lederach (2000), prefiere el término “regular” toda vez que el conflicto ha sido un proceso natural a toda sociedad, necesario para la vida humana, y que es productivo o destructivo según la manera de regularlo. El objetivo es el de comprender y ajustar, es decir, “regular” el proceso para que vaya encaminado hacia fines productivos.

Suares (2008) habla de “conducción del conflicto” en el sentido las interacciones entre las partes van dándole forma al conflicto” y el conflicto es conducido por las partes a partir de las interacciones que entre ellas se generan. Folberg y Taylor (1992) también la consideran como una alternativa a la violencia, la autoayuda o el litigio, que difiere de los procesos de connseling, negociación y arbitraje, es el proceso mediante el cual los participantes, con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan simétricamente los problemas en disputa con el objetivo encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades.

La forma más útil de observar la medicación es considerarla como una intervención de solución de problemas dirigida a una meta, resolver desavenencias y reducir el conflicto, así como proporcionar un foro para la toma de decisiones que contrariamente a lo que sería un juicio, es un arbitraje o una negociación, que son situaciones duales, en una situación triangular, implica

necesariamente una tercera persona, un tercero, estrictamente independiente de ambos protagonistas. La mediación en un no-poder (Six, 1997)

Por su parte Farré (2009) considera una perspectiva de gestión, donde el mediador no es un solucionador ingenioso de situaciones a las que los contrayentes no pueden hallar salida por su falta de genialidad, sino un atento gestor respetuoso con la dinámica interna del conflicto y de su transformación. La mediación es la intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autoritario de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente un arreglo mutuo aceptable (Moore, 1995).

También Seglar (1998) y Cárdenas (1999) discuten que el mediador no asume capacidad de decisión alguna, simplemente orienta a las partes para que éstas lleguen a un acuerdo conjunto, por tanto es una persona capacitada profesionalmente para ayudar a partes en conflicto a encontrar una solución; es un experto en el arte de devolver a las partes su capacidad negociadora, de permitirles que recuperen su posibilidad de gestionar la vida familiar ellos mismos acordando soluciones inteligentes y beneficiosas.

Finalmente cuando se observa a la mediación como un proceso de transformación autores como Boqué (2003), Puy (2007) y Haynes (1995) comentan que es un proceso que ordena el fluir dentro de los conflictos, colocando las personas al centro que proporciona un escenario de comunicación donde se construyen significados positivos del conflicto. Boqué hace énfasis en que el conflicto se interpreta desde el cambio, desde la vida y la vida es, como cada proceso de mediación, polifacética y fugaz; por eso no hay que perder de vista el enfoque transformativo que se centra más en el crecimiento personal y la renovación de las narrativas sobre el conflicto.

De acuerdo con Suares (1996), Díez y Tapia (1999) o Esteban Soto (2007) es, precisamente, la comunicación la que sustenta el rol trascendental de la mediación, al constituirse en vehículo a través del cual el mediador desarrollará su labor, facilitando, así, el adecuado desarrollo del proceso.

Por otro lado, se puede encontrar una potencialidad en la mediación cuando se observa como cultura, donde permite devolver a los ciudadanos el poder de afrontar sus propios conflictos junto con el hecho de ofrecerles una opción 'ganar-ganar' en la resolución de los mismos frente al tradicional modelo de 'ganar-perder' conlleva un cambio sustancial en la forma de entender las relaciones humanas que está en la base de la consideración de la mediación como cultura.

Algunos autores como Boqué (2003) considera que "para que la cultura de la mediación se instaure en nuestras sociedades, las personas mediadoras, sea cual fuere su ámbito de acción, deberán acercarse a la ciudadanía desde el rigor que comporta el dominio de unas técnicas, el conocimiento profundo de un arte y la autenticidad de una ética universal. Es, pues, en el cruce de estas tres coordenadas donde un proceso mediador cristaliza propiciando el cambio social que, átomo a átomo, conduce hacia una existencia no violenta".

Por su parte, Munné y Mac-Cragh (2006), consideran que la cultura de la mediación queda definida en 10 principios que siguen una secuencia que será la misma que deberá seguir una persona que afronta un conflicto a través de la mediación. Estos principios y su secuencia son: principios internos y externos de trabajo interno, de trabajo intrapersonal y principio externo visión del otro.

Sin duda, este debate comporta aspectos complejos dado que se trata de devolver el poder a los ciudadanos en detrimento de las instituciones. Una vez más surge la idea del poder de la mediación debido a su no poder.

**CAPÍTULO IV LA MEDIACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.**

Finalmente la mediación como arte alude también Calcaterra (2006) cuando dice “hemos hablado de técnica pero es menester no dejar de lado el arte. El arte del mediador para encontrar el equilibrio entre los aspectos más competitivos que permitan obtener la máxima ganancia individual y la cooperación, para generar beneficios conjuntos”.

**TABLA 16. CONCEPTO DE MEDIACIÓN DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS.
ELABORACIÓN PROPIA**

CONCEPTO DE MEDIACIÓN			
COMO MÉTODO	COMO PROCESO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	COMO ARTE	COMO CULTURA
Veiga (2009), “Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos”	Calcaterra (2006) Negociación Mediación / Arbitraje Litigio Touzard (1981) Conciliación y mediación Vinyamta (2003) Conflictología o resolución de conflictos Lederach (2000) Regulación del conflicto Suares (2008), Folberg y Taylor (1992) y Six, (1997) Regulador del conflicto Farré (2009), Moore (1995), Zeigler (1998) y Cárdenas (1999) Gestor Boqué (2003), Puy (2007) y Haynes (1995) Transformador del conflicto	Calcaterra (2006) Creatividad para elegir técnicas mediadoras	Boqué (2003) Cultura de la mediación debe acercarse a la ciudadanía Munné y Mac-Cragh (2006) Trabajo interno, intrapersonal y visión del otro

Aunque el crecimiento de la mediación durante las últimas décadas es notable, es incluso más sorprendente la extraordinaria divergencia de opiniones acerca del modo de comprender este crecimiento y caracterizar el propio movimiento mediador. Se pierde de vista la meta de la transformación: el eje está en la satisfacción y el arreglo (Baruch Bus, R. A y Folger, J. P., 1996).

Después de análisis conceptual realizado, la mediación será considerada como un proceso que permite la resolución de conflictos mediante la comunicación

entre partes en conflicto, que con ayuda de un mediador imparcial procurará que las personas implicadas en una disputa, puedan llegar por ellas mismas a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y mitigar el conflicto.

4.3. MODELOS DE LA MEDIACIÓN

En la actualidad, son tres los modelos de mediación que destacan y que reflejan otras líneas de pensamiento, epistemológicamente distintas (Suarez, 2008). A continuación se expondrán las características esenciales de dichos modelos que han contado con aplicación internacional, y de donde se parten los fundamentos de nuevos modelos.

4.3.1 MODELO TRADICIONAL-LINEAL DE HARVARD

Nació en 1989 de Robert Fisher y William Ury, es llamado así porque se sigue en la conocida escuela de negocios de Harvard, proviene del mundo del derecho y de la economía. Define la mediación básicamente como una negociación cuya meta final es lograr el acuerdo, percibe al conflicto como negativo, por lo tanto debe desaparecer, como un obstáculo para la desaparición de sus intereses (Vallejo, R & Guillén, C, 2006). Su principal objetivo es que las partes lleguen a un acuerdo; parte de una causalidad lineal del conflicto y presta atención a la comunicación en sus aspectos verbales y entendida de forma lineal pero no a los aspectos relacionales entre los protagonistas.

Según Calcaterra (2006) su fundamentación está basada en una comunicación lineal y toma en cuenta el contexto donde se produce el conflicto, se promueve la ventilación de emociones por las partes, basándose en la

imparcialidad y la equidistancia, disminuye diferencias y aumente semejanzas, por lo que se orienta en su sentido de avanzar del caos hacia el orden.

Es A-histórico, porque elimina las percepciones sobre el pasado y coloca su objetivo mirando hacia el futuro centrándose en intereses, valores y necesidades de la persona que es lo racional.

El modelo es creado para su aplicación en el campo empresarial, es diseñado en una negociación asistida en donde el resultado no depende solo del ceder y recibir, sino que debe tomarse en cuenta la satisfacción de los intereses y satisfacciones de los participantes. Por eso Boqué (2003) destaca que las partes conservan el poder de decisión en todo momento, pero el tercero se enfoca en dirigir la comunicación hacia aspectos sustantivos del conflicto y neutraliza los elementos subjetivos.

Por su parte Nocetti (2007) este modelo basa su intervención, en la identificación de alternativas de las partes, por lo que identifica previamente la postura que cada una de ellas muestra (emociones, intereses, sentimientos, deseos, etc.) para lograr un ganar-ganar.

4.3.2 MODELO CIRCULAR-NARRATIVO

Sus máximos representantes son Sara Cobb y sus discípulos, como Marinés Suárez. Considera el conflicto como una presencia interna y prácticamente continuada de las personas (Fisas, 2000). Este modelo se centra en la comunicación tanto en sus aspectos verbales, como en sus aspectos no verbales. A diferencia del modelo anterior, parte de una causalidad circular porque considera que no hay una causa única que produzca un determinado resultado, sino que existe una causalidad de tipo circular que permanentemente se

retroalimenta, por ello el objetivo se centra en transformar las narraciones actuales que proporcionan las partes en busca del acuerdo.

Se nutre de teorías y técnicas de otras áreas de las ciencias sociales como la teoría de la comunicación de Bateson y Watzlawick, la terapia familiar sistémica, la cibernética y la teoría del observador de Heinz von Foerster y Humberto Maturana, el construccionismo social de Kenneth Gergen o las conceptualizaciones sobre narrativas de Michael White. Interesado en las relaciones como en los acuerdos, este modelo permite cambiar la historia que traen las partes, construyendo una historia alternativa y también llegar a un acuerdo.

Novel Martí (2008), considera que lo esencial es llegar a acuerdos, haciendo hincapié en abrir canales de comunicación e interacción entre las partes, con base en que el conflicto es un problema de comunicación y las partes han creado sistemas de comunicación erróneos. Por tanto los principios centrales de acuerdo con para el trabajo de este modelo son:

- Aumento de las diferencias para flexibilizar el sistema y llegar a un nuevo orden.
- La legitimación de todos los implicados
- El cambio del significado (construcción de una historia alternativa a la que traen)

4.3.3. MODELO TRANSFORMATIVO

Este modelo tiene como principales representantes a Bush y Folger y también a John Paul Lederach en el ámbito menonita. Este enfoque se nutre de la teoría humanista en psicología y de planteamientos críticos y de transformación social proveniente del ámbito educativo. No se centra en la resolución del conflicto como

el anterior, sino que se orienta hacia la comunicación y las relaciones interpersonales, ya que trata conseguir una transformación, una modificación de la relación existente entre las partes.

El conflicto se ve como una oportunidad para crecer, tanto personal como en relación a los demás, en este sentido Horowitz (1998) menciona que la mediación transformadora permite a las partes capacitar los conflictos como oportunidades de crecimiento. (citado en Boqué M. , 2003).

Se centra en los aspectos relacionales y no en la adopción de acuerdos. Trabaja fundamentalmente para lograr el 'empowerment' entendido como la asunción por las partes de su protagonismo que les permita dirigirse en el proceso de mediación, 'reconocer' al otro como co-protagonista y asumir la responsabilidad de sus acciones. Parte de los nuevos modelos comunicacionales y asume plenamente la causalidad circular. Podríamos decir que es el modelo opuesto al Modelo Tradicional-Lineal porque no se centra en el acuerdo y sí en las relaciones.

Sus principales bases son:

- El conflicto es inherente a la sociedad y es el motor que provoca los cambios. El conflicto no desaparece en todo caso se transforma.
- La parte negativa del conflicto (violencia) nace de la mala gestión de las diferencias.
- La mediación es una manera más para intervenir en el conflicto a partir de la relación entre sociedades y culturas (Novel Martí, 2008).

**CAPÍTULO IV LA MEDIACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.**

Este modelo no parte de una comunicación lineal ni temporal, sino de la identificación del estado de ruptura en la relación comunicacional entre las partes y el entendimiento de que éste provoca la no resolución del conflicto.

La siguiente tabla permite analizar y compara los tres modelos de mediación ya discutidos.

TABLA 17. MODELOS DE MEDIACIÓN (MUNNÉ, M. Y MAC-CRAGH, P., 2006)

TIPOLOGÍAS DE MEDIACIÓN	LINEAL (HARVARD)	CIRCULAR- NARRATIVA (SARA COBB)	TRANSFORMATIVA (BUSH Y FOLGER)
OBJETIVO	Reducir las causas de desacuerdo. Llegar al acuerdo mutuo. Disminuir las diferencias.	Trabajar la comunicación para cambiar el punto de observación y así cambiar la realidad.	Transformar el conflicto y las relaciones. Trabajar las diferencias.
MÉTODO	Ordenamiento del proceso conflictual 1. Intereses. 2. Criterios objetivos. 3. Alternativas. 4. Opciones de acuerdo. 5. Compromiso. 6. Relación. 7. Comunicación.	Creación de contextos favorables para facilitar soluciones asumidas por las partes 0. Prerreunión: la realiza un profesional del equipo que no va a ser el mediador. 1. Encuadrar el proceso. 2. Conocer los puntos de observación. 3. Reflexionar sobre el caso. Fomentar tensión creativa (el equipo sin las partes). 4. Narrar una historia alternativa que lleva al acuerdo (cambiar el punto de observación).	Procura que las propias partes adquieran conciencia de sus propias capacidades de cambio y transformación de conflictos. 1. Reuniones preferentemente conjuntas. 2. Introducción de comunicación relacional de causalidad circular. 3. Potenciar el protagonismo de cada parte. 4. Reconocer su cuota de responsabilidad
ÁMBITOS PREFERENTES	Negociaciones empresariales e internacionales.	Mediación familiar y escolar.	Mediación comunitaria, escolar e internacional

CAPÍTULO IV LA MEDIACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.

ASPECTO ESENCIAL	Llegar a intereses negociables partiendo de posiciones contrapuestas e innegociables.	Modificar las narraciones para llegar a modificar la percepción de la realidad. Somos lo que nos contamos.	Cambiar no sólo las situaciones sino también a las personas.
ÁMBITOS PREFERENTES	El conflicto es acultural, atemporal y apersonal. El conflicto es la contraposición de las posiciones. El conflicto es negativo y debe desaparecer.	El conflicto es un proceso mental, con un potencial de cambio a través de otro proceso mental. Un solo elemento es suficiente para iniciar el cambio en los sistemas en conflicto.	El conflicto es una oportunidad de crecimiento. El conflicto es inherente a la persona y a la sociedad. No desaparece sino que se transforma.

Es importante reconocer que los modelos antes mencionados, son la base para el desarrollo de la mediación y resulta interesante observar que los distintos modelos pueden resultar apropiados en diferentes ámbitos o en diferentes tipos de conflictos. Por ejemplo, el Tradicional-Lineal resulta muy apropiado para la conducción de conflictos en el mundo empresarial, el Circular-Narrativo es utilizado, principalmente, en conflictos familiares y el Transformativo es el que nos interesa, especialmente, en el ámbito educativo

Sin embargo, diversos autores han continuado en la búsqueda de propuestas para la mejora en la resolución de conflictos. En este tenor surgen dos el modelo el de Carnevale (1986) y el modelo de contingencias estratégicas (2004). Los cuales se desarrollan y hunden sus principales características en función de los siguientes elementos.

4.3.4. MODELO CARNEVALE (1986)

Dicho modelo lleva el nombre de quien lo propone y se retoman cuatro estrategias de acción en función de dos factores. El primer, es el que se refiere a la importancia que le otorguen a que las partes consigan sus aspiraciones y lleguen a un acuerdo. En segundo lugar, la percepción que tengan en común las partes

implicadas entre las partes que facilite una solución aceptable. Por lo tanto, este modelo se centra en la solución.

Las cuatro estrategias según Vallejo & Guillen (2010) son las siguientes:

- a) Integración: esta estrategia se emplea cuando se haga referencia a un campo amplio e importante entre las partes y se le otorgue mucho valor a sus aspiraciones.
- b) Presión: Será elegida por el mediador si éste no concede que sean importantes las aspiraciones de las partes y no se percibe un campo común tan amplio.
- c) Compensación: Esta se utilizará si el mediador considera importante que las partes alcancen un acuerdo pero no percibe muchas coincidencias entre ellas.
- d) Iniciación: Es la más aconsejable si las coincidencias entre las partes son amplias, por lo que no necesitara casi ayuda extrema y crecen las probabilidades de que los negociadores alcancen el acuerdo por sí mismos.

Cabe mencionar que las características que configuran el modelo de Carnevale adquirió importancia en el ámbito científico, ya que puso un importante esfuerzo por analizar las variables significativas en el proceso de mediación y la relación que se establece entre ellas. Cabe mencionar que este modelo centra su atención en los referentes teóricos que lo hacen muy operativo y práctico, es decir se centra en los resultados.

4.3.5. MODELO DE CONTINGENCIAS ESTRATÉGICAS

Este modelo es el que se ha configurado a partir de múltiples a portes teóricos que le otorgan un gran sentido de pertinencia. Este modelo centra su atención en el

papel que en la resolución de conflictos tienen el poder de las partes, la reeducación de la incertidumbre, la sustitubilidad y la posición de las partes.

El modelo de acuerdo con (Kressel y Pruitt, 1989) se caracteriza por intentar hacer un acercamiento al estudio de las estrategias y tácticas desde lo que ha sido llamado de “aproximación contingente”, es decir su interés se ha centrado para la solución de conflictos en marcos contextuales específicos, lo cual le otorga demasiado valor, pues tiene esta ventaja de poder aplicarse en cualquier escenario.

Cabe distinguir que este modelo adquiere su significatividad debido a que el poder jerárquico y formal se ve anulado por un grupo que se convierte en el único capaz de subvenir los problemas e incertidumbres del futuro. De esta manera Bercovitch (1991) menciona que se puede conseguir suficiente poder para desobedecer a sus superiores, lo cual se relaciona con los conflictos de poder simétrico/asimétrico y horizontal/vertical.

Finalmente otro plus que se puede rescatar del modelo es que los resultados de la mediación estarán determinados no sólo por los factores antecedentes sino también por los presentes en el conflicto, es decir, este modelo se centra como ya se hacía referencia en líneas anteriores en la contextualización. En donde se distinguen cuatro variables de acuerdo con Bercovitch (1991):

1. Naturaleza de la disputa: que hace referencia a la historicidad que precede al conflicto, su intensidad y duración. Evidentemente hacer referencia a los antecedentes del conflicto que han generado o configurado la situación actual.
2. Naturaleza del problema: se plantea definir detalladamente las características del conflicto para que los actores puedan comprenderlo.

**CAPÍTULO IV LA MEDIACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.**

3. Naturaleza de las partes en conflicto: ésta variable en específico hace referencia al papel del mediador, quien debe conocer todas las características personales, espaciales, temporales y contextuales sobre el conflicto que está mediando, con la finalidad de que su labor sea exitosa.

4. Características del mediador: esta variable como su nombre lo señala hace referencia a las características que configura al mediador en donde se retoma la experiencia, habilidades personales o autoridad. Dichas características le permitirán al mediador reflexionar sobre su importante labor.

Con el recorrido realizado sobre los modelos de mediación podemos resumir las principales características de éstos en la tabla 11 en función de los referentes teóricos revisados que nos permiten concluir que cada uno de los modelos tiene elementos importantes y que se pueden adaptar en función de los sujetos, conflictos y contextos, pero sobre todo tienen una razón de ser que corresponde a la forma en cómo se conciba el conflicto, lo cual tendrá como resultado un específico tipo de tratamiento.

TABLA 18: COMPARACIÓN ENTRE LOS MODELOS DE MEDIACIÓN EN FUNCIÓN DE LA REVISIÓN TEÓRICA

MODELO DE MEDIACIÓN	OBJETIVO	VISIÓN DEL CONFLICTO	TIPO DE PROCESO	TRATAMIENTO
Tradicional Lineal DeHarvard	Reducir las causas del conflicto	Negativo	Lineal centrado en las causas	Solución
Circular-Narrativo	Promover la reflexión para cambiar lo negativo	Negativo	Efecto circular de causa y efecto	Resolver
Transformativo	Encontrar la cooperación entre las partes	Positivo	Centrado en la causalidad	Transformación
Carnevale	Establecer acciones prácticas para abordar los conflictos	Positivo	Sistemático	Cambio
Contingencias estratégicas	Abordar los conflictos de forma holística	Neutral	Sociocultural	Resolución

4.4 ETAPAS DEL PROCESO DE MEDIACIÓN

La mediación permite la resolución de conflictos, toda vez que contribuyen a presentar ayuda en la prevención de situaciones conflictivas o simplemente, para la mejora de comunicación humana, y por tanto, la calidad de vida que ello representa.

Vinyamata (2003) refiere que para poder acometer un acto de mediación es necesario que se den las siguientes condiciones:

1. Aceptación libre y voluntaria por parte de los implicados de la intervención de un mediador.
2. Participación directa y voluntaria de las personas en conflicto en las diversas sesiones que vaya proponiendo el mediador y vayan aceptando las partes hasta la finalización del conflicto.
3. En los casos en que un juez ordena la obligación de asistir a un acto de mediación, este dejaría de tener sentido como tal y el mediador adquiriría la condición de conciliador.
4. Las personas alteradas emocionalmente o con problemas de salud que les producen irritabilidad del acto mediador y podrían complicar todavía más el conflicto.
5. Los acuerdos no se pueden establecer como culminación de una mediación si son ilegales o si las partes no poseen la capacidad legal suficiente.

La mediación, como proceso, debe cumplir con una serie de garantías y debe pasar por una serie de etapas o fases. Su número y su contenido dependen del modelo de mediación seguido e, incluso, puede variar también entre mediadores dentro de un mismo modelo o enfoque.

Así, por ejemplo, uno de los procesos más detalladamente establecidos es el de la mediación estratégica que presenta Calcaterra (2006) que divide el proceso en 5 etapas, 10 estadios y 21 pasajes. Sin embargo, y a pesar de la diversidad existente, podemos encontrar etapas que están presentes en los diversos modelos, que son seguidas por todos los mediadores y que tienen objetivos y contenidos comunes. Martínez de Murguía (1999) ofrece una de las clasificaciones más sencillas:

Primera etapa: Reunión inicial o previa a la mediación:

En esta etapa se les informa sobre las normas de procedimiento que deben ser entendidas y aceptadas por las partes para poder iniciar el proceso. Una parte de estas normas viene impuesta por el mediador y por el propio proceso (confidencialidad, pago del servicio de mediación, respetar turnos de palabra...) y otras pueden pactarse en este momento (contenido y alcance de la confidencialidad, número máximo de sesiones de mediación...).

Un aspecto a tratar también en este momento (muy diverso entre modelos, ámbitos y mediadores) es si durante el proceso de mediación se pueden celebrar reuniones en privado con cada una de las partes (llamadas caucus). Este es el momento de pactar con las partes la posibilidad o no de llevarlas a cabo o de informar sobre el hecho de que se llevarán a cabo, cuando sea una práctica habitual del mediador en cuestión, para que las partes den su consentimiento en su caso.

Segunda etapa: intercambio de información y de opiniones sobre los asuntos que generan el conflicto.

El objetivo principal de esta fase es aclarar cuáles son las razones del enfrentamiento y la posición que cada una de las partes tiene al respecto

Tercera etapa: confrontar puntos de coincidencia.

En esta fase se trata de encontrar los puntos de coincidencia que puede haber entre las partes, identificándolos si los hay o construyéndolos si no los hay. La negociación y la discusión de opciones posibles son los pasos previos que permiten definir los puntos de acuerdo necesarios para solucionar un conflicto.

Cuarta etapa: negociarse la redacción del acuerdo.

En esta fase debe negociarse la redacción del acuerdo en todos los aspectos de su forma y de su contenido. Debe procurarse que los asesores legales con los que cuentan las partes realicen una revisión legal del acuerdo. Una vez todos conformes es necesario firmarlo y empezar a cumplirlo.

Como hemos observado, cada mediador establece un número particular de etapas y las define y perfila con gran detalle cada una de ellas: objetivos que persigue, qué se espera de las partes, de qué técnicas y herramientas dispone el mediador, qué es necesario alcanzar para poder pasar a la siguiente fase, etc.

En ocasiones todas las definiciones y preámbulos de la mediación resultan insuficientes para llegar a determinar cómo, de qué manera concreta y práctica debe llevarse a cabo un acto de mediación. Vinyamata (2003), hace otra propuesta resumida y esquemática que sirve de fundamento básico en la prevención, organización y desarrollo del acto de medicación.

TABLA 19. ELABORACIÓN PROPIA CONSIDERANDO A VINYAMATA (2003)

INICIO	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de contacto directo o indirecto con la persona o personas interesadas en la intervención de la mediación. Las partes deberán aceptarlo o rechazarlo explícitamente. • Presentación de la sesión de mediación. Conviene contar con un espacio en calma, con espacio suficiente, sin prisas, un lugar agradable y optimista. • Presentación. Explicar con detalle en que consiste la mediación la actitud y función impartida del mediador y los límites de la mediación. • Cerciorarse de que las personas están de acuerdo con estos planteamientos, que desean hacer uso de la mediación y que aceptan a al mediador. 	
DESARROLLO	
<i>Primera parte</i>	<i>Segunda parte y sucesivas si fueran necesarias</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a las partes que expliquen desde su punto de vista la razón por la cual solicitan un mediador. Se fomentará el sosiego, el planteamiento de los problemas de la manera más racional y objetiva posible. • Resumir ambos puntos de vista y descubrir los puntos en común así como aquellos aspectos positivos que contribuyen a definir la necesidad de un mediador. Conviene no utilizar palabras como problema, conflicto, crisis. • Solicitar a las partes que expliquen, las soluciones que desde su punto de vista, entrevén. Hablar de soluciones, de posibilidades, suscitar una actitud más positiva que la adoptada, debido a su situación y circunstancias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El mediador reflexionará sin la presencia de las partes implicadas sobre lo que le han comunicado, tomará notas, hará consultas con otros profesionales, mediadores o conflictólogos, sobre el caso y preparará la disposición de recursos y estrategias para la siguiente sesión de encuentro. • Reunidos en una segunda sesión, sugerirá algunas de las técnicas para realizar durante la sesión y como tareas para que las realicen ambos. • Como resultado de este segundo encuentro el mediador volverá a reflexionar sobre lo sucedido.

CONCLUSIONES

Desarrollo de un acuerdo que incluya aspectos muy concretos de fácil solución sobre los conflictos muy específicos, así como de un plan general detallado de posibilidades de mejorar la vida y la relación a través del cambio y las expectativas del futuro.

En el ámbito educativo también existe una gran diversidad a la hora de establecer las etapas del proceso de mediación pero se trata también de una variedad que afecta a la forma, que en el capítulo siguiente se describirán.

También se hace necesario conocer características de la mediación que nos permitan estar en sintonía con las etapas de la mediación. De acuerdo con Boqué (2003) existen cuatro características de la mediación que son consustanciales a la mediación y forman parte de su esencia.

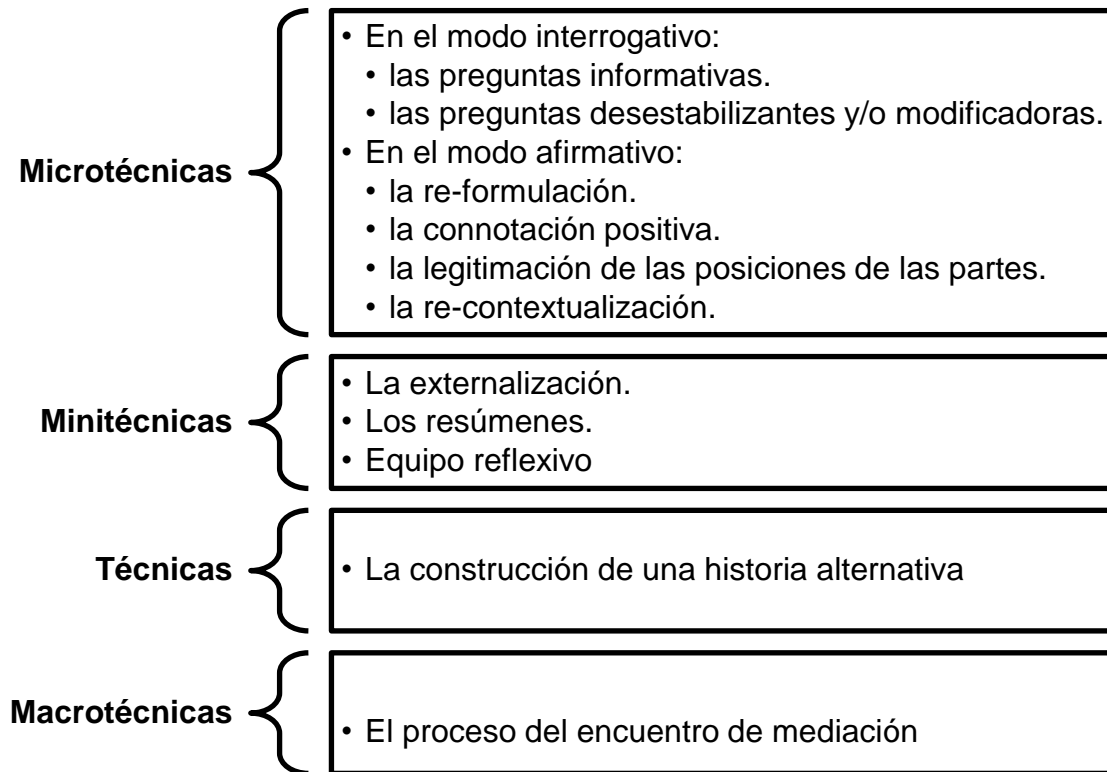
- **La voluntariedad:** hace referencia tanto a la libertad de las partes para empezar o no un proceso de mediación como a la libertad de abandonarlo una vez iniciado.
- **La neutralidad:** el mediador es imparcial.
- **La confidencialidad:** implica tanto a las partes como al mediador debe ser objeto de clarificación y ser definida con la mayor precisión porque puede ser entendida de diferente manera por los participantes tanto en relación a su significado como a su alcance.
- **El carácter personalísimo:** supone la obligación de asistir personalmente a los encuentros de mediación y, por lo tanto, la imposibilidad de hacerlo a través de un representante.

4.5 TÉCNICAS DEL PROCESO DE MEDIACIÓN

El conjunto de técnicas o herramientas que debe conocer y manejar la persona mediadora en cada una de las fases del proceso es uno de los aspectos más interesantes de la mediación. Recordemos la relación entre técnica y arte y el grado de potenciación recíproca existente entre ambas: cuantas más técnicas maneje el mediador y mayor sea su grado de dominio más espacio hay para la creatividad en el uso de las mismas.

Suares (2008) hace una recopilación importante de técnicas que pueden ser utilizadas en el proceso de mediación, cita que las técnicas son “un conjunto de procedimientos que han resultado de la constante imbricación de teorías y prácticas. Las técnicas son construcciones mentales, esquemas o guías de procedimientos que al aplicarlas producen efectos”. Nos explica también que solemos confundir la ‘técnica’ con la ‘aplicación de la técnica’. Las técnicas en tanto construcciones mentales, pueden ser entendidas y aprendidas pero su aplicación se acerca más al arte, por lo que las técnicas se ‘co-construyen’ entre los mediadores y las partes.

La autora propone la siguiente clasificación de técnicas: microtécnicas, minitécnicas, técnicas y macrotécnicas.



SUARES, M. (2008): pp. 237

Por su parte Vinyamata (2003), también hace una propuestas de técnicas, en las que retoma los cuestionarios, las narrativas a las cuales hace referencia Suarez, que sin duda duda permiten al mediador contar con los elementos necesarios para el ambito del conflicto.

- **La escritura como terapia comunicativa.** En esta técnica lo importante no es la lectura sino la escritura, por lo que se debe proponer que las personas expresen sus conflictos escribiendo, sus causas, las soluciones, que le permita introducirse en una racionalidad del lenguaje escrito.
- **Los cuestionarios:** contestar cuestionarios, con respuestas breves, ya que el objetivo es facilitar que las personas puedan ordenar sus ideas,

establecer planes conjuntos, esclarecer malentendidos y buscar soluciones por sí mismos.

- **Cartografía del conflicto:** alejarse del conflicto, lo que comporta una solución improtante de la tensión que le genera. Por lo que es necesario establecer criterios de racionalidad en aquellos momentos en los que una excesiva emotividad nos impide observar cual es el problema y cuales podrían ser las soluciones lógicas.
- **El juego como aprendizaje:** los juegos permiten sentir la angustia de la marginación y el rechazo, estimulan las actitudes solidarias y cooperativas, que facilitan la comunicación.
- **Los ejemplos: cuentos, teatro, cine...** en donde las personas se vean reflejados en los problemas y dificultades de otras personas y que a su vez le permitan reflexionar sobre los mismos.
- **Los libros de autoayuda**

En ocasiones la solución a un problema o un conflicto resulta imposible en el momento presente, por lo que es necesario utilizar técnicas que permitan contribuir a las personas a modificar su percepción del conflicto y transformar sus actitudes y comportamientos frente a el otro.

Una de las técnicas clave en la mediación es el arte de preguntar, en este sentido Suares (2008) indica “el preguntar es una de las técnicas más privilegiadas de la mediación. Las personas que se encuentran en una disputa, se hacen siempre las mismas preguntas. Una forma de ayudarlas a ver el problema desde otro ángulo es realizar ‘nuevas preguntas’ que las partes aún no se han hecho”.

Es necesario entonces tener presente la idea de que una pregunta que algo natural, como no tiene respuesta no es una pregunta, al no tener respuesta se transforma en una mera declaración, es decir, preguntar (preguntar-responder) es una forma de relación, es una forma de diálogo y de comunicación.

4.6 CARACTERISITICAS DEL MEDIADOR

Entre otra muchas cualidades el Mediador Escolar es un tipo de persona que ve el conflicto como algo intrínseco a la condición humana, en tanto que somos seres sociales. Los conflictos siempre están ligados a la convivencia, una convivencia que se hace inevitable en los Centros Educativos. Los Mediadores Escolares son aquellas personas que son capaces de ver en el conflicto una oportunidad para el fomento del diálogo, de la paz y de la cultura de la no violencia.

A partir de esta reflexión, quiero daros a conocer en esta entrada diez cualidades que me parecen esenciales para llegar a ser buen Mediador Escolar. Son estas:

1. Establece las normas. El Mediador Escolar es el encargado de establecer las normas para el buen funcionamiento de una Mediación Escolar. Tres normas son las esenciales:

HABLAR Y ESCUCHAR POR TURNOS.

HABLAR SIN INTERRUMPIR.

COOPERAR PARA CAMBIAR LA SITUACIÓN.

2. No juzga. Los conflictos no deben verse como algo negativo o positivo, simplemente se trata de canalizar la forma en la que ese conflicto se puede abordar. Por tanto, los Mediadores Escolares no deben ejercer de juez y parte en un conflicto, sino que son una pieza más para la resolución del mismo.

3. Escucha activamente. La función del Mediador Escolar se centra en la escucha activa, es decir, escuchar y ser capaz de comprender a las personas afectadas por un conflicto, y sin emitir nunca juicios de valor.

4. Respeta la confidencialidad. El proceso de una Mediación Escolar debe basarse en el respeto a la confidenciaidad de las personas que aceptan una Mediación Escolar. La confidencialidad es un aspecto básico para la generación de confianza.

5. Transforma el conflicto. A partir de la escucha activa el Mediador Escolar debe esforzarse en crear opciones que ayuden a resolver el conflicto.

6. No sanciona. Al ser la Mediación Escolar de carácter voluntario, el Mediador Escolar no tiene la capacidad para sancionar un conflicto. Atendiendo a las Normas de Convivencia del centro, será él quien derive al tutor o a un miembro del Equipo Directivo cuando el conflicto atente contra las Normas de Convivencia de un Centro Escolar.

7. No da soluciones. Aunque es algo que a los afectados de un conflicto les cuesta entender en ocasiones, el Mediador Escolar no debe ser la persona que solucione el conflicto. Esa no es su función en una Mediación Escolar. El conflicto debe ser resuelto por las personas afectadas. En este sentido, el Mediador Escolar tiene como objeto escuchar, clarificar, crear opciones, pero no debe dar la solución o soluciones a ningún conflicto.

8. Estar disponible. Nunca se sabe en qué momento de la jornada escolar tendrá lugar un conflicto. De ahí que siempre deba estar dispuesto y preparado para llevar a cabo una Mediación Escolar. Además, junto con la disponibilidad, la inmediatez para la resolución de un conflicto es un aspecto fundamental que debe

tener en cuenta cualquier Mediador Escolar. No hay que dejar pasar el tiempo, porque los conflictos cambian fácilmente de perspectiva. Un conflicto que se prolonga en el tiempo es un conflicto que corre el peligro de enquistarse y dificultar así su posible resolución.

9. Saber parafrasear. Una vez las personas afectadas por un conflicto han dado su versión, es muy importante que el Mediador Escolar sea capaz de parafrasear lo dicho por los afectados por un conflicto. El hecho de poder parafrasear permite que otra persona neutra al conflicto diga las palabras que los afectados por el conflicto han pronunciado. Es muy importante que el Mediador Escolar haga ver a las personas que asisten a una Mediación Escolar que en ocasiones hay diferencias entre lo que se dice, lo que se quiere decir y lo que los demás han entendido. El valor de la palabra es algo esencial en una Mediación Escolar porque de ella depende en gran medida la resolución de cualquier conflicto escolar.

10. Saber pactar. La finalización de una Mediación Escolar pasa porque las dos partes afectadas de un conflicto sean capaces de hacer pactos. El correcto cumplimiento de los pactos así como su seguimiento son aspectos que el Mediador Escolar debe ser capaz de asumir.

4.7 LÍMITES DE LA MEDIACIÓN

Si bien la mediación permite la resolución de conflictos, es necesario considerar que no todos los conflictos son mediables. De hecho la mediación interviene en aquellos conflictos en los cuales la capacidad comunicativa es la causa principal del conflicto y esta ha llegado a producir molestias y malos entendidos.

La mediación interviene en proceso en que la emotividad y los sentimientos son un elemento presente de notable importancia, mientras que los

procedimientos de conciliación y arbitraje, resultan eficaces en aquellos en los que el factor emocional es inexistente.

Vinyamata considera una serie de situaciones donde no es posible llevar a cabo un proceso de mediación.

- La mediación no es un sustantivo de la práctica legal.
- Todos los conflictos llamados intratables, aquellos que no son mediables, es decir, todos aquellos en los que una o más de una de las partes se niegan o resisten a aceptar al mediador o el mismo proceso de mediación en sí mismo.
- Los casos en las que las partes no pueden asistir y no participen directamente en proceso de mediación.
- Todos los casos en los que los trastornos mentales o psicológicos, leves o graves, hagan necesaria la intervención previa de un terapeuta capacitado o médico especializado.
- Los casos con los cuales exista violencia explícita, se produzcan delitos, asesinatos o guerra (Vinyamata E. , 2003)

En este sentido Martínez de Murguía (1999) ejemplifica esta diversidad de opiniones con un caso que se presenta con frecuencia a los mediadores familiares que descubren en el transcurso de la mediación que el hombre golpea o viola a la mujer, o que ambos maltratan a los hijos. En este caso no se podría resolver el agravio de fondo que debería ser atendido por los tribunales ya que se trata de delitos graves penados por la ley.

Antes que nada se ha de reconocer que todavía no existen estudios exhaustivos, en nuestro país, que evidencien los resultados de la mediación escolar de manera realmente palpable. Por el momento, el único dato cuantitativo a constatar se refiere a la progresión geométrica con que los programas de

mediación se extienden en los centros de infantil, primaria y secundaria, lo mismo de titularidad pública que privada. Si a este resultado añadimos la permanencia del servicio de mediación a lo largo de los años, a pesar de los cambios en el profesorado inicialmente formado como mediador y de la necesaria renovación del alumnado tras su previsible salida del centro, seguramente podremos aventurar conclusiones realmente halagüeñas: la mediación merece y cuenta con el esfuerzo de la comunidad educativa en pro de su mantenimiento y perennización.

Por un lado, las herramientas que proporciona la mediación escolar contribuyen a fijar competencias básicas para la convivencia pacífica dentro y fuera del centro. Por el otro, la mediación abre un camino de renovación posible para cada comunidad educativa, siempre respetuoso con las buenas prácticas y el conjunto de personas que pasan por la escuela.

Con todo, la mediación tiene sus límites. En general, se aconseja a cada centro que mantenga sus propias estrategias de gestión de conflictos hasta que no vaya ganando confianza en la mediación y le pueda ceder cada vez más y más terreno. Hay dos criterios que parecen obvios a la hora de desaconsejar una mediación: aquellos conflictos que albergan un delito y las problemáticas que, en verdad, requieren un tratamiento terapéutico. Perfilando un poco más estos límites, es justo reconocer que cuando un conflicto se repite reiteradamente, quizás se necesite una intervención más generalizada que lleve al establecimiento de una norma aplicable a todo el mundo.

Son muchos y variados los programas pedagógicos, las experiencias y buenas prácticas que los centros han ido implementando, bien por necesidad, bien por convencimiento, en aras a la mejora de la convivencia en el centro. Algunas intervenciones son de carácter eminentemente formativo y tienen por objetivo sentar las bases para una convivencia sana y pacífica. Otras, buscan prevenir algunos de los conflictos más probables dada la realidad del centro. También los

hay que establecen estrategias, incluso políticas, de intervención en diferentes tipologías de conflictos con vistas a garantizar los derechos de las personas y el ejercicio de sus deberes. Además, nunca se ha de descuidar la posibilidad de acoger nuevamente a quienes han sido merecedoras de una sanción, dándoles la oportunidad de reparar los daños infringidos y de reconciliarse con las personas a las cuales molestaron. La mediación trabaja en estos distintos niveles: formación, prevención, intervención y restauración.

Ha de quedar claro que la mediación no ofrece una vía fácil de escapatoria para quienes entorpecen la buena convivencia en el centro, ya que funciona de manera paralela a los reglamentos y normas establecidas por el centro. No hay que olvidar que la mediación busca explícitamente apoyar la realización práctica de los derechos y deberes de todas las personas para que no queden tan sólo en papel mojado, y es por ello que se puede afirmar que se compromete activamente con el cultivo de la paz.

En estos momentos, la palabra convivencia se asocia, frecuentemente, con importantes problemas de violencia e incivismo, lo cual es de lamentar. Una de las finalidades de la mediación consiste, pues, en recuperar las connotaciones positivas asociadas a la palabra convivencia: amistad, confianza, apoyo, paz, etc. La creación de una red de mediación en el centro hace presentes estos valores y muchos más, puesto que promueve el liderazgo positivo de personas, potencialmente activas, a quienes ilusiona la perspectiva de pertenecer a un equipo que ofrece un servicio de escucha y apoyo a sus compañeros y compañeras.

En general, se considera que la mediación tarda tres años en funcionar a pleno rendimiento. El primer año se emplea en sensibilizar e informar, en crear foro y analizar necesidades, en valorar distintos proyectos y en plantear la posibilidad de solicitar formación en el centro. El segundo año se ocupa formando al primer

equipo de mediadores y mediadoras mediante un taller participativo en donde se trabaja el concepto de conflicto, la regulación de las emociones y sentimientos, el valor de la comunicación efectiva, la cooperación, los estilos de pensamiento reflexivo, creativo y crítico, los canales para una participación responsable y el significado e implicación en el cultivo de una cultura de paz. Estos conocimientos de se llevan a la práctica a modo de plan piloto y se comienzan a mediar los primeros conflictos reales. Seguidamente se valora todo el proceso, tanto por parte del equipo de mediación, como de la comunidad educativa en su conjunto. El tercer año es cuando se toman las decisiones pertinentes de cara a reconocer la existencia formal de la red de mediación, estableciendo medidas de apoyo desde todos los sectores e introduciéndola en los documentos y reglamentos del centro.

Por ello, deseáramos que la propuesta que realizamos en Tiempo de mediación no fuese un programa más, sino un camino de renovación a través del cual los diferentes agentes educativos se abrieran a un nuevo modelo de regulación social basada en el diálogo esperanzado, el intercambio provechoso y la investigación.

4. 8 EL CONFLICTO COMO UN ASPECTO POSITIVO

El conflicto por muchas épocas fue visto como algo negativo, pero la mediación permite abrir una puerta en la que este ser tomarlo como un elemento positivo para transformar a las personas.

Resulta entonces importante tomar conciencia de la actitud de mediadores y personas en conflicto en relación a este, puesto que la percepción que tenemos del conflicto de manera general, predeterminará las actitudes o comportamientos que pueden favorecer o perturbar el proceso de mediación.

Vázquez (2011) define al conflicto como un fenómeno de características cambiantes y complejas, en el que el principal eje de nacimiento es una incompatibilidad de intereses entre dos o más individuos en interacción. En este sentido, el conflicto debe ser visto como un desafío, como un proceso en la cual se alcanza nuevas posiciones para lograr las necesidades y objetivos. Nos permite hacer las cosas de una manera diferente en el futuro, superar nuestras relaciones personales y con los demás, debiendo considerarse desde un punto de vista constructivo como el resultado de diversidad de perspectivas.

Ramírez (2003) plantea un esquema de cómo surge y que fin tiene el conflicto, donde cuando es agresivo hay opción de no reclamar o de reclamar, cuando se opta por el reclamo podemos solucionarlo o entrar a una transición o aun conflicto.

Algunas causas generadoras del conflicto son: barreras de comunicación, mala interpretación, exceso de interacción, deshonestidad, negligencia, mala fe, rigidez de percepción, temor, sentimientos ocultos y recursos limitados (Urquidí, 1999) y muchas veces la urgencia por encontrar solución hace pasar por alto la reflexión y el esfuerzo por conocer qué es y dónde y cómo se genera y crecen los conflictos.

Del mismo que en el ámbito individual, un conflicto aparece cuando otro individuo amenaza nuestros propios intereses, en el conflicto ligado en los aspectos culturales, estos delimitan la aparición del mismo cuando se vean amenazados o bien cuando se trate de imponer un cambio significativo de los mismos.

Fisher (en Redorta, 2004) afirma que son siete los elementos que se pueden encontrar en una situación de conflicto: los intereses, las opciones de

satisfacción de intereses, la legitimidad, la relación entre pares, la comunicación, los compromisos potenciales y las alternativas de solución negociada.

En cuanto a los elementos que componen el conflicto Gorjón (2009) comenta que son:

- **Actores:** existe la presencia de diferentes niveles de actores, desde un solo individuo en su papel dentro de un conflicto interno, o bien dos o más individuos que interaccionan, y por último entre dos o más grupos sociales.
- **Discrepancia:** pérdida del equilibrio entre las partes actoras del conflicto.
- **Poder:** Capacidad de obrar y lograr efectos en los demás involucrados en un conflicto.
- **Mapa:** Particular percepción de la realidad que tienen los interesados.
- **Comunicación:** Distintas maneras de transmitir ideas, emociones, necesidades, molestias, angustias, etc., y las diferencias de interpretación entre los individuos.

Dentro del tratamiento y del conflicto habrá que considerar que este siempre se encuentra en movimiento por lo que los elementos son dinámicos y cambiantes.

El mediador debe partir siempre del hecho de que las personas que tiene al frente a pesar de estar atravesando por la misma situación del conflicto, cada una tiene su propia perspectiva y sus propias formas de enfrentarse ante tal. En este sentido García y Longoria (2009) comentan que las posiciones y los intereses delimitan a dos aproximaciones básicas del conflicto, la primera son demandas

específicas o peticiones realizadas por cada persona y debajo de esta subyacen los intereses, razones, necesidades, deseos y miedos.

Para Gonzaini (1995) hay cinco condiciones que deben considerarse para resolver un conflicto:

1. Apertura: mostrar la verdadera razón del desacuerdo, el origen y la causa.
2. Empatía: escuchar y ponerse en los zapatos del otro.
3. Apoyo: en la preocupación por los problemas o el estado de la otra persona.
4. Reciprocidad: el estado que ambas partes dan a sus ideas expresadas.
5. Buena fe: la intensión positiva de las partes.

Con base en lo anterior, es importante considerar que de acuerdo a la actitud que tengamos ante el conflicto, será la forma en como abordaremos y resolveremos este. Esa actitud dependerá de la visión que se tenga de la persona en general y/o de las personas participantes en el proceso de mediación. Las expectativas, los estereotipos y los prejuicios pueden condicionar igualmente nuestra actitud en el abordaje de conflictos.

Competición (gano/pierdes): esta actitud nos lleva a la situación de buscar conseguir lo que yo quiero sin importarme lo que quieran las otras personas.

Acomodación (pierdo/ganas): busca más la complacencia de la otra persona y evitar el conflicto y para ello lo que va a hacer primar es desaparecer para que la otra persona consiga lo que quiere.

La evasión (pierdo/pierdes): cuando las personas tienen la actitud de no afrontar el conflicto, se rehúye, esperando que el conflicto se resuelva por sí solo.

Cooperación (gano/ganas): con esta actitud se beneficia mucho la relación. Ambas personas expresan sus objetivos y ambas proponen alternativas de solución, de manera que se busca el acuerdo en lo esencial y se relativiza lo secundario.

En cualquier caso, la idea del conflicto como proceso resulta esencial a la hora de plantear una intervención porque ésta será diferente según el momento en el que se encuentre el conflicto.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

“Nadie eduGca a nadie – nadie se educa a si mismo – , los hombres se educan entre si con la mediación del mundo .”
Paulo Freire

En este capítulo se presentan los ejercicios analíticos que se realizaron sobre la temática de los conflictos y la mediación escolar, en los que la triangulación como base interpretativa, permite dar cuenta de cómo se transmite, vive y forma el espacio educativo, hacia una mediación escolar como herramienta para la prevención y resolución de conflictos escolares. Es decir se retoman los datos del trabajo de grupo, encuestas y grupos focales, aplicados a los alumnos de la secundaria pública y privada, que ofrecen bases centrales para la reconstrucción de los componentes de intervención de la mediación escolar. En un primer momento se retoman los escenarios de la educación secundaria tanto pública como privada, para dar paso a la historicidad, clima de convivencia, conflictos y mediación en estos escenarios. Cabe aclarar que para el análisis de los datos se denomina a la escuela pública 1 y a la escuela privada 2.

5.1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA MEDIACIÓN

Para iniciar el análisis es pertinente contextualizar que en México la transformación de la educación básica y normal requirió una profunda reorganización del sistema educativo, basada en el federalismo educativo y en nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad. Surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1989-1994, firmado por el gobierno

federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en mayo de 1992 (SEP, 2006).

Este acuerdo delineó un nuevo modelo educativo para el país, redefinió prioridades, propuso racionalizar costos y buscar nuevas formas de organización y financiamiento, simplificar la administración, articular los niveles educativos y convocar a la participación social. Los principales problemas y desafíos de la educación mexicana eran la centralización del sistema, la falta de participación y solidaridad social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación interna con los avances de los conocimientos y de la tecnología y con el sector productivo, la educación también se enfrenta a la urbanización de la sociedad mexicana y, en especial, de las ciudades medias, los flujos migratorios, derivados de los procesos productivos del campo redistribuyen permanentemente la demanda educativa.

Destaca la orientación de sus políticas con organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC). - Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior para América Latina y el Caribe (COREDIAL), Organización de los Estados Americanos. (OEA), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Con base en dichas políticas, el gobierno centra su interés en elevar la calidad de la educación pública en las regiones y zonas de mayor pobreza, avanzar hacia una nueva educación básica eficaz, intercultural y moderna en todo el país, sentar las bases de una nueva docencia para la educación pública, lograr un presupuesto suficiente y una gestión eficaz y honrada de la educación, iniciar la

articulación de la educación superior al desarrollo regional y nacional y movilizar Municipios y medios de comunicación a favor de la educación.

En cuanto a su marco normativo, se sustenta en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE) como principales documentos legales que regulan al sistema educativo nacional. Esos documentos definen los principales objetivos, intenciones y fundamentos educativos y se establecen las disposiciones de carácter normativo, técnico, pedagógico, administrativo, financiero y de participación social.

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que la Federación, los estados y los municipios la impartirán en preescolar, primaria y secundaria como obligatorias y que el Estado tiene el deber de impartirlas y esta deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Esta será laica gratuita y obligatoria.

La Ley General de Educación amplía algunos de los principios que se establecieron en el artículo tercero constitucional. Señala que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, que la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, y que es un proceso permanente orientado a contribuir el desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad.

Como se señala el artículo 10 de la Ley General de Educación, el sistema está compuesto por seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media), y superior

(licenciatura y postgrado). Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena (preescolar, primaria y secundaria). (SEP, 2006)

La Educación Secundaria en México se concibe como el penúltimo tramo de la enseñanza básica obligatoria, tiene el propósito de dotar a las personas de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo en contante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir a la construcción de una sociedad democrática. Es obligatoria desde 1993 y tiene una duración de tres años, siendo el nivel inmediato superior de la educación primaria (que dura 6 años). Por lo general el alumno ingresa a la secundaria a la edad de 12 años y egresa con aproximadamente 15 años de edad. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. El nivel secundario es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medio superior

En este tenor Tedesco (2001) al igual que otros expertos, afirma que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

Con respecto a la obligatoriedad de la educación secundaria, se puede argumentar que se tienen al menos dos consecuencias para el sistema educativo y para las políticas que lo rigen. Por un lado, el Estado debe garantizar que todos los egresados de la educación primaria accedan con oportunidad a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluir la en el tiempo establecido para

ello. Por otro, cada escuela debe asegurar que los educandos logren los aprendizajes, propuestos en el currículo común, referidos a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que éstos sean relevantes para su vida presente y futura (Zorrilla, 2004) Asimismo, la escuela secundaria tiene la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos; para ello, no puede tratarlos de manera homogénea, sino que ha de ofrecer -a quienes menos tienen- oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas. La SEP plantea que la transformación de la secundaria debe de ir encaminada a:

- Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.
- Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.
- Asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares.
- Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.
- Articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica, tanto desde la perspectiva del currículo como de la gestión escolar.
- Transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos. (SEP, 2004)

En cuestión de los contenidos la secundaria de manera general integra el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes en los alumnos. Por lo que en los planes de estudio se proponen espacios de formación y que de acuerdo con la SEP (2006) se organizan de la siguiente manera:

- a) Formación general y contenidos comunes: los contenidos de las asignaturas que lo conforman se establecen bajo normatividad nacional y su propósito es enriquecer el conocimiento del español y de una lengua extranjera; el uso de

herramientas numéricas para aplicarlas en el razonamiento y la resolución de problemas matemáticos; la comprensión y el aprecio del mundo natural y tecnológico, así como el reconocimiento de las interacciones y los impactos entre ciencia, tecnología y sociedad; la comprensión del espacio geográfico, del acontecer histórico, de la producción artística y del desarrollo humano basado en aspectos cívicos, éticos y en las capacidades corporales y motrices. Para la formación artística se diseñaron contenidos para cada lenguaje: Danza, Teatro, Música y Artes Visuales. Los programas se proponen con un carácter nacional; sin embargo, son flexibles para que cada escuela, a partir de las posibilidades y los recursos con que cuente, imparta la o las disciplinas que considere pertinente. En las escuelas que ofrezcan dos o más programas de artes se sugiere que los alumnos elijan la opción en función de sus propias inclinaciones y sus propios intereses.

b) Asignatura Estatal: Este espacio curricular ofrecen oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes; reforzar, articular y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalecer contenidos específicos, e impulsar el trabajo en relación con situaciones y problemas particulares de la región donde viven. Las entidades, a partir de los lineamientos nacionales y de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de sus alumnos, propondrán los programas de estudio para esta asignatura, apegados a las finalidades de la educación pública mexicana.

c) Orientación y Tutoría: Orientación y Tutoría se incluye con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana en cada grado, pero no debe concebirse como una asignatura más. El tutor, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión, definirá el contenido a fin de garantizar su pertinencia. Conviene tener presente que, a partir de los lineamientos nacionales, cada entidad establecerá los criterios sobre las actividades que llevará a cabo en esta franja del currículo. De acuerdo con las posibilidades de cada

escuela, el trabajo que realice el tutor se compartirá con los demás profesores del grupo para definir, en sesiones colegiadas, estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los casos que requieran de una atención individualizada. Se recomienda que cada tutor atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes. (Plan de estudios SEP, 2006)

En cuanto a la organización se ofrecen de como: a) secundaria general, que representa la mayor proporción de la matrícula; b) secundaria técnica, que brinda simultáneamente formación general propedéutica y terminal para actividades productivas en cuatro áreas: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal; c) secundaria para trabajadores, que se cursa en horarios especiales y en ocasiones en los propios centros de trabajo, esta modalidad brinda educación a cerca de 1.96 por ciento de la matrícula de este nivel, y d) telesecundaria, que se creó con el fin de brindar oportunidades a los habitantes de comunidades pequeñas y aisladas. En este caso:

- El secundario general Técnica y Telesecundaria se ofrece a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria.
- La secundaria para trabajadores atiende a la población que por rebasar los 16 años o por formar parte de la fuerza de trabajo no puede cursar la general.
- La telesecundaria o secundaria por televisión, atiende a los adolescentes de comunidades dispersas que carecen de escuelas secundarias.
- La secundaria técnica capacita a los educandos en actividades productivas, sean industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales.

- La secundaria abierta se destina a la población mayor a los 16 años de edad.

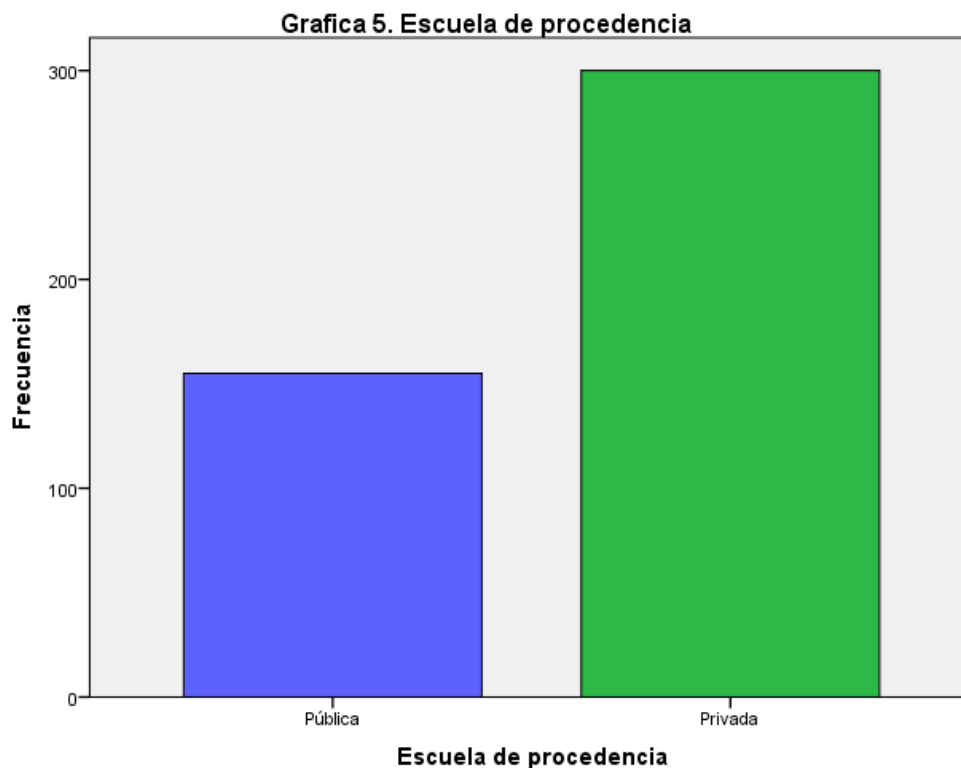
De acuerdo con las atribuciones que le confiere la ley, la Secretaría de Educación Pública establece los planes y programas de estudio para la educación secundaria y su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos, tanto públicos como privados y aunque los libros de texto y materiales de apoyo son producidos por particulares, la SEP regula y evalúa su producción.

Partiendo del análisis anterior, la educación secundaria, se puede observar como un escenario propicio para el desarrollo de la mediación, si consideramos que los sujetos que confluyen en este espacio, son adolescentes que consideran de gran importancia las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo de compañeros y compañeras, así como las relaciones interpersonales; donde, el grupo confiere seguridad, establece referencias y valores y, constituye un entorno oportuno para las relaciones sociales, ayudando así a la formación de la identidad, por lo que se ven en la necesidad de sentirse aceptados en el grupo.

Por otro lado no podemos hablar de adolescencia, sin considerar el proceso evolutivo, por el que transitan los alumnos, donde se observan una serie de cambios, donde se encuentra en una búsqueda de su propia identidad y de tomar sus propias decisiones, por que se gestan, dudas, desequilibrios, de exaltación emocional, de adaptaciones, posibilidades, potencialidades, límites, pero sobre todo de retos.

5.2. HISTORICIDAD DE LOS SUJETOS

De acuerdo con González (2002) la historicidad estaría en razón de los procesos socioculturales que dan sentido, pertenencia e identificación colectiva al sujeto. En primera instancia los alumnos estudiados, pertenecer a un sistema educativo en diferentes contextos, ya que si bien se estudió el nivel de secundaria, este fue a partir de lo público y lo privado.



En este sentido el 66% de la población total pertenece a un sistema privado y el 34% a un sistema público. En el primer caso la educación que se imparte se encuentra controlada y gestionada por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato o empresa), independientemente de que reciba o no fondos públicos, además de que apegan a los reglamentos y disposiciones aprobadas por Secretaria de Educación Pública (SEP), quien decide los ejes conductores que tomará la educación básica en el país.

Por otro lado la educación pública de acuerdo a la UNESCO, es controlada y gestionada por una autoridad pública o un organismo escolar público (nacional/federal, estatal/provincial o local), independientemente del origen de los recursos financieros, quien también se apeg a las normatividades de la SEP.

Este punto fue importante para la investigación en primera instancias por la comparación de los contextos, pero además por las percepciones que tienen los alumnos de sus escuelas, y como estas permiten que se configuren como sujetos con reconocimiento al exterior de la misma y a su vez este genere conflictos.

“Ojala que las cosas mejoraran en la escuela, porque cuando vamos a participar con otras escuelas nos dicen que somos unos vándalos y casi nunca ganamos los concursos, a veces no quisiera ser de aquí...”

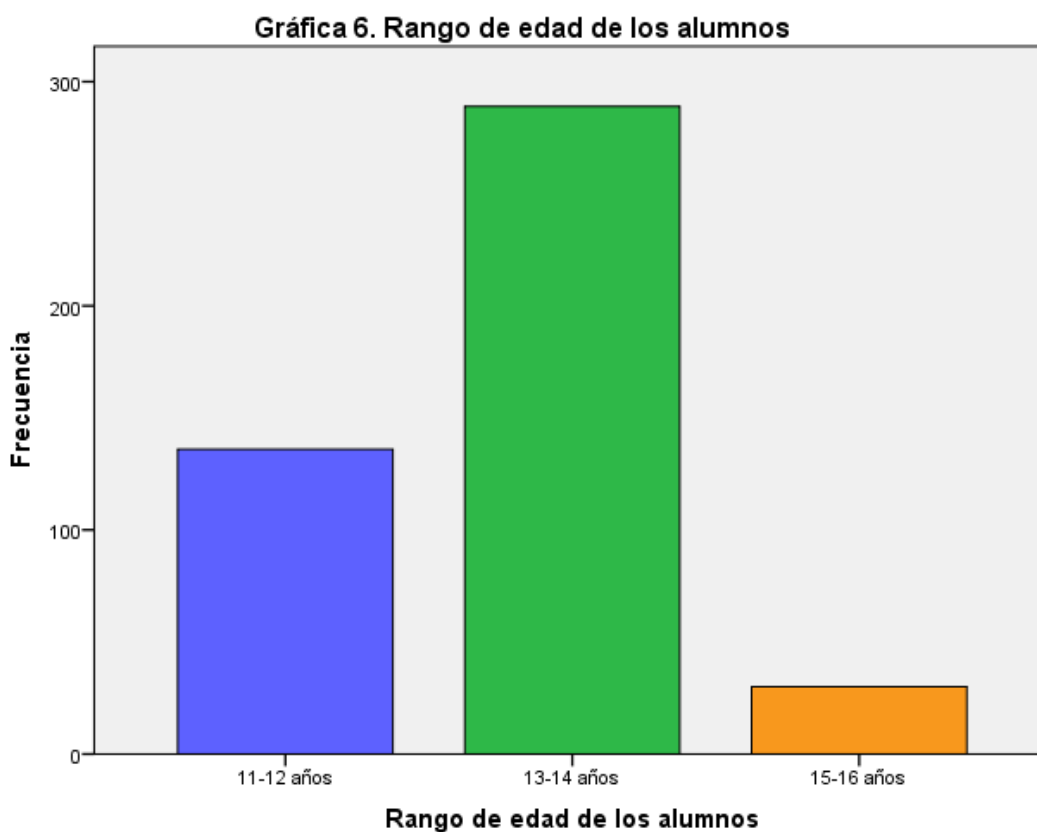
(Marco, alumno de la escuela 1)

Se observa como los comentarios que se perciben de personas ajenas al contexto de la escuela 1, genera conflictos de información en los sujetos, porque en ocasiones se etiquetan a los alumnos como “mejores” o “peores” dependiendo la escuela a la que perteneces.

En cuanto a la edad de los alumnos el 64% se encuentra en un rango de 13-14 años de edad mientras que el 30% corresponde al rango de 11-12 años y finalmente el 6% al rango de 15-16 años. Esto permite inferir que la etapa de desarrollo en la que se encuentran es la adolescencia, donde se gestan diferentes cambios físicos y emocionales a los que se enfrenta el alumno y que en muchas ocasiones da paso a conflictos de intereses en el desarrollo de relaciones interpersonales.

“las niñas se pelan por todo, un día estaban dos compañeras jugando, se decían de cosas y al final terminaron enojadas, porque una le dijo que se veía gorda, pero no se porque se enoja si es verdad... (risas de sus compañeros), pero luego ya estaban jugando, no las entiendo”
(Juan, alumno de la escuela 1)

“Los niños son bien bipolares, a veces están de buenas, pero cuando están de malas, cuidado porque se enojan de todo, parecen niñas”
(Karla, escuela 2)



De acuerdo con Elias (1990) en esta edad se busca proporcionar al sujeto de un horizonte de conocimientos y anhelos tan amplios como sea posible, una

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

visión global de la vida, una especie de isla afortunada de ensueños y de juventud, que guarda una singular relación con la vida que espera al joven cuando se convierte en adulto.

La situación familiar, es otro escenario que nos permite visualizar como se traduce la socialización primaria del individuo en la socialización secundaria, ya que el alumno en función de su ámbito familiar, el individuo puede interaccionar con otros agentes sociales permitiendo configurarse como sujeto social, donde se condiciona su función mediante reglas y acuerdos establecidos para mantenerse en el tejido social, aunque pierda la esencia de lo que realmente es, es decir, que reprime el aspecto emocional y renuncia a sus instintos y su transformación con el fin de adaptarse a las necesidades de su entorno, pues como plantea Woolfork (1999) los estudiantes desarrollan su auto concepto al compararse con parámetros personales (internos) y sociales (externos).

TABLA. 20. ESCUELA DE PROCEDENCIA*SITUACIÓN FAMILIAR TABULACIÓN CRUZADA

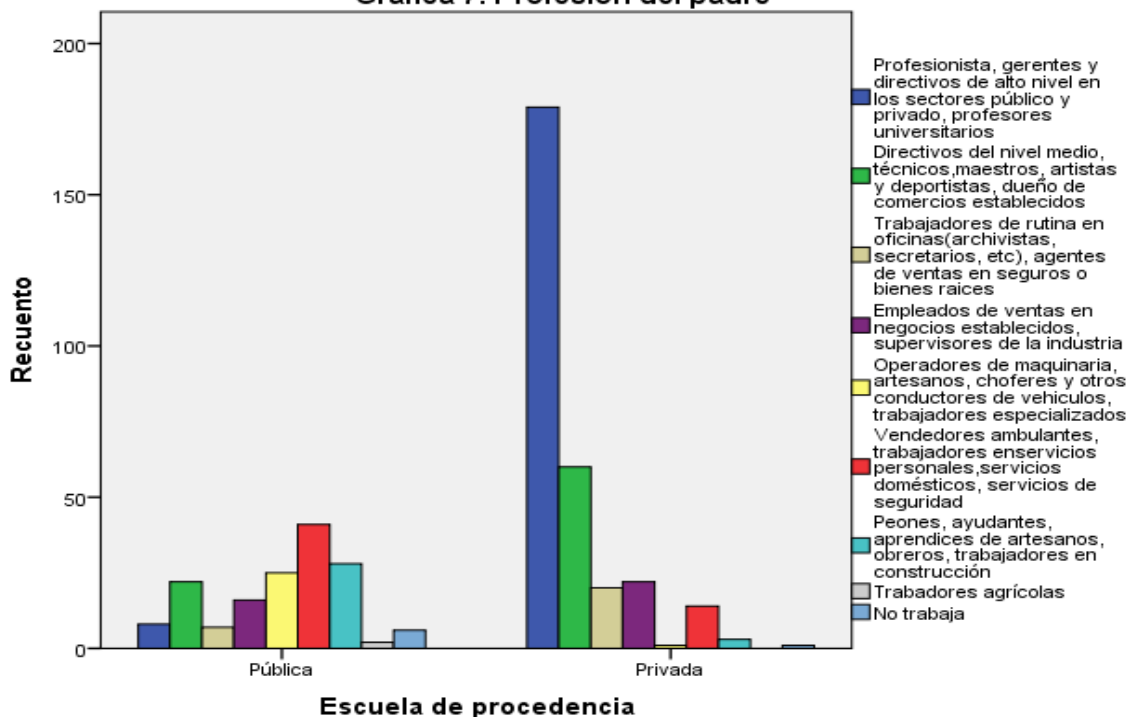
Recuento

		Situación Familiar					Total
		Padres viven juntos	Padres están separados o divorciados	Padre y madre han fallecido	Sólo vives con alguno de ellos	Vive con algún familiar	
Escuela de procedencia	Pública	47	77	3	22	6	155
	Privada	225	51	5	17	2	300
Total		272	128	8	39	8	455

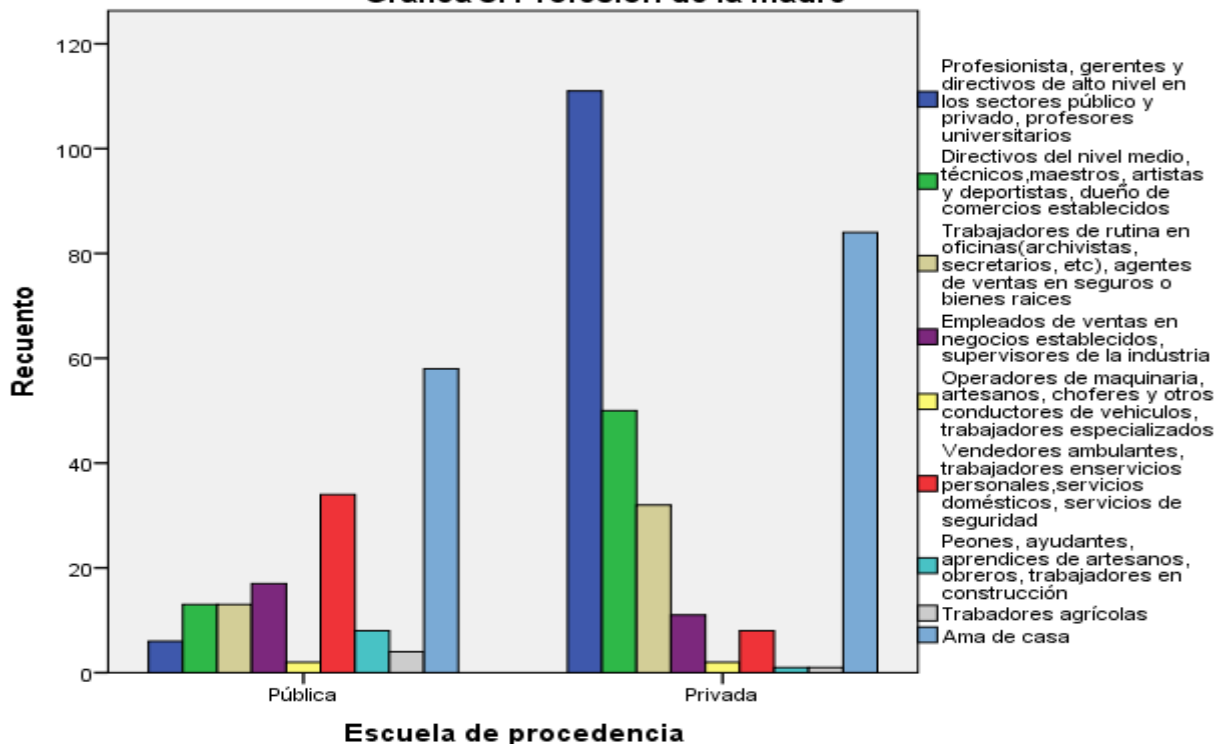
Como se muestra en la tabla en el caso de la escuela 1, la situación familiar se torna hacia donde los padres están separados o divorciados, en comparación de los de la escuela 2, donde los padres viven juntos. Este punto también se relaciona con la profesión de los padres, donde se pueden configurar, situaciones relevantes para la gestión del conflicto o la generación de alternativas de solución, a través de las normas de convivencia que se establecen desde casa y determinar el clima familiar.

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

Gráfica 7. Profesión del padre



Gráfica 8. Profesión de la madre



En las gráficas 7 y 8, se identifica de acuerdo con Solís (2005) que en la escuela 1, la ocupación del padre se encuentra en el grupo de ocupaciones manuales de alta calidad con un 78%, mientras que la ocupación de la madre se encuentra en el grupo de las ocupaciones manuales de baja calidad con un 60%. En el caso de la escuela 2, la profesión tanto del padre como de la madre coincide con las ocupaciones no manuales de alta calidad.

Resulta entonces interesante las relaciones que se gestan desde casa, y como a partir de ello pueden adaptarse a la escuela los alumnos, es decir en los grupos focales, se reconocieron oportunidades para mediar los conflictos de normatividad, porque si bien los chicos de la escuela 2, los padres eran exigentes en la casa, en el contexto de la escuela reproducían situaciones de comportamientos diferentes, mismo que sucede en la escuela 1, inclusive en la participación que los directivos solicitaban a los padres por las ocupaciones estos no asisten y generan problemas para sus hijos por el incumplimiento de dichas normas dando paso a sanciones que el no permitir el acceso a la escuela hasta que el padre no acuda, o bien llamadas de atención por parte de los directivos.

En general la dimensión de historicidad, sirvió para que de primera instancias pudiéramos reconocer como se configuran los sujetos desde los diferentes escenarios donde participa, además de observar en una primera instancia la relación que puede guardar la familia con la escuela.

5.3. CLIMA DE CONVIVENCIA

Esta dimensión de pensó por la manera en como los alumnos perciben el ambiente dentro de sus escuelas y de sus salones de clase, por lo que partimos de que el clima de convivencia de acuerdo con Duarte, es la capacidad de las

personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros.

En este sentido valdría la pena reflexionar sobre los modos y sistemas en como las escuelas tratan el conflicto, y permiten que se genere un clima de confianza y empatía entre los actores principales, donde a partir las normatividades se regula la convivencia del centro educativo.

De inicio se observan tres dimensiones que se entretajan al interior de la institución educativa, estas hacen referencia al clima escolar, al clima áulico y al clima familiar, que si bien no se observa de manera directa, de manera indirecta repercute en el quehacer cotidiano de la escuela.

En cuanto al **clima escolar**, se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones y es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que imparte.

Un primer indicador que se analizó fue la normatividad de la escuela donde el 69% de los alumnos considera que esta sirve para mantener el orden y la disciplina, mientras un 12.5% solamente considera que es para mantener la convivencia pacífica, el 9.7 % se mantiene en la justicia y solo una minoría considera que es para la resolución de conflictos como se observa en la tabla 21.

TABLA 21. LA NORMATIVIDAD DE LA ESCUELA SIRVE PARA

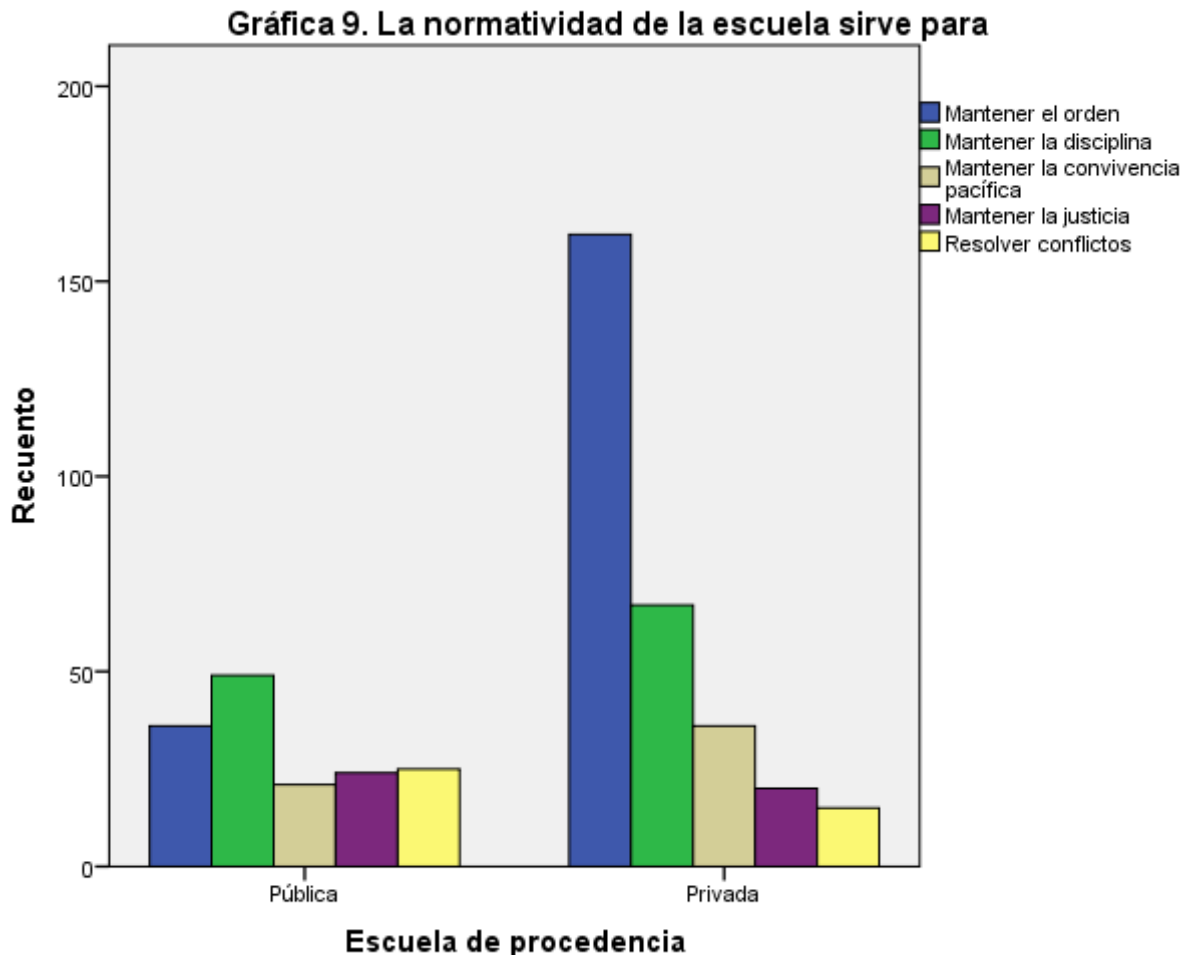
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mantener el orden	198	43.5	43.5	43.5
	Mantener la disciplina	116	25.5	25.5	69.0
	Mantener la convivencia pacífica	57	12.5	12.5	81.5
	Mantener la justicia	44	9.7	9.7	91.2
	Resolver conflictos	40	8.8	8.8	100.0
	Total	455	100.0	100.0	

Parece tener sentido lo que los alumnos perciben, dado que en primera instancia, lo que norma las conductas al interior de la escuela es el reglamento con el que se cuenta, en donde la escuela 1 y la escuela 2, tienen marcos legales para el desarrollo de las actividades dentro de la escuela.

Respecto al reglamento de la escuela 1, se enfoca más hacia las cuestiones de las acciones que deben de realizar alumnos y profesores, además, además de normar el uso de ciertos espacios como laboratorios, biblioteca y auditorios. Hace hincapié en las sanciones que recibirán de no cumplirse con estos cometidos, haciendo referencia a expulsiones o sanciones que deberá cumplir el alumno.

En el caso de la escuela 2, el reglamento considera elementos de puntualidad, disciplina, sanciones, útiles escolares, aseo y uniforme, exámenes, salidas y hace énfasis en los pagos, donde si los alumnos no cumplen con este, no podrán presentar sus evaluaciones.

Ahora bien en este punto se nota la diferencia por en ambos escenarios de las escuelas como lo muestra la gráfica 9, donde para la escuela 1 la normatividad es para mantener la disciplina, para la escuela 2 representa el mantener el orden.



Si bien pareciera ir en sentidos muy parecidos, la diferencia radica en que en el primer caso se inclina más hacia las conductas que los propios alumnos pudieran tener al interior de la escuela, y que de no ser así, recibirá una sanción, mientras que para el segundo caso el orden implica no solo la disciplina, sino cuestiones de pagos, uniformes útiles escolares, que radica en cuestiones materiales por la naturaleza del sistema educativo, y por lo cual los alumnos reciben sanciones, lo que genera un clima escolar “ordenado” pero que en las

prácticas cotidianas se ve mermado por elementos como la molestia de algunos alumnos o la indiferencia.

“El reglamento dice tonterías como el cabello recogido y sin pulseras en las manos”
(alumno de escuela 2)

“en mi caso me he quedado sin hacer evaluaciones en una ocasión, porque mis papás no pagaron la colegiatura, así que tuvieron que juntar el dinero y solo entonces pude hacer los exámenes” (alumna de escuela 2)

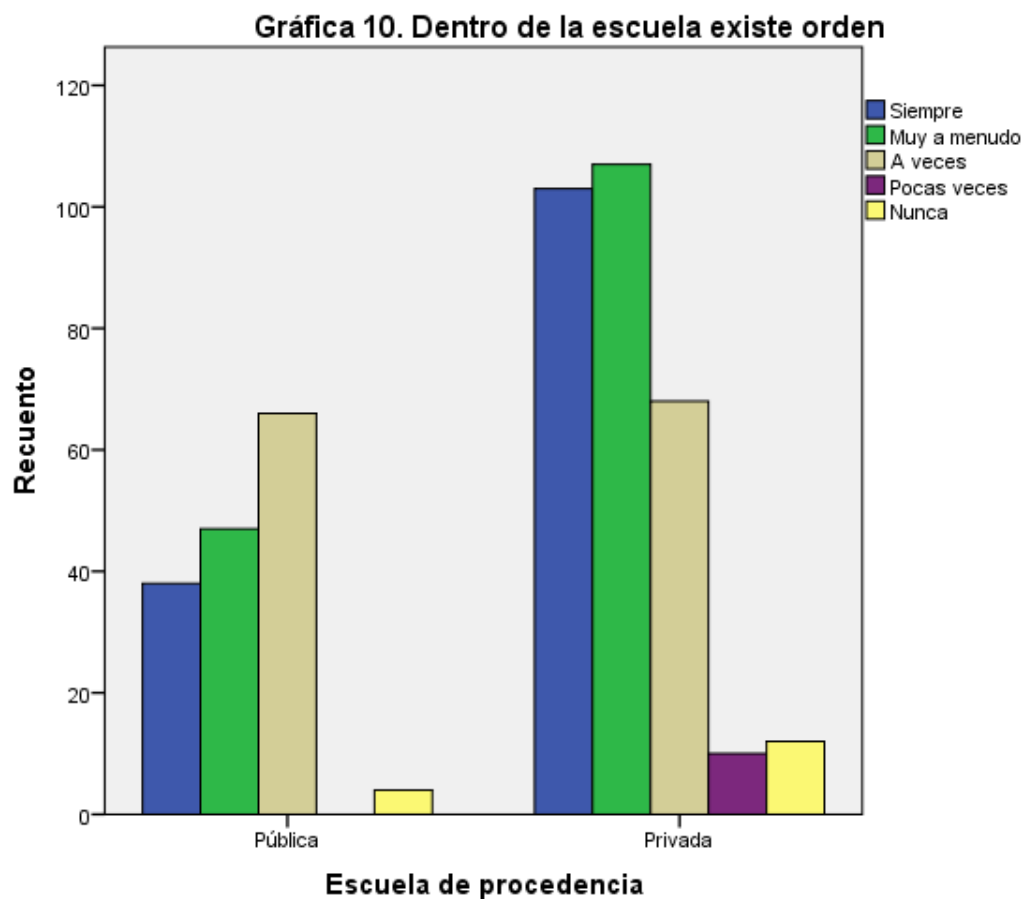
“en la escuela expulsan a compañeros sin razón y no los apoyan” (alumno de escuela 1)

Lo anterior se infiere como que la normatividad trata de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de acciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de la escuela para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina, por lo que los conflictos de convivencia se desarrollan desde diversas aristas, donde las situaciones de indisciplina son frecuentes y más aún las de violencia.

Ahora bien también se pregunto respecto al orden de la escuela de nueva cuenta se muestra una inclinación muy fuerte en la escuela 2, por el control que se tiene en la misma, mientras que en la escuela 1, se considera que a veces se tiene orden como lo presenta la tabla 22 y el gráfico 10.

**TABLA 22. ESCUELA DE PROCEDENCIA* DENTRO DE LA ESCUELA EXISTE ORDEN
TABULACIÓN CRUZADA**

		Dentro de la escuela existe orden					Total
		Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca	
Escuela de procedencia	Pública	38	47	66	0	4	155
	Privada	103	107	68	10	12	300
Total		141	154	134	10	16	455



Cabe mencionar que en este punto el orden de la escuela subyace por las acciones que muestran los alumnos y como la autoridad lo regula. Es entonces

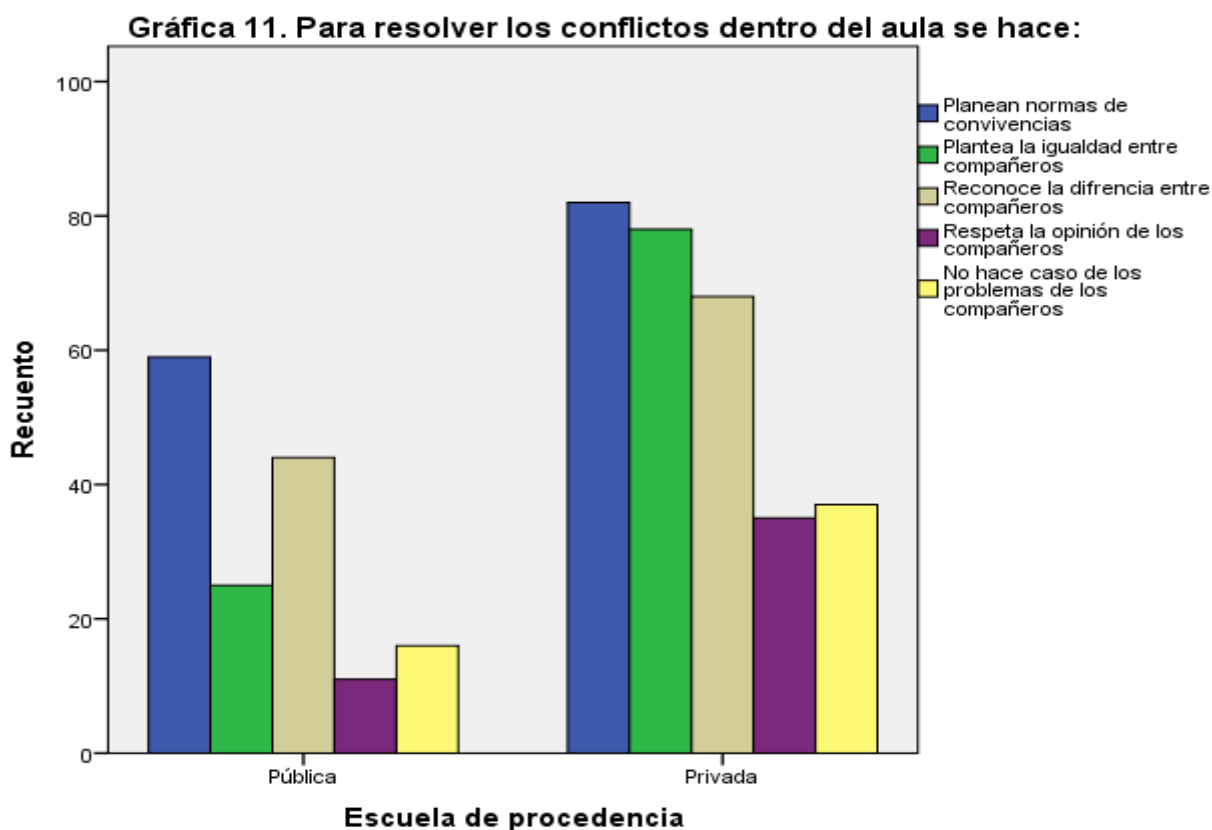
que la conducta moral de los estudiantes está influida por la internalización de reglas y por el modelamiento de los diferentes actores sociales para que el sujeto obtenga un desarrollo social y personal favorable, pues si bien Elias (1990) dice que el niño debe convertirse en un ser fuerte individualizado y diferenciado en relación con la sociedad en la que se crió. El desarrollo moral de los sujetos según la teoría de Kohlberg (en (Woolfork, 1999) se divide en tres niveles: I. preconventional (los juicios se basan en las necesidades personales y las percepciones de otros), II. Conventional (el juicio se basa en la aprobación de los demás, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes sociales y la lealtad patriótica) y III. posconventional (los juicios se fundamentan en principios abstractos más personales que no por fuerza están definidos por las leyes de la sociedad).

De acuerdo a lo anterior los alumnos de secundaria se ubican en el nivel III, es decir, en el post-conventional, en donde el sujeto es consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, así como la mayoría de sus valores o reglas son relativas a su grupo. Los individuos poseen un sentido de obligación de ley a las que ha de ajustarse por el bien de todos, buscando la protección de los derechos. Con base en lo anterior, esta teoría postula que la universalización de una razón que empuja a la emancipación del individuo de una moral heterónoma hacia el ejercicio de una autonomía es reconocida en función de la edad. En general en dicha etapa los individuos pueden cuestionar y no sólo asumir las reglas que le son impuestas en la escuela.

En cuestión del **clima áulico**, hacemos referencia a la convivencia que los alumnos desarrollan al interior de su salón de clases, donde se gestan valores, normas de convivencia, relaciones, actividades académicas, empatías, pero también problemáticas entre los iguales. Para esta categoría se consideró se consideraron los indicadores de las normas de convivencia, los valores y las problemáticas entre compañeros.

Las normas de convivencia, se consideran pautas de comportamiento donde se favorece la convivencia entre los alumnos, se basa en el respeto mutuo, la tolerancia y el ejercicio de derechos y deberes de los actores educativos, en este caso del profesor y el alumno en el aula.

Con base en lo anterior se observa en los salones de clase en ambas escuelas, que en el “deber ser” para la resolución de los conflictos se plantean normas de convivencia para el desarrollo de las relaciones entre alumnos con un 31%, mientras que el reconocimiento de las diferencias entre compañeros obtuvo el 24.6%, asimismo el 22.6% plantea la igualdad entre sus compañeros y en la minoría con el 11.6% no hace caso de los problemas de los compañeros y el 10.1% respeta la opinión de sus compañeros.



En este sentido, los primeros elementos nos muestran a primera vista que en las escuelas 1 y 2, el clima de convivencia en el aula se desarrolla de manera armónica, pero en las prácticas cotidianas se observan otras cuestiones.

El primer punto es que si bien se tienen normas de convivencia, en la elaboración de las mismas no se considera la opinión de los colectivos, es decir el profesor o el tutor en el caso de la escuela 1, es quien decide cuales serán esas normas que habrán de plantearse al interior de la clase, es en entonces donde, al no ser copartícipe el alumno, lo toma como algo externo que debe de obedecer, pero no lo interioriza, además de que éstas debieran practicarse en las diferentes clases y espacios donde se tenga convivencia con otros alumnos y profesores, pero la realidad es que se quedan en solo una clase, donde se impusieron, pero se olvida en el devenir de la cotidianidad del alumno.

“en mi salón hay mala convivencia, siempre hay peleas de compañeras que hicieron que el grupo se dividiera” (alumno de la escuela 1)

“Los niños de tercereto me empujaron y no me dejaban pasar y en primero un niño me dijo teta” (alumna de escuela 2)

En los grupos focales se observaron varias situaciones como las anteriores, donde impera la falta de respeto hacia los compañeros y las problemáticas de relaciones efectivas entre los alumnos, pero también con los profesores, quienes dejan entrever que al igual que los alumnos no se respetan ni se practican las normas de convivencia. Se hace hincapié en que repetidas ocasiones los profesores no respetan a los alumnos, hay gritos, insultos por parte de ellos tanto en la escuela 1 como en la 2, e incluso en la última un alumno comentó que lo había golpeado.

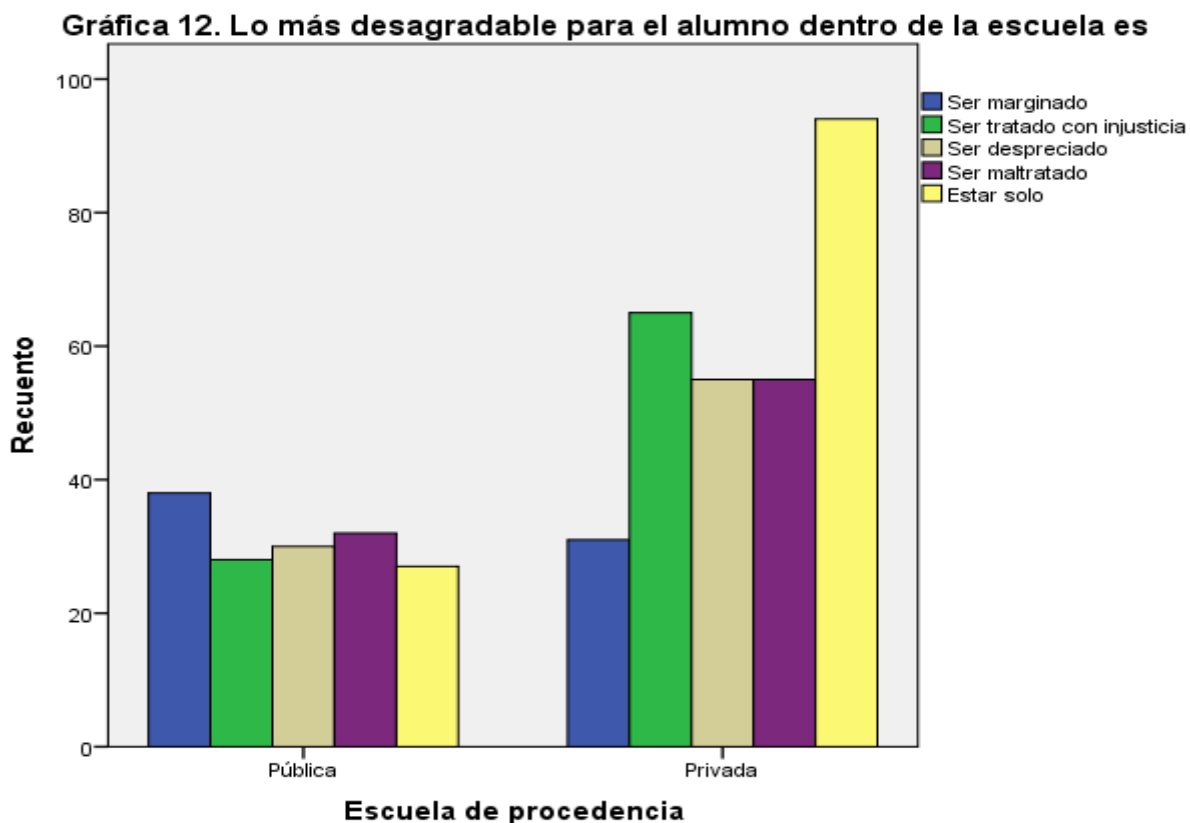
“la profesora de computación le pegó a un compañero”

“La profesora de español les falta al respeto y los saluda como sus mascotas y grita sin razón”

“La profesora de mecanografía dice mentiras”

(Alumno de la escuela 2)

Es necesario entonces, que desde la cabeza se observe la práctica de las pautas de convivencia, para el fomento de las mismas, pero además se requiere la coparticipación de los alumnos en la elaboración de las mismas para poder interiorizarlas y crear un clima de seguridad, lo permitirá crear ambientes agradables para los actores, mismo que hasta el día de hoy no se tienen, y esto se refleja en la gráfica 12, donde para los alumnos de la escuela 1, lo más desagradable es ser marginado, para el alumno de la escuela 2 es estar solo.



Es precisamente en este punto donde se debería trabajar en mejorar las condiciones de exclusión en las que se ven sometidos muchos alumnos, en primera instancia porque la escuela 1, esta etiquetada como una de las más conflictivas en la localidad, pero además esto desde las aulas se observa cuando los alumnos son marginados por profesores o por sus propios compañeros, al no poder participar en la toma de decisiones o en las actividades académicas. Por otro lado en la escuela 2, si bien el estar solo es algo que no le agrada a los alumnos también se conjuga con el ser tratado con injusticia, que al igual que la otra escuela se observa de las prácticas pedagógicas de los docentes como en las prácticas cotidianas de sus compañeros.

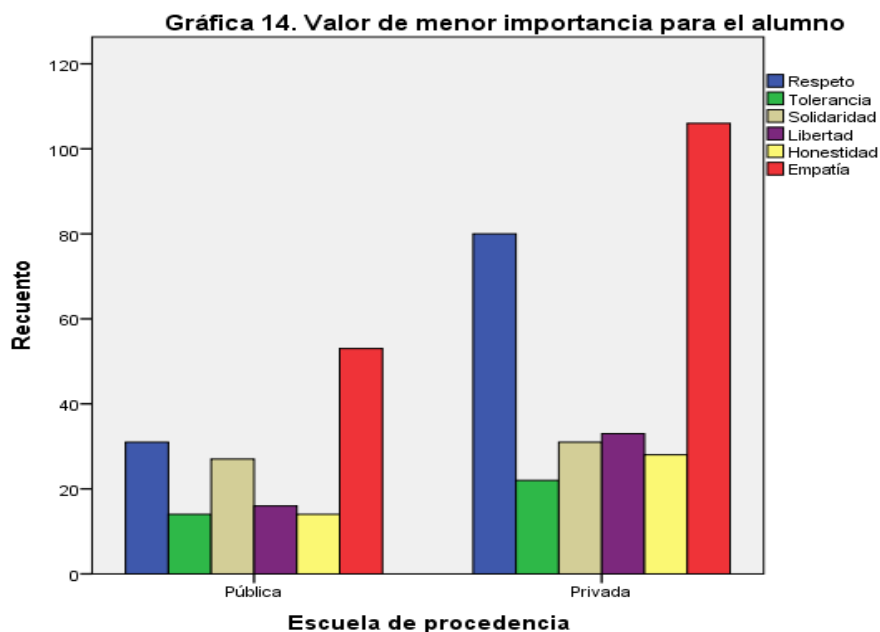
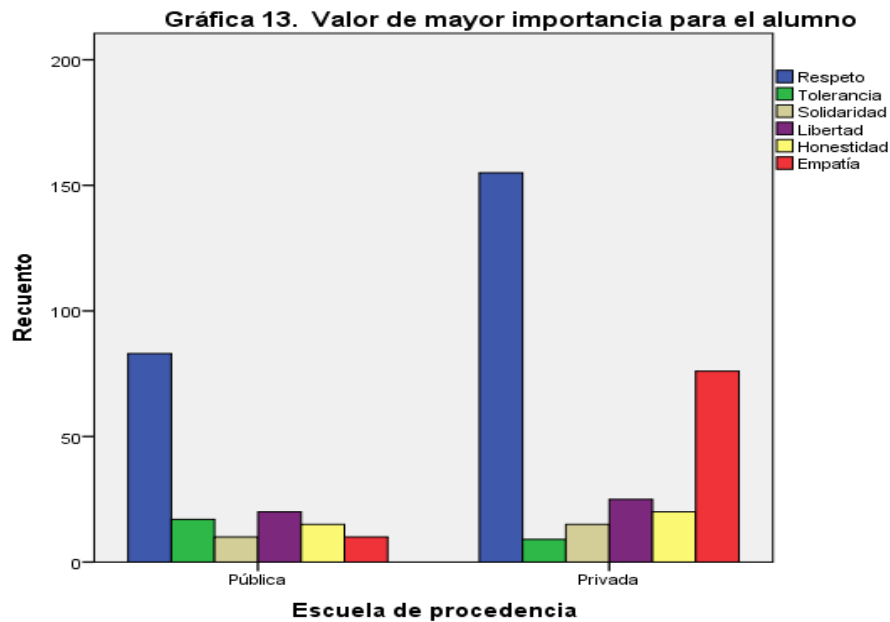
Asimismo, tienen con índices del 19.1% y 18.7% las categorías de ser maltratado y ser despreciado dentro de las cosas que son desagradables para los alumnos, puntos de alerta para el desarrollo de clima dentro y fuera del salón de clases, que permitan la transformación de los conflictos que se están gestando en el aula.

Otro elemento importante son los valores que los alumnos ponen en práctica, como principios orientadores de su conducta y eje transversal de los conflictos ya que determinan la forma de vivir de los alumnos. Por ende el clima de convivencia debe considerar la pauta de la adquisición de valores democráticos, competencias básicas (lingüísticas, social, ciudadana, aprender a aprender) e iniciativa personal.

Desde la subjetividad de los alumnos se pudo apreciar los valores que tienen mayor importancia y menor importancia para los alumnos como se observan en la gráfica 13 y 14 respectivamente, y justamente los valores adquieren importancia por el hecho que existen diferentes percepciones y no pueden aceptarse en un grupo o el sujeto, lo cual genera que se recurra a la coerción o manipulación, razón por lo que emergen los denominados conflictos de

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

valores que de acuerdo con Alzate (1998) al conjunto de elementos culturales e ideológicos que justifican y sirven para argumentar los comportamientos, es evidente que las personas tienen diferentes valores que determinan la forma de vivir.



En este tenor, el valor de mayor importancia para la escuela 1 y 2 es el respeto con el 52.3% del total de la población, el cual se considera como 'atención', 'consideración', por lo que se traduce al aprecio y reconocimiento por una persona o cosa. Además es uno de los valores morales más importantes del ser humano, pues es fundamental para lograr una armoniosa interacción social. Una de las premisas más importantes sobre el respeto es que para ser respetado es necesario saber o aprender a respetar, a comprender al otro, a valorar sus intereses y necesidades. En este sentido, el respeto debe ser mutuo, y nacer de un sentimiento de reciprocidad.

Ahora bien, el respetar no significa estar de acuerdo en todos los ámbitos con otra persona, sino que se trata de no discriminar ni ofender a esa persona por su forma de vida y sus decisiones, siempre y cuando dichas decisiones no causen ningún daño, ni afecten o irrespeten a los demás.

En este sentido, se pudo contrarrestar que si bien el respeto es el valor más importante, este no se practica porque se encuentran alumnos que insultan a sus compañeros, no obedecer a los profesores, no prestan atención ni atienden lo que los compañeros les requieren, ni son tolerantes con ellos., por lo que valdría hacer una reflexión, si bien de nueva cuenta esta en el deber ser y no en el ser la aplicabilidad de dicho valor, porque al no respetar la diversidad de ideas, opiniones y maneras de ser no se puede contar con un clima de convivencia justo.

Otro valor que representa el segundo lugar para la escuela 1 es la libertad, que persiste como un derecho natural de la persona sin importar su sexo, su edad, que le da la posibilidad al individuo de tomar las mejores decisiones entre el bien y el mal responsablemente, pero este valor en el espacio escolar se confunde con el libertinaje, donde puedo ofender, golpear, maltratar, porque tengo la libertad de hacerlo, pero el alumno no se hace consiente de que esto invade la libertad de sus demás compañeros.

En el caso del valor de la escuela dos que sale en segundo lugar es la empatía que parte de la capacidad que tiene el individuo para reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de las personas, de escuchar y comprender al otro, para brindarle apoyo. Este además de convierte en factor primordial para el desarrollo del procesos de mediación, característica indispensable para los mediadores educativos.

En el caso de ambas escuelas se retoma la relación de empatía que se da entre amigos, donde existe inclusive el diálogo entre ambos para solventar sus problemas.

“Me hicieron enojar mis amigas y les deje de hablar, después arreglamos el problema charlando y ahora volvemos a ser amigas” (escuela 2)

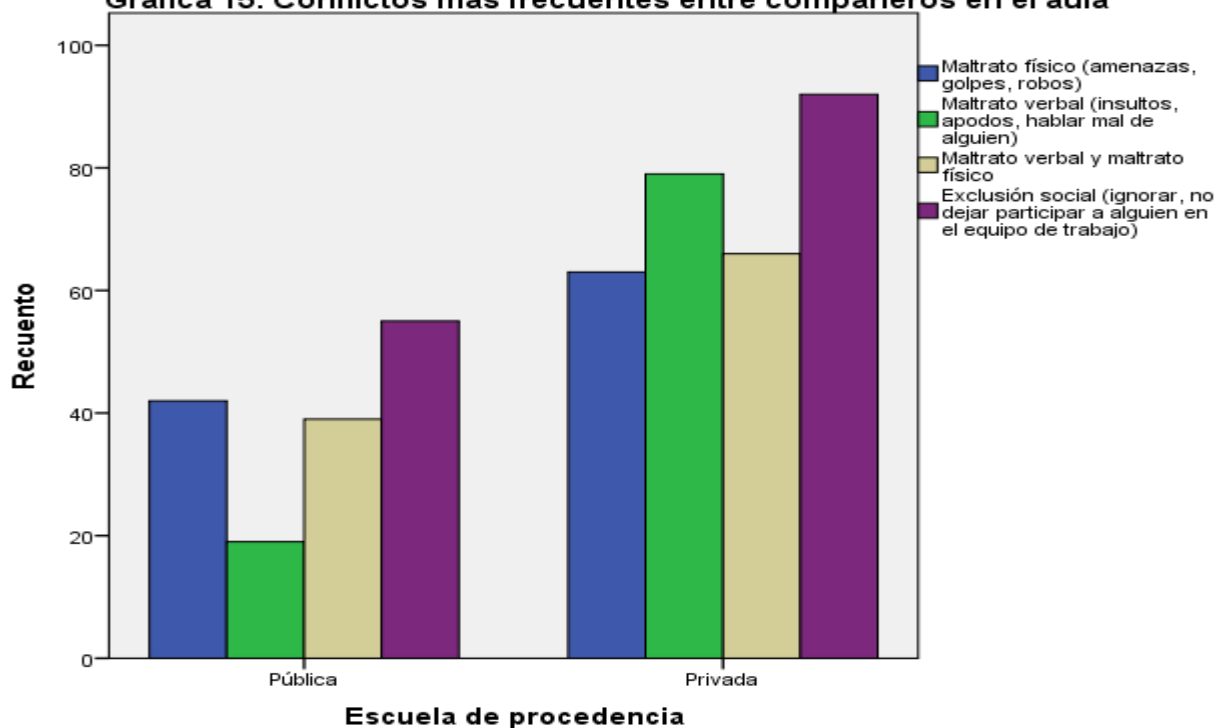
Finalmente habrá que observar una contradicción en la escuela 2, si bien el respeto es uno de sus valores de mayor importancia, este valor ocupa el segundo lugar también entre los valores de menor importancia para los alumnos, lo cual se refleja en las actitudes que se tiene al interior del aula.

Con respecto a las problemáticas que se gestan al interior del aula, y con base a lo que se analizó en los valores se puede contextualizar los tipos de conflictos que se presentan con los alumnos y donde la ausencia de valores como el respeto hacen gala de su ausencia. La tabla 23 muestra los conflictos más frecuentes entre compañeros, que genera incomodidad, problemáticas, pero sobre todo de conflictos debido a que no hay un eje orientador en el espacio social o bien porque hay malestar en relación con las reglas al ser establecidas solamente por directivos o profesores, sin tomar en cuenta a los alumnos.

TABLA 23. ESCUELA DE PROCEDENCIA*CONFLICTOS MÁS FRECUENTES ENTRE COMPAÑEROS EN EL AULA TABULACIÓN CRUZADA

		Conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula				Total
		Maltrato físico (amenazas, golpes, robos)	Maltrato verbal (insultos, apodos, hablar mal de alguien)	Maltrato verbal y físico	Exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo)	
Escuela de procedencia	Pública	42	19	39	55	155
	Privada	63	79	66	92	300
Total		105	98	105	147	455

Gráfica 15. Conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula



La gráfica 15 presenta que para la escuela 1 los conflictos mas frecuentes son el maltrato físico que implica amenazas, golpes y robos, seguido la exclusión social donde el sentirse ignorados o el hecho de no dejarlo participar en el equipo de trabajo, permean en los roces de relaciones educativas.

“Los conflictos de mayor presencia son es que se peleen por mamadas, tonterías y hablar mal de las personas y no lo dicen de frente” (alumnos escuela 1)

En el caso de la escuela 2, la exclusión social se encuentra en primer lugar, y se complementa con los que los alumnos comentaron en el grupo focal donde hacen la “vida de cuadritos” a los compañeros que les caen mal, y se relaciona con el maltrato verbal que implica insultos, apodos, hablar mal de alguien que se detecto en los grupos focales.

“Hicieron un rumor de que era lesbiana”

“Unos compañeros no les caía bien desde de que llegue y me hicieron la vida de cuadritos desde que llegue, hasta que arreglamos los problemas y pues no les caía bien porque pensaban que era fresa” (alumna de escuela 2)

Cabe mencionar que los adolescentes experimentan en esta etapa de su vida transformaciones significativas en su desarrollo personal, social y cognoscitivo que repercuten en su capacidad para actuar y tomar decisiones con mayores niveles de autonomía; lo cual repercutirá en su rol como estudiante, pues tendrá que desarrollar competencias básicas como: buscar información con sentido crítico, razonar, pensar científicamente, reflexionar sobre su aprendizaje y pensamiento seguir aprendiendo de la escuela y de la vida, vincular el conocimiento teórico-práctico, adoptar una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y el respeto a la diversidad cultural, desarrollar las nociones

de espacio y tiempo históricos, reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales.

De acuerdo con Uriz (1994) el individuo es considerado un ser vivo con conciencia práctica, ya que establece relaciones activas y bidireccionales con el medio para vivir, hasta que el individuo interacciona con otros grupos humanos se convierte en sujeto con conciencia reflexiva, lo que implica establecer ciertas relaciones funcionales que lo vuelven interdependiente, es decir, donde el sujeto se vuelve producto, productor y aniquilador de su entorno; el cual depende del devenir histórico de los modelos sociales y de la estructura de las relaciones humanas (Elias, 1990).

Con respecto al clima familiar, se cree necesario para la armonía en el clima de convivencia, debido a que somos seres, que pertenecemos a un núcleo familiar donde adquirimos todas las pautas de comportamiento, valores, ideologías, opiniones, desde donde nos empezamos a generar nuestras propias identidades. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. De acuerdo con Berger y Luckman, la socialización primaria tiene lugar durante los primeros años de vida, sirve de base para la comprensión del mundo como un todo compacto e invariable, así como para la comprensión de la vida como un sistema donde uno existe en relación con otros, donde el yo cobra sentido, como yo social: asimismo, el individuo ocupa un espacio social concreto y en función del mismo y de las relaciones que conlleva se produce una identificación propia, una identidad.

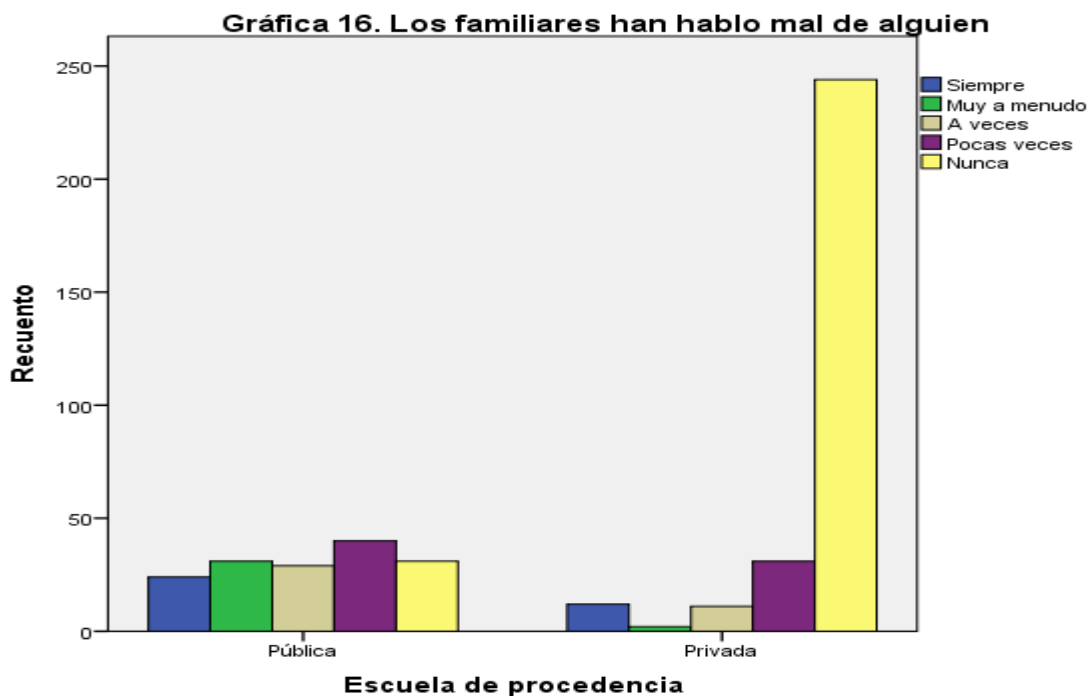
CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

TABLA 24. ESCUELA DE PROCEDENCIA*LOS FAMILIARES HAN PUESTO APODOS AL ALUMNO DE SECUNDARIA*LOS FAMILIARES HAN HABLADO MAL DEL ALUMNO DE SECUNDARIA TABULACIÓN CRUZADA

Los familiares han hablado mal del alumno de secundaria			Los familiares han puesto apodos al alumno de secundaria					Total
			Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca	
Siempre	Escuela de procedencia	Pública	2	19		0	3	24
		Privada	7	2		1	2	12
	Total			9	21		1	5
Muy a menudo	Escuela de procedencia	Pública	27	0	4		0	31
		Privada	0	1	0		1	2
	Total			27	1	4		1
A veces	Escuela de procedencia	Pública	7	14	2	6	0	29
		Privada	0	2	2	2	5	11
	Total			7	16	4	8	5
Pocas veces	Escuela de procedencia	Pública	6	0	19	12	3	40
		Privada	4	2	7	8	10	31
	Total			10	2	26	20	13
Nunca	Escuela de procedencia	Pública	2	2	5	7	15	31
		Privada	11	7	24	36	166	244
	Total			13	9	29	43	181
Total	Escuela de procedencia	Pública	44	35	30	25	21	155
		Privada	22	14	33	47	184	300
	Total			66	49	63	72	205

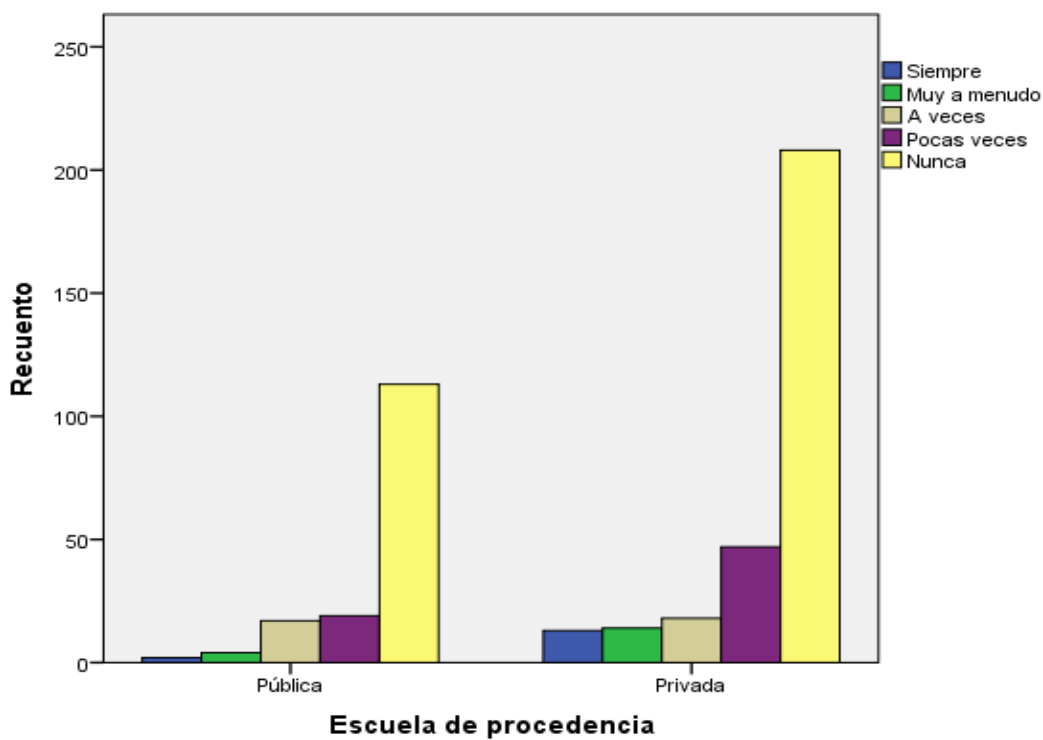
La tabla muestra una dinámica donde en la escuela 1 la familia ha sido la encargada de poner siempre apodos a los alumnos, mientras que la escuela 2 nunca es el primer valor. Además de observa como el hablar mal de los alumnos aparece con pocas veces y nunca en las escuelas respectivamente. Lo que puede tensor en la escuela porque reproducimos lo que encontramos en la casa. Vale

comentar entonces que este tipo de socialización es la más importante para el individuo porque se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional y la internalización se produce cuando se produce la identificación, que tiene doble contenido. Es importante acotar que cuando se produce la identificación el niño se identifica con los otros significantes, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación, por lo que el niño, acepta los roles y actitudes de los otros significantes o sea que los internaliza y se apropia de ellos. El otro significante se convierte en modelo imitado y obedecido, en sus comportamientos, valores y órdenes; y por la relación afectiva establecida, la imagen que de mí tiene el otro me refleja, de alguna manera se relaciona con la aceptación y acomodación a sus exigencias de imitarle y obedecerle, se convierte en el elemento fundamental a partir del cual se empieza a construir mi propia identidad. En este sentido este planteamiento tiene un alcance social por lo que produce la socialización como se observa en la gráfica 16, conductas que se reproducen en salón de clases.



Otro aspecto importante es la formación en la conciencia, donde el sujeto aprende que no sólo alguien concreto (por ejemplo, la madre) se opone a que rompa alguna cosa (un juguete) en un momento o lugar determinado (el día de Reyes y en su casa), sino que todos se oponen a que rompa cualquier cosa en todos los lugares o momentos. La persona entonces generaliza y descubre la norma: “Hay que ser cuidadoso y cuidar siempre todas las cosas”. Y en las normas descubre la sociedad y lo que es ser parte de ella. El individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Sin embargo, esta coincidencia nunca es total, es decir, siempre habrá aspectos en el individuo que no respondan a la sociedad; y en la sociedad también habrá aspectos que no haya internalizado el individuo, ya que en nuestra interacción con los demás continuamente nos estamos encontrando con situaciones y cosas nuevas, por lo que tendremos que ser cuidadosos desde la familia para no caer en situaciones como la que muestra la gráfica 17.

Gráfico 17. Los familiares han echado la culpa al alumno de secundaria



La conclusión de esta dimensión se integra en que los conflictos siempre están ligados a la convivencia, una convivencia que se hace inevitable en los espacios educativos por lo que los mediadores escolares son aquellas personas que son capaces de ver en el conflicto una oportunidad para el fomento del diálogo, de la paz y de la cultura de la no violencia. Por lo que una de las finalidades de la mediación consiste, pues, en recuperar las connotaciones positivas asociadas a la palabra convivencia: amistad, confianza, apoyo, paz, etc. La creación de una red de mediación en la escuela hace presentes estos valores y muchos más, puesto que promueve el liderazgo positivo de personas, potencialmente activas, a quienes ilusiona la perspectiva de pertenecer a un equipo que ofrece un servicio de escucha y apoyo a sus compañeros y compañeras.

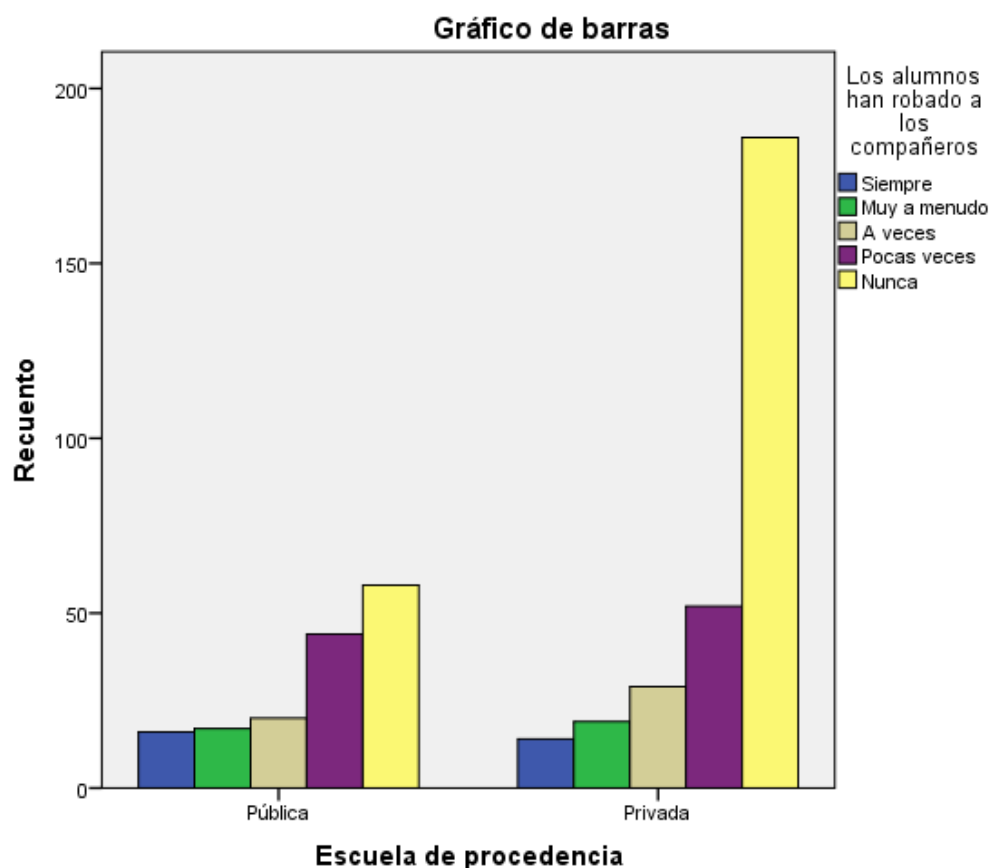
5.4. CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL

La dimensión del conflicto se conceptualiza a partir de la Experiencia personal inevitable. Ocurre cada vez que existe una actividad incompatible (acción es incompatible con otra cuando previene, obstruye, interfiere, daña o de alguna manera posteriormente la hace menos agradable o menos efectiva). Acciones que se pueden originar en una persona, grupo o nación. En este sentido se retoma los indicadores de tipo de conflictos, frecuencia y actores del conflicto.

En cuanto a los tipos de conflictos de se retoma la categoría teórica de Redorta (2004) quien se basa en que los conflictos, a cualquier nivel, más allá del intrapersonal, siguen patrones de comportamiento, reconocibles e identificables, describe quince tipos distintos de conflictos: de recursos escasos, de poder, de autoestima, de valores, estructurales, de identidad, normativos, de expectativas, de inadaptación, de información, de intereses, atributivos, de relaciones personales, de inhibición y de legitimación.

17. Conflictos de recursos escasos

Tienden a vincularse a procesos de competición y, por tanto, a derivar en conflictos de poder. De alguna manera, el conflicto es inicialmente de recursos escasos, pero rápidamente evoluciona hacia un conflicto de poder. La escasez (provocada por las condiciones socioeconómicas del modelo de sociedad) es un factor crítico para la generación de esta morfología de conflicto con importantes connotaciones sociales. Si el recurso que se considera escaso se vincula a las necesidades fisiológicas, se produce una agudización evidente de este tipo de conflictos (Redorta, 2004).



Este conflicto observa un proceso competitivo, que desencadena la percepción de escasez y necesidad, cuestiones que se presentaron en ambas escuelas, como lo muestra la gráfica donde en la escuela 1 a veces los alumnos pocas veces han robado a sus compañeros, lo que denota falta de valores pero además conflicto por los materiales, incluso hay compañeros que han robado útiles escolares a los demás. En el caso de la escuela 2, pese a que se tiene las condiciones propicias que no se de el robo de materiales, aparece 52 alumnos que pocas veces lo han hecho como lo muestra la tabla 25 y 14 siempre lo hacen, lo que tendría que poner en alerta al clima áulico.

TABLA 25. ESCUELA DE PROCEDENCIA*LOS ALUMNOS HAN ROBADO A LOS COMPAÑEROS TABULACIÓN CRUZADA

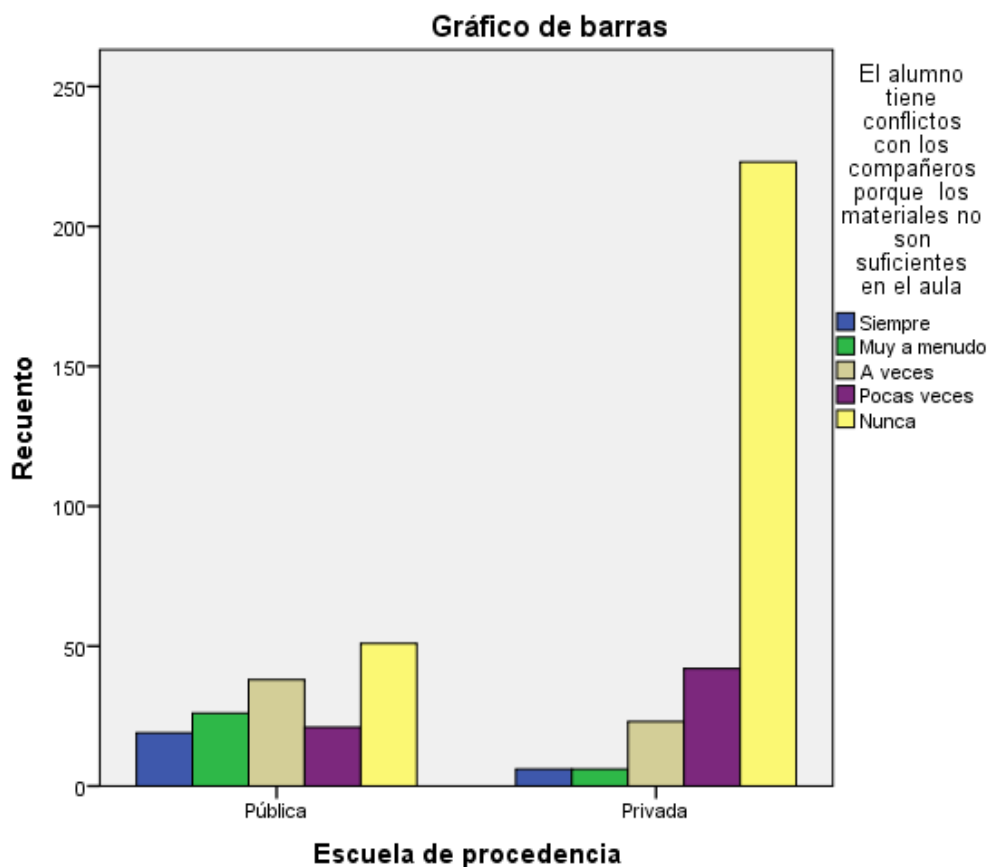
Recuento

		Los alumnos han robado a los compañeros					Total
		Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca	
Escuela de procedencia	Pública	16	17	20	44	58	155
	Privada	14	19	29	52	186	300
Total		30	36	49	96	244	455

Este conflicto también denota la escasez y tiene claros efectos psicológicos sobre el deseo y la motivación. Dentro del Conflict Análisis Tiplogy (CAT) que plantea Redorta, define el conflicto de recursos como la situación en que “disputamos por algo de lo que no hay suficiente para todos”. A esta definición se puede añadir el significado que se refiere a la dificultad de acceso a algo por las partes que se encuentran en una situación de necesidad.

La insuficiencia de recursos se puede referir a la falta de personal técnico y profesional, a la falta de asistencia, servicios, mobiliario, espacio, dinero, comida, seguridad, dificultades en el acceso o falta de actividades. En este sentido el gráfico 19, muestra los conflictos que los compañeros tienen porque los materiales no son suficientes en el aula, y que en la escuela uno el porcentaje mayor se

inclina a la escala de a veces con 38 alumnos y en el caso de la escuela 2, se inclina la escala de nunca con 42 alumnos que opinan, sin embargo se observa que para algunos alumnos sobre todo en la escuela 1, se inclinan a siempre y muy a menudo.



18. Conflictos de poder

Forman parte de los conflictos difíciles de gestionar. Algunos autores como Giddens (1997), a estos conflictos los consideran irremediables o sin solución posible, dado que implican relaciones interpersonales desequilibradas. Como se observa en la tabla 26, las amenazas por parte de los alumnos se observan de manera frecuente en la escuela 1 en comparación en la escuela 2, y esto tiene

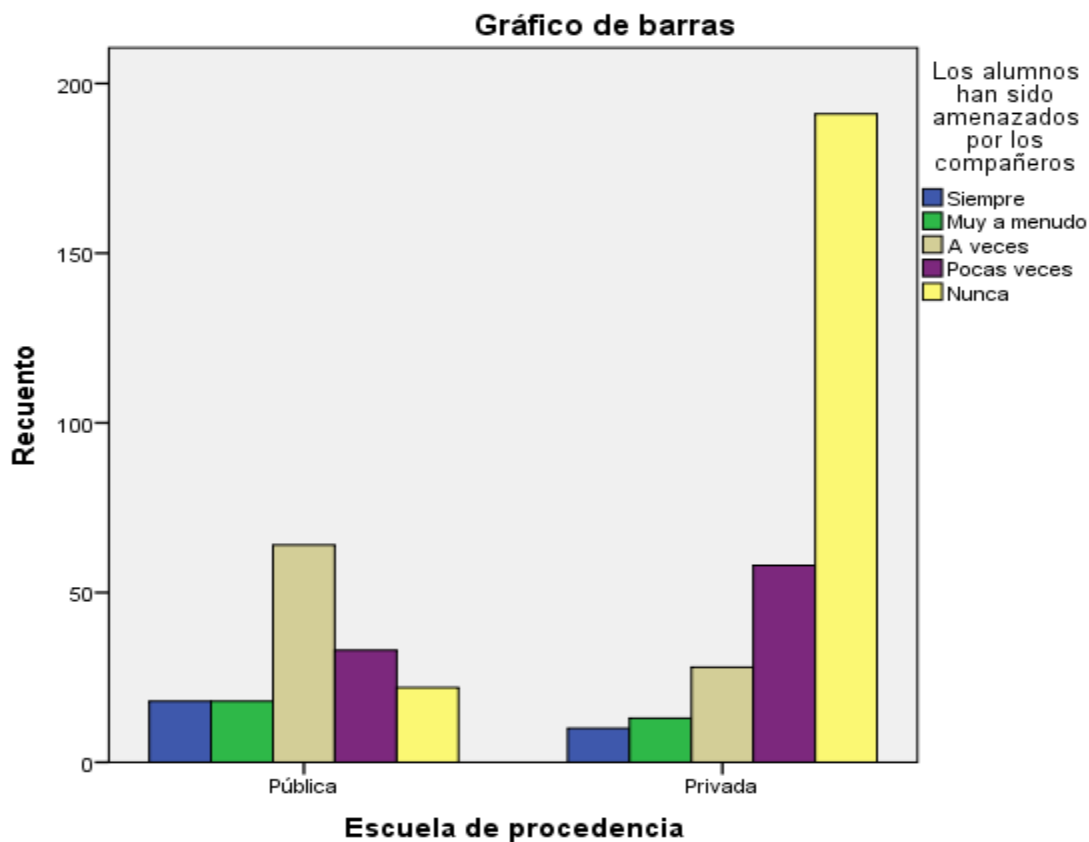
CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

que ver con las normatividad que veían los alumnos en la dimensión del clima escolar.

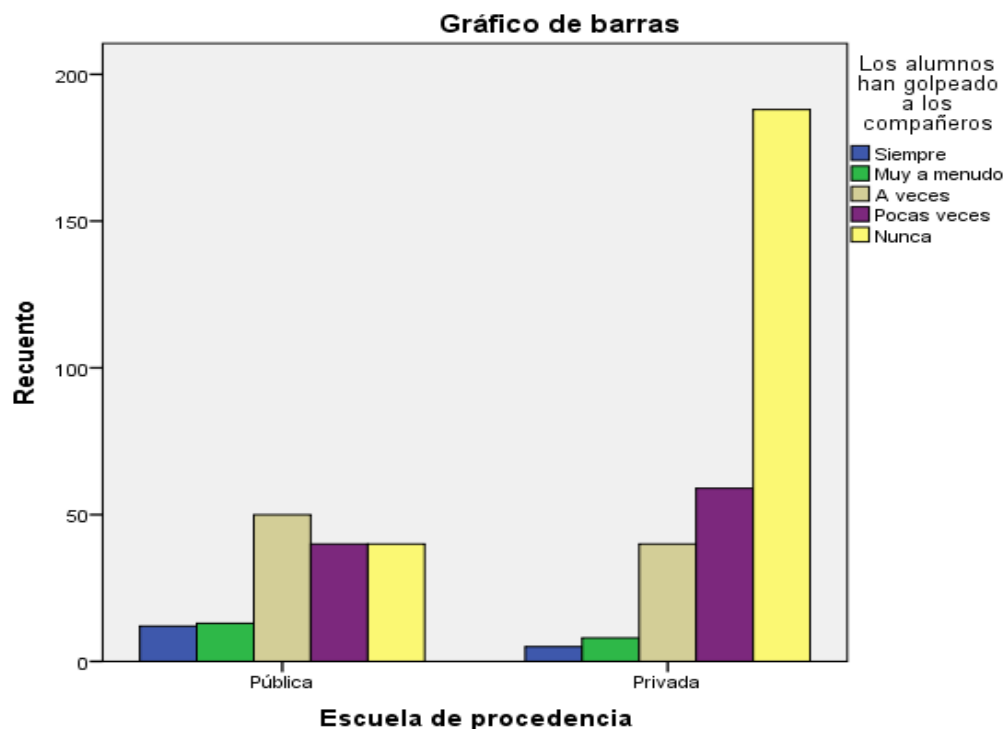
TABLA 26. ESCUELA DE PROCEDENCIA*LOS ALUMNOS HAN SIDO AMENAZADOS POR LOS COMPAÑEROS TABULACIÓN CRUZADA

Recuento

		Los alumnos han sido amenazados por los compañeros					Total
		Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca	
Escuela de procedencia	Pública	18	18	64	33	22	155
	Privada	10	13	28	58	191	300
Total		28	31	92	91	213	455



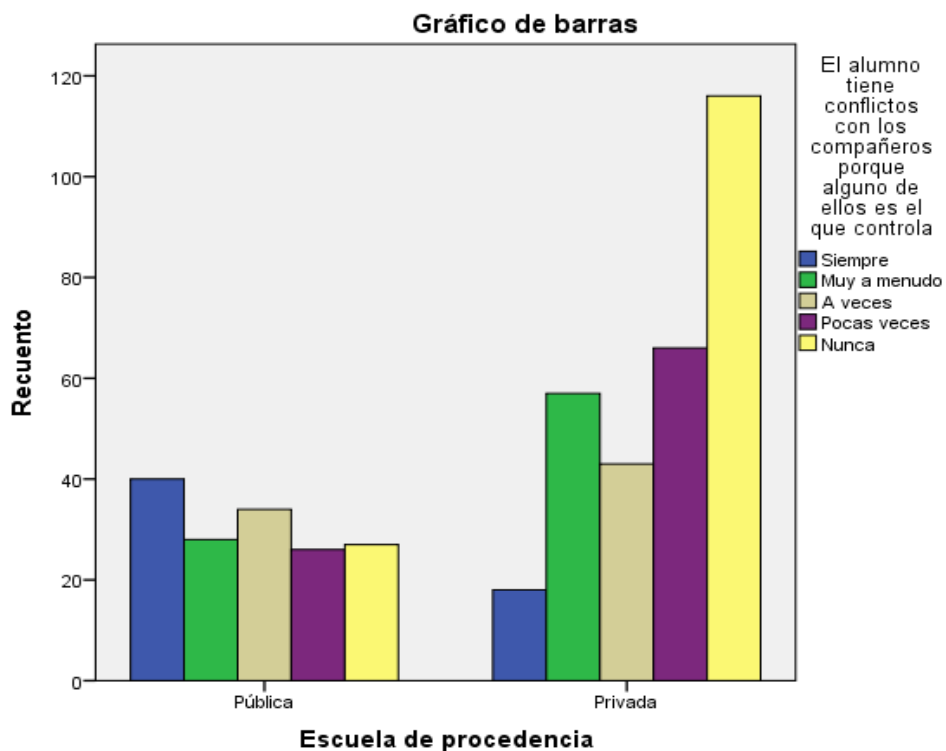
Siguiendo la misma línea de razonamiento Blau (1982) entiende el conflicto como la situación en que “los poderosos tienen interés en reafirmar su poder, mientras que las personas sobre las que tienen poder tienen interés en reafirmar su independencia”. En resumen, puede decirse que el conflicto de poder se ha entendido como control o influencia sobre otras personas (Redorta, 2004). Con respecto a lo anterior, se observa a la escuela 1, los alumnos han estado involucrado en peleas y discusiones, inclusive donde los profesores y autoridades no se han percatado, de esto y la convivencia entre los alumnos se ha visto mermada en este sentido. En el caso de la escuela 2, aunque en su mayoría los alumnos pocas veces o nunca han golpeado a sus compañeros, si se observa como hay casos donde si se han visto involucrados, por lo tanto se han visto regulados por el reglamento, donde incluso han sido expulsados o sancionados por las autoridades (gráfico 20).



“Darle de cachetadas a una compañera porque ella empezó” (escuela 2)

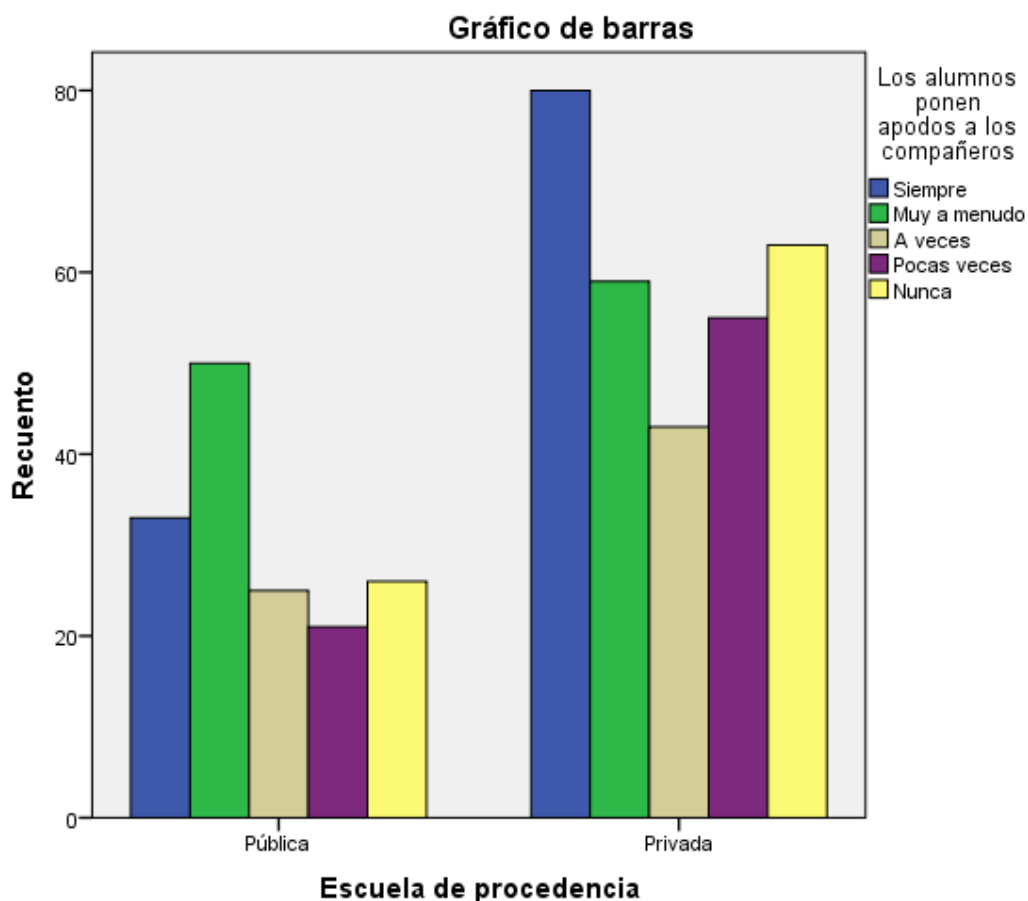
“Un compañero le puso un apodo a un compañero y se enojó y le dio tres golpes en la cara, Juegos rudos” (escuela 1)

El poder se construye a lo largo de la vida, pasando a ser una fuente de intercambio social y de influencia. El estatus puede verse como una acumulación de poder (Redorta, 2004). Según este autor, una persona motivada por el poder luchará para obtener más poder, control o influencia frente a otros y eso, en sí mismo, constituirá una fuente de conflictos de poder en el grupo. El poder y las relaciones interpersonales guardan relación en tanto que éstas últimas pueden estar o no equilibradas. La gráfica 21, muestra conflictos porque alguno de ellos es el que lo controla, y por lo menos la escuela 1, siempre presenta conflictos por eso, debido a la lucha de poderes, que en el caso de la escuela 2 si se observan pero pocos con los que se conflicturan.



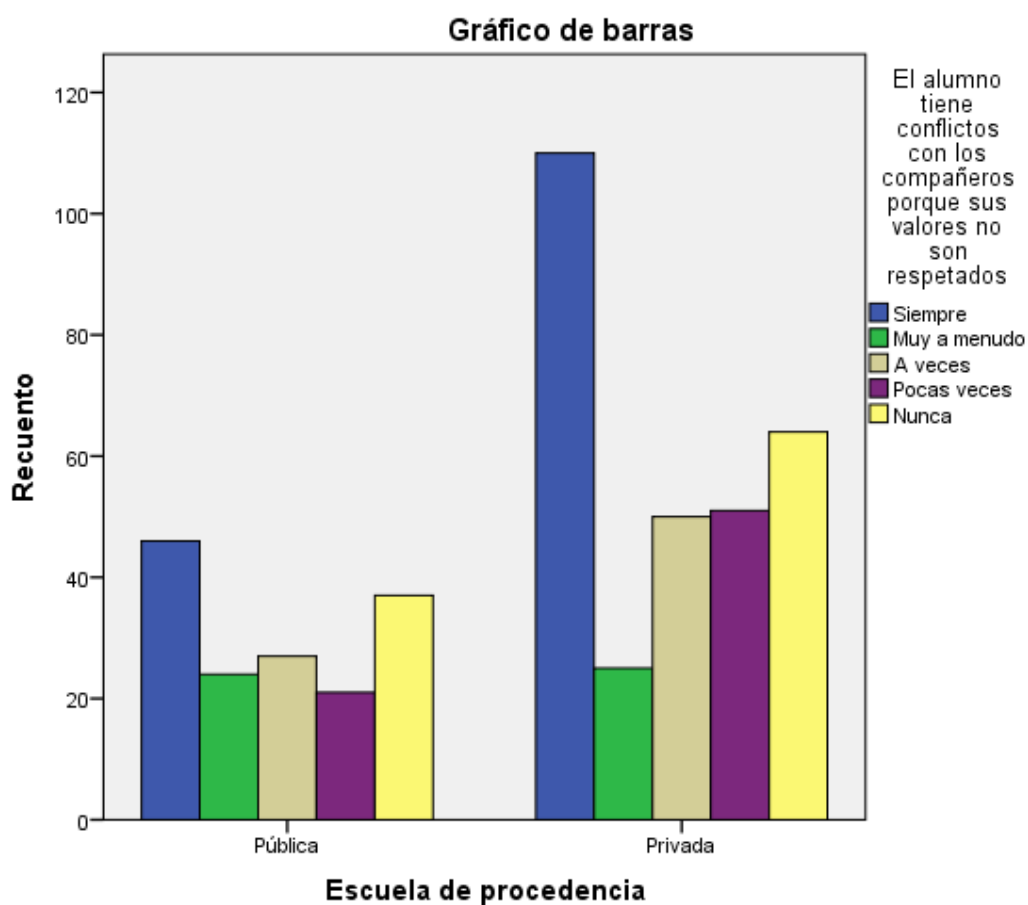
19. Conflicto de protección del autoestima

Tiene que ver directamente con las conductas de protección de la autoestima que utilizan los contendientes ante una situación vivida como amenazante y reside el núcleo de nuestro ser. Alude a lo que yo pienso y siento sobre mí, por lo que la aparición de insultos y agresiones verbales se convierten en un ataque al autoestima del otro. Se pudo observar en las escuelas como es recurrente que los alumnos pongan apodos a los demás compañeros, en este sentido a los alumnos les crea una autopercepción, equivocada de ellos, además de crear inseguridades y problemáticas de relaciones muy fuertes.



20. Conflictos de valores

Este conflicto es que más ha permeado en el desarrollo de la tesis, es decir los alumnos han presentado en los climas de convivencia este conflicto en sus interrelaciones diarias. Una de las causas más importantes de los conflictos es la diferencia de valores y cuanto más comprometida está la identidad personal y ciertos valores básicos, más probable es que se produzca un conflicto y más difícil resulta resolver las diferencias existentes.



Como se observa en el gráfico de los valores, los alumnos siempre presentan problemas con sus compañeros porque sus valores, no son parecidos a los que tienen sus compañeros, recordemos en la categoría del clima escolar, donde las creencia, las identidades, las opiniones dan cuenta de cómo el alumno construye y

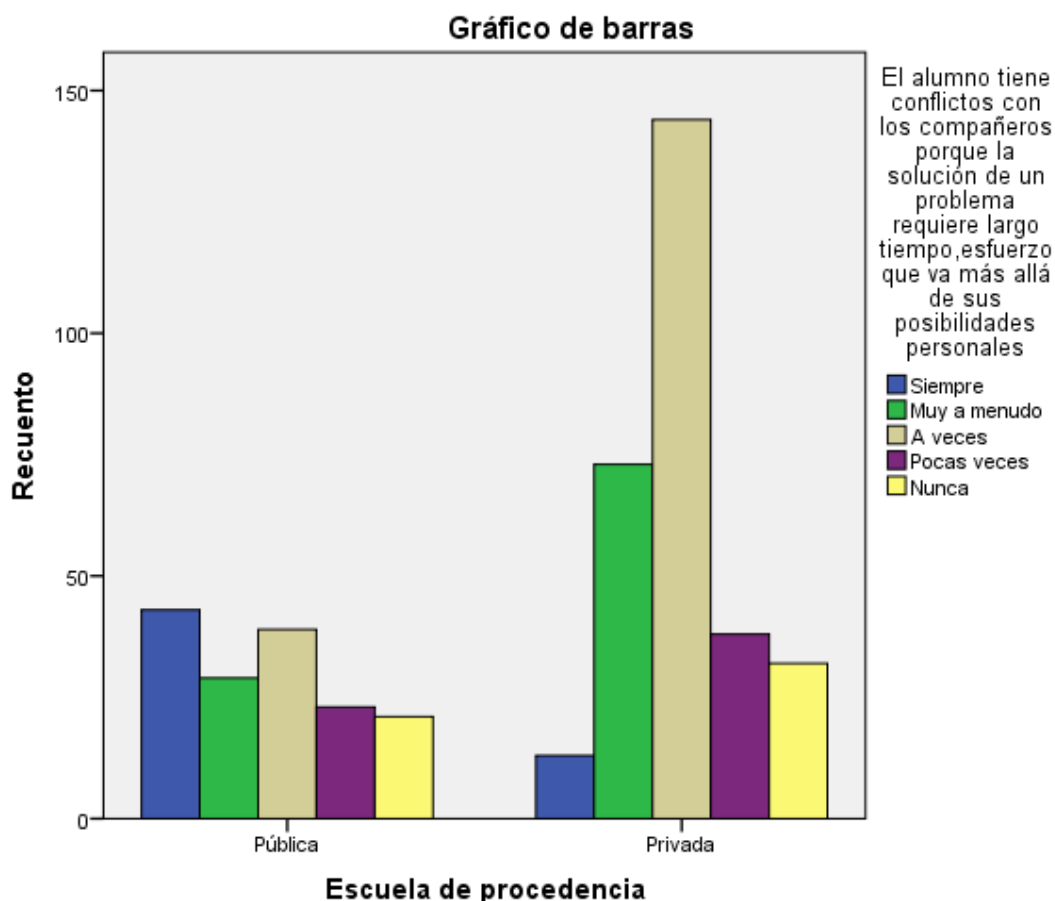
reconstruye sus valores en función de la dinámica del aula. Por otro lado se observa como los insultos, los apodos, la falta de respeto y tolerancia se da entre los compañeros. Además de que este conflicto se presenta de manera repetida entre los profesores, donde se producen comportamientos que genera conflictos con los alumnos, como el favoritismo, la falta de respeto, la tolerancia y algunas ocasiones la confianza. Existe una evidente desarticulación en las pautas de convivencia, por un lado le exigen al alumno que ponga en práctica los valores pero en el quehacer cotidiano, las autoridades no empatan con ello. Se nota alumnos pocos empáticos en este sentido, se gestan la falta de atención y la no escucha de los compañeros.

Para Redorta (2004), como los valores determinan nuestra forma de vivir, el conflicto de valores ocupa un lugar central y, cuando ocurre, es muy desestabilizador; al mismo tiempo que es lógico pensar que todos los conflictos tendrán un componente de valor. Sin embargo, la diferencia de valores no tiene forzosamente que entrar en conflicto; éste aparece cuando la diferencia no puede aceptarse y se recurre a la coerción o a la manipulación. Este mismo autor describe una parte intrapersonal del conflicto de valores y una parte social. La primera es la que se proyecta en las relaciones interpersonales y la segunda es la que configura las identidades colectivas.

21. Conflictos estructurales

Según Galtung (1995), los conflictos estructurales son causados por estructuras opresivas en las relaciones humanas. Una falta de recursos físicos o de autoridad, diferentes tipos de condicionamientos, provocan con frecuencia conflictos entre las personas cuando éstas entran en interacción. Galtung (1995), junto con Alzate (1998), opina que los conflictos estructurales están vinculados con la situación de escasez. La mayoría de las definiciones hablan de este tipo de conflicto como aquel que tiene que ver con la noción del poder, con los recursos económicos y organizacionales, con el tiempo previsto para resolver el problema y

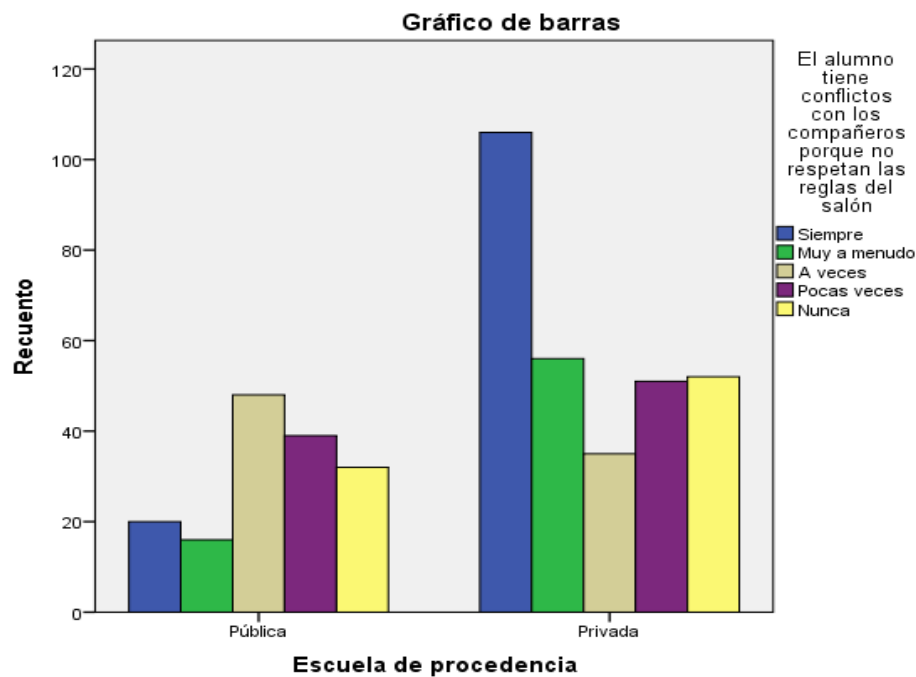
con los valores. En el caso de las escuelas investigadas, se observa el gráfico 23, donde los alumnos se conflictúan por que la solución de un problema le genera tiempo y esfuerzo. En el caso de la escuela 1, se observa el siempre esta en primer lugar con 43 alumnos mientras que para la escuela 2 a veces con 43 alumnos se enfrentan a este. Inclusive en los grupos focales, se observó como los conflictos que inician y llevaría poco tiempo resolverlo, comienzan a generar mas áreas de conflicto que requiere de mayor inversión para su solución.



En este sentido Redorta (2004), define los conflictos estructurales como aquellos conflictos que se dan cuando disputamos por un problema cuya solución requiere largo tiempo, el esfuerzo de muchos, o medios que están más allá de nuestras posibilidades personales.

22. Conflicto Normativo

Más allá de del conflicto jurídico de normas, el conflicto normativo se inscribe en el conjunto de valores expectativas, legitimidad, emociones, incertidumbre y conductas que mueven la norma. En cierta medida es un conflicto entre lo que es y lo que debe ser o se quiere que sea. Es un conflicto de leyes, normas sociales y lo que ello represente. Disputamos porque se incumple con normas sociales o legales. Este conflicto alude a la molestia que el conflicto genera sus compañeros por su irresponsabilidad en las tareas del salón de clases, que inclusive se ve relacionado con normas como el quebrantamiento de sus mandamientos y la reacción que produce en los sujetos este incumplimiento. En este sentido este tipo de conflicto se observa con mayor presencia en la escuela 2, donde la responsabilidad de los compañeros es esencial para el desarrollo de las asignaturas, en el caso de la escuela 1 a veces se gestan estos conflictos pero no son muy seguidos

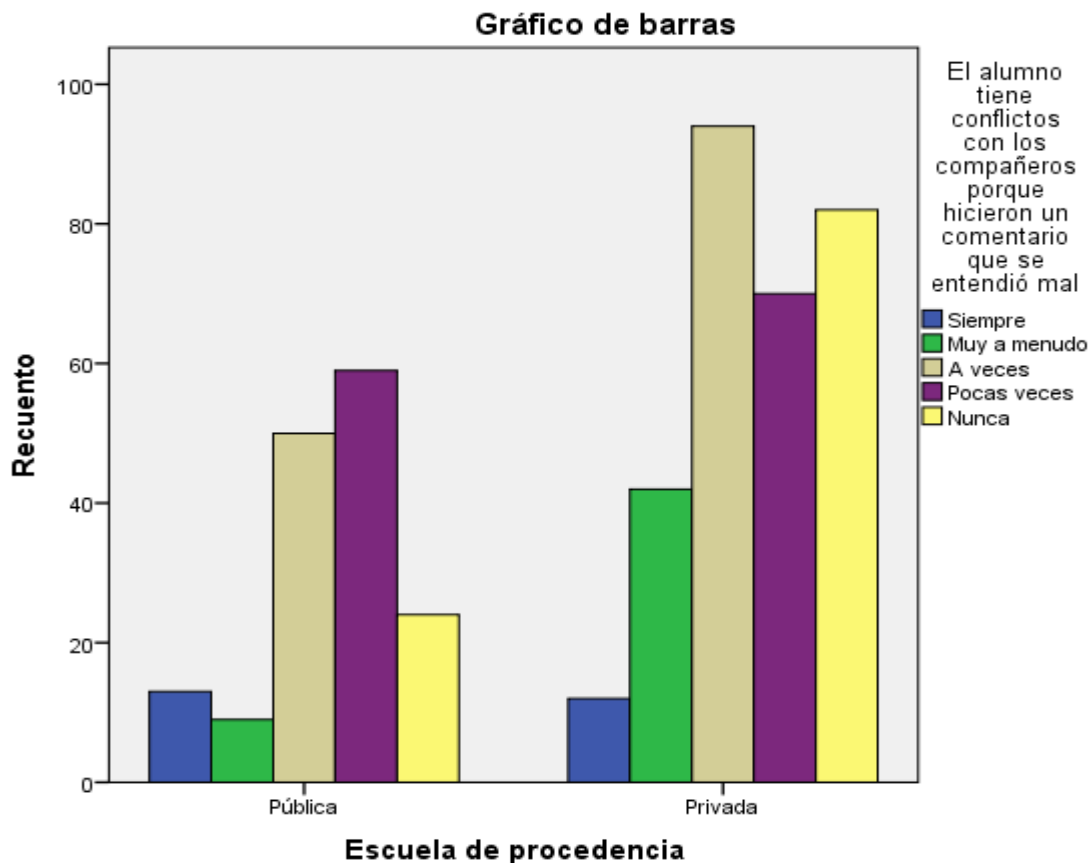


23. Conflicto de información

Este conflicto se da muy a menudo en ambas escuelas, porque dado que se da en un nivel no verbal y no en los humanos. Johnson (1976) expresa que cualquiera que fuera la forma de amenazas ritualizadas, los enemigos las reconocen fácilmente, y se ven forzados a responder. En el caso de las escuelas algo que fue latente en los grupos de trabajo fueron los chismes:

“Mi ex vecina habla chismes de mí, la enfrente y de dije sus verdades y se enojó, se le hecho al brinco a una des su compañeras y yo la defendí. Ahora mi ex vecina es mi enemiga y es una resbalosa” (alumna escuela 1)

“Echarme la culpa de que los acuse porque se volaron la clase y me querían golpear”



Asimismo “Insultos entre compañeros”, hablar mal de los de ellos, generan tensiones en los grupos que se tienen al interior del aula entre compañeros, lo que genera insultos y peleas por mal entendidos entre ellos.

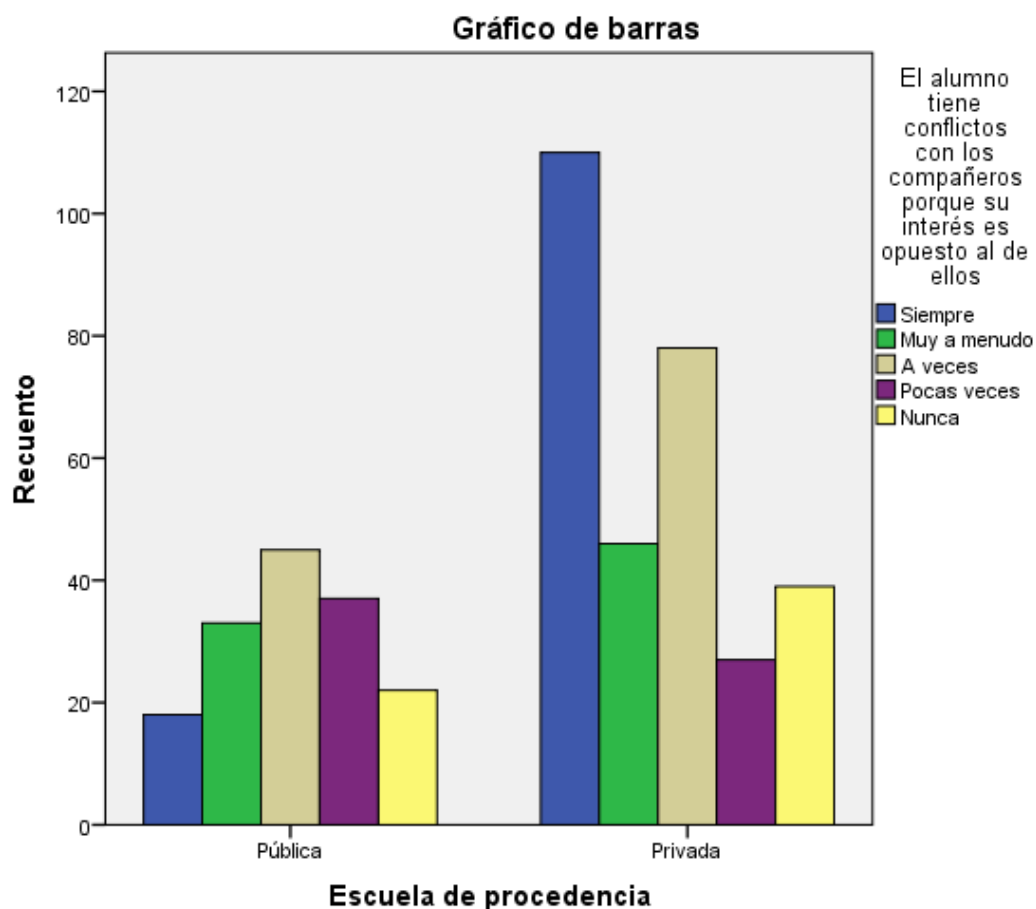
24. Conflictos de intereses

Este es otro de los conflictos que al igual que los de valores tuvo mayor presencia en la educación secundaria, dado que los intereses son aquellas motivaciones en cuya base están diferentes aspiraciones (vitales, políticas, económicas...), que pueden ir variando con las circunstancias. Según Burton (1990), los intereses suelen dar lugar a conflictos más fáciles de gestionar que otros a través de acuerdos, concesiones mutuas y negociaciones.

Con base a lo anterior se observó que en la escuela 1 los conflictos de intereses tienen menor incidencia que en la escuela 2, y esto gira en función de que están estrechamente conectados con los conflictos de poder los diversos motivos que se encuentran contrapuestos y las necesidades, deseos y aspiraciones incompatibles. En este sentido, la negación de la satisfacción de las necesidades humanas es la causa principal de los conflictos prolongados. El miedo (conceptualmente asociado a angustia, temor, frustración, estrés, etc.), actúa como un mecanismo de alarma que avisa de la urgencia de obtener determinadas satisfacciones a necesidades básicas o adquiridas. La consecución de los objetivos propuestos significará la disminución de las sensaciones de miedo.

Se pudo observar como en este sentido se gestan al interior de la escuela cierta capacidad agresiva, de concentración de energías y capacidades que en

cierto momento ayudaron a superar obstáculos y problemas y a obtener satisfacciones en el grupo.



La mayoría de conflictos se desarrollan a partir de la decisión de que el otro representa un peligro o una amenaza.

“Espero que estas hojas se las hagan llegar a la directora para que se dé cuenta de que tipo de maestros tiene en su escuela y por último es que juntos hagamos una mejor escuela y así las otras escuelas nos dejen de llamar vándalos” (escuela 1)

Los mecanismos de supervivencia que generan sensaciones de miedo con la finalidad de encontrar satisfacción a las diversas necesidades y deseos están en la base de la comprensión de los conflictos y, por tanto, son el origen inspirativo para tratar de transformarlos y resolverlos.

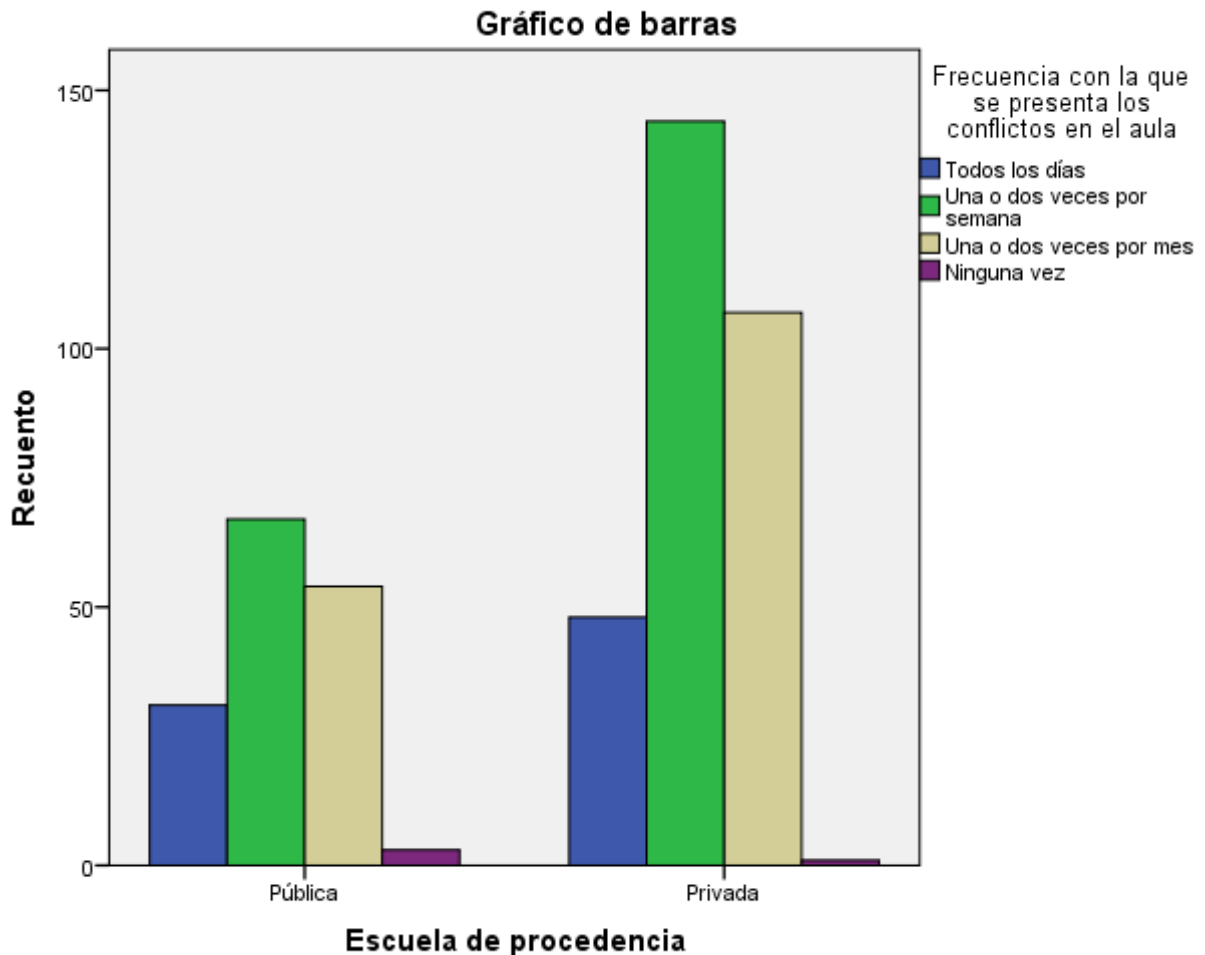
25. Los conflictos de inequidad

Finalmente se analizan este tipo de conflicto, donde los alumnos se disputan la acción o conducta del otro o de la otra enormemente injusta, se infiere que los alumnos se quejan de las injusticias que se tienen en la escuela, donde alumnos son expulsados porque no cumplen con requerimientos escolares como lo es en la escuela 2, o en el caso de la escuela 1, existe discriminación entre los compañeros.

En conclusión, si bien aparecen rasgos importantes de los tipos de conflictos que se analizaron los que los conflictos que mayormente se gestan son los de interés, valores e informaciones, los cuales forman parte de la cotidianidad de los alumnos.

En este sentido se observa también que en el caso de la escuela 1 los actores principales que gestan los conflictos son los hombres a diferencia de la escuela 2 donde las mujeres son las principales actoras, sobre todo por los intereses que se juegan en sus relaciones, aunque la figura del profesor y del directivo también aparecen como actores involucrados en el conflicto. En este sentido, los problemas entre profesores y alumnos es una constante que se presenta para algunos alumnos como el de mayor importancia, mientras que para otros es de mediana importancia. Es importante observar como por cuestiones de indisciplina por parte de algunos grupos, han llevado a que existan insultos verbales fuertes por parte de los docentes e incluso un caso donde hubo golpes por parte de un profesor

En cuanto a la periodicidad con que se presentan los conflictos ambas escuelas coinciden que estos conflictos surgen una o dos veces por semana.



Se puede decir que el conflicto como, una lucha manifiesta entre por lo menos dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos escasos e interferencia de la otra parte para alcanzar sus metas, se visualiza como un área de oportunidad propicia para iniciar un proceso de mediación entre pares, que permita mejorar las relaciones entre las partes en disputa.

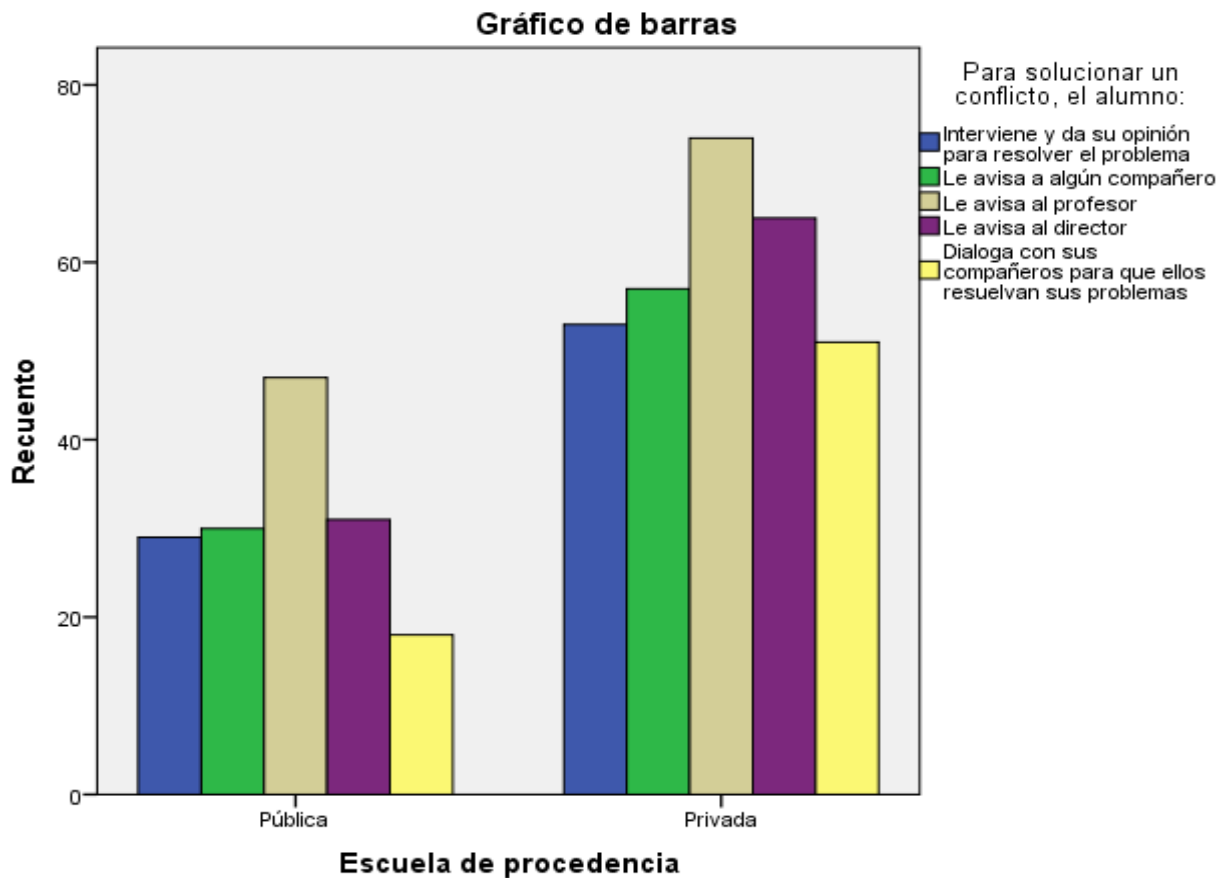
5.4 LA MEDIACIÓN ESCOLAR UNA PRÁCTICA INFORMAL ENTRE LOS ALUMNOS.

Hemos llegado a la última dimensión que corresponde a la mediación, que se considera como un proceso que permite la resolución de conflictos mediante la comunicación entre partes en conflicto, con ayuda de un mediador imparcial.

En esta dimensión se consideran los elementos de la toma de decisiones y el tipo de resolución que los actores encuentran a sus conflictos.

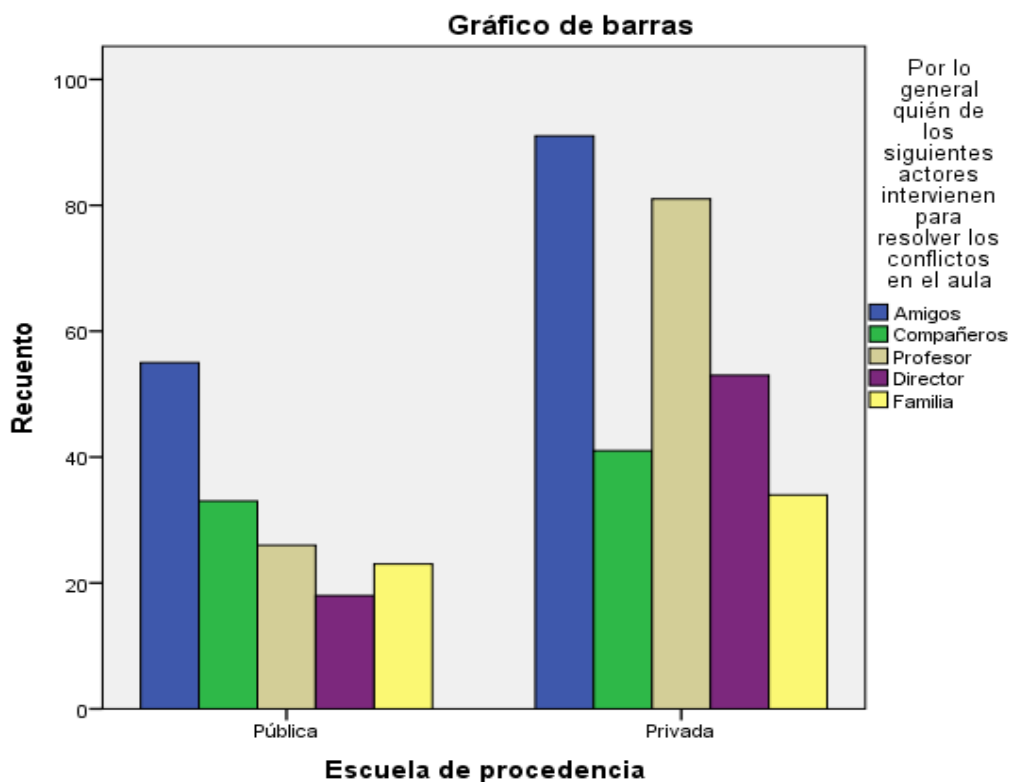
En primera instancia cabe resaltar que los alumnos llevan a cabo prácticas de mediación de manera informal, donde un amigo o compañero media situaciones en conflictos, pero no se lleva a cabo la neutralidad al cien por ciento, dado que no se cuenta con capacidades para hacerlo en este sentido se puede observar que para resolver los conflictos los alumnos, en ambas escuelas le avisan a un profesor, quien muestra una figura de autoridad, dando paso a una negociación de intereses, pero no a la búsqueda de alternativas emanadas de las personas en conflicto, incluso esto se ve permeado por la legislación.

Se puede ver como en el caso de la escuela 2, existen elementos de introspección donde el alumno interviene y da su opinión para resolver el conflicto, sin necesidad de la autoridad, con la finalidad de entablar diálogos entre sus compañero, pocos son los que le avisan a otros iguales para su ayuda como lo muestra el gráfico



Otro punto a favor de la mediación radica en el voto de confianza que los alumnos le dan a un tercero para intervenir en los conflictos que se gestan en el aula, los cuales van desde amigos, compañeros, profesores directivos y familia, en este sentido el amigo cuenta con las características empáticas para postularse como mediador, pero habrá que considerar que es importante el desarrollo de la neutralidad para que no se mal interprete este escenario.

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA

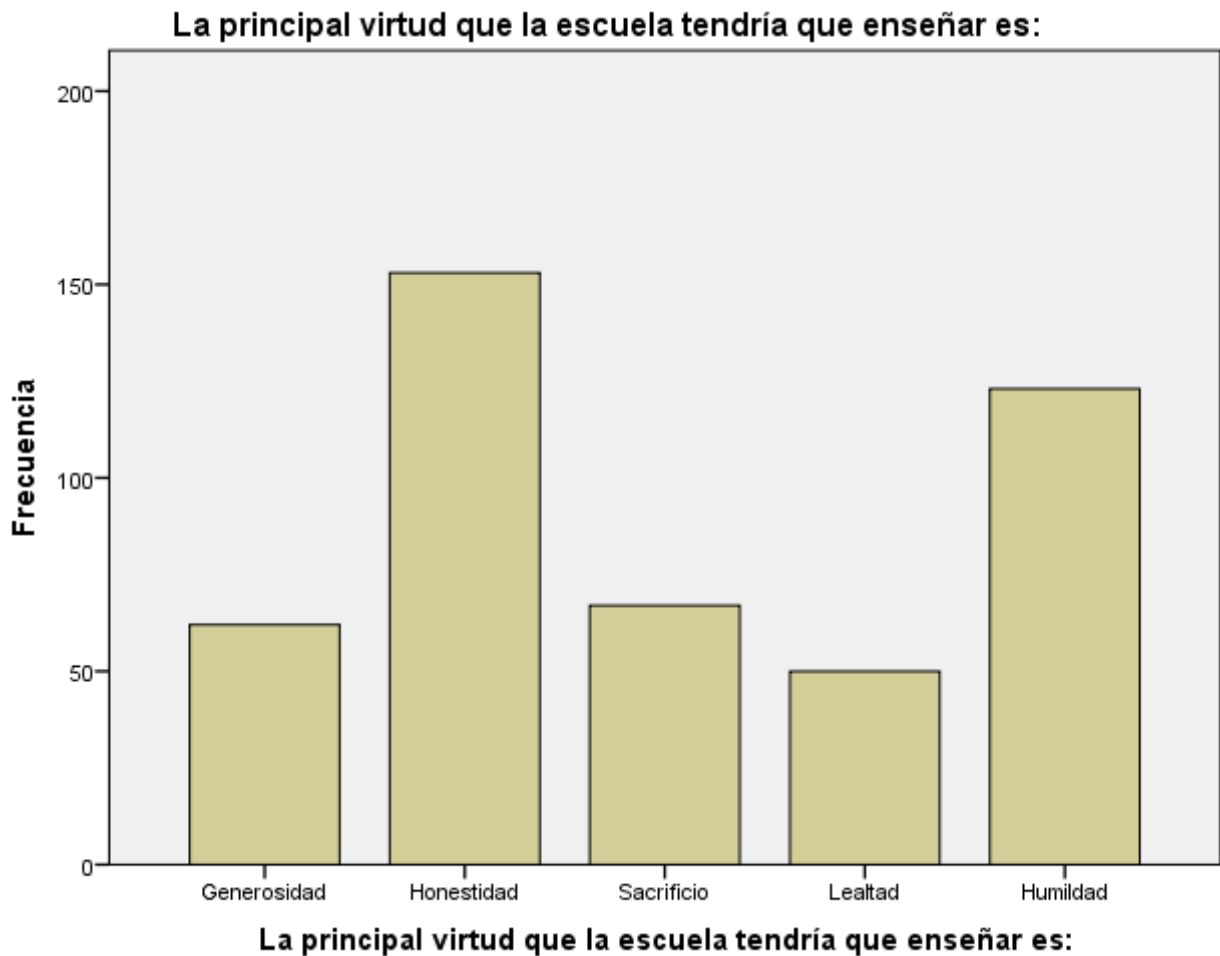


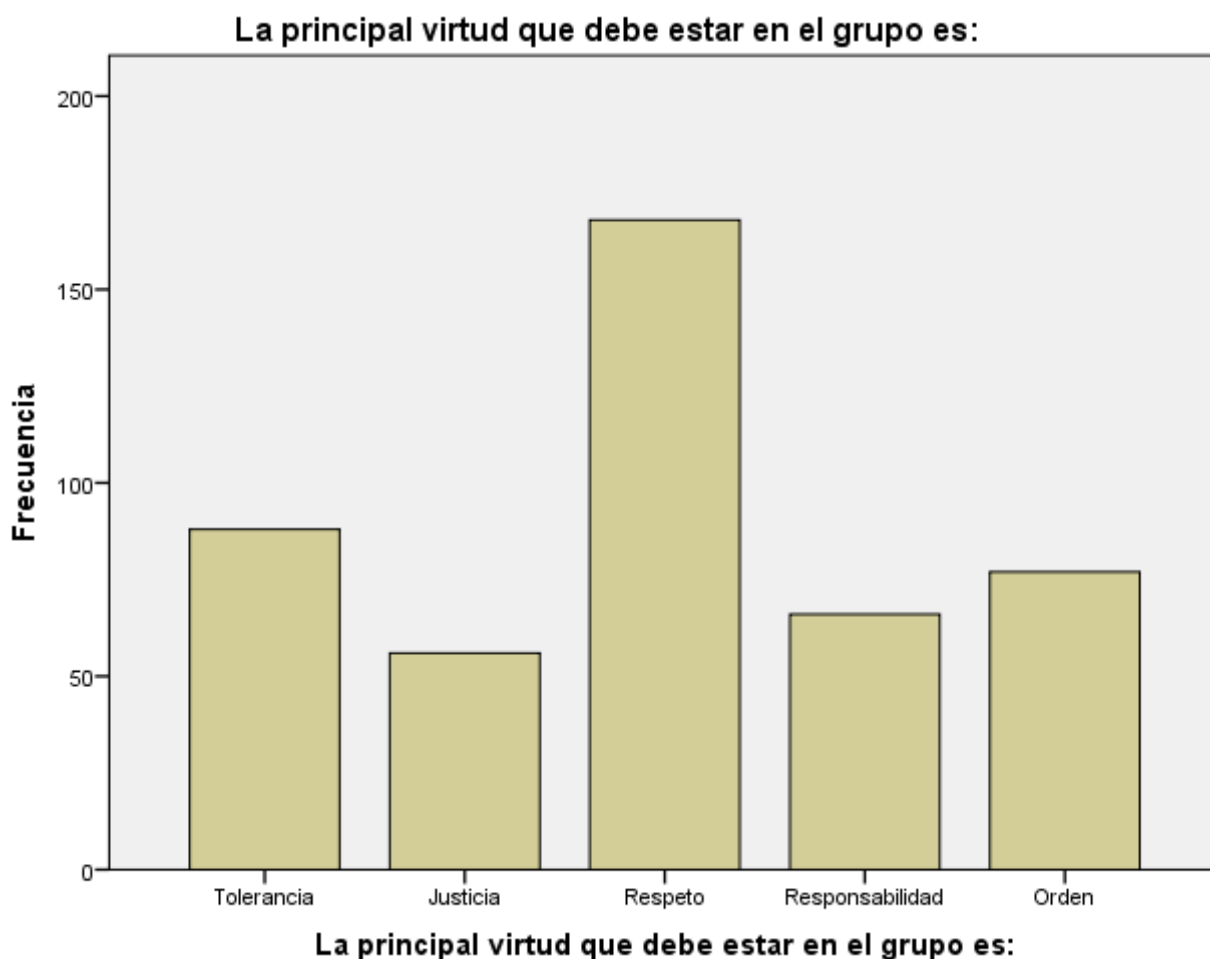
Otro elemento que se encontró y que ayuda a pensar en los proceso de mediación, fueron la importancia que los alumnos le dan para que la escuela pueda educar en la tolerancia, la convivencia y los valores, columnas vertebrales de toda educación y por lo menos el 42% considera muy importante estos elementos.

TABLA 27. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA PARA LA EDUCACIÓN EN LA TOLERANCIA, LA CONVIVENCIA Y LOS VALORES DE LOS ALUMNOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	24	5.3	5.3	5.3
	Poco importante	26	5.7	5.7	11.0
	Algo importante	76	16.7	16.7	27.7
	Bastante importante	137	30.1	30.1	57.8
	Muy importante	192	42.2	42.2	100.0
	Total	455	100.0	100.0	

Finalmente las virtudes son elementos indispensables para el desarrollo de las relaciones educativas, y es por ello que el respeto, la honestidad, la humildad, y la tolerancia, los alumnos las creen necesarias no solo en el aula sino la escuela.





En conclusión la mediación es una estrategia que le permitirá a ambas escuelas la resolución y prevención de conflictos educativos, en donde el diálogo se presente como un elemento clave de la convivencia, ya que como menciona Torrego (2000) la mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, (el mediador) para llegar a un acuerdo satisfactorio, y donde el profesor no solo debe preocuparse por transmitir su conocimiento, debe cambiarse el chip y dar la oportunidad de educar de manera integral, donde involucre la opinión de los alumnos y las necesidades que le demanda la sociedad actual.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEDIACIÓN ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

“Que nadie se haga ilusiones de que la simple ausencia de guerra,
aun siendo tan deseada, sea sinónimo de una paz verdadera.

No hay verdadera paz sino viene acompañada
de equidad, verdad, justicia, y solidaridad.”.

Juan Pablo II

El capítulo actual, contienen las conclusiones a las que se llegaron en este proceso de investigación, así como los alcances y limitaciones que debido al tiempo, dificultó algunos análisis, reconozco que se tuvieron altibajos a lo largo de la proyecto, que si bien permitieron dar pasos adelantados en la construcción del objeto de estudio hubo ocasiones en las que se tuvo que regresar a mirar y reconstruir, para enriquecer todo el trabajo presentado. De igual manera se hace la propuesta de un modelo de mediación escolar con base al modelo contextual de los conflictos de la educación secundaria, el cual se construyó a partir de los hallazgos encontrados en capítulo V.

Se puede decir que se logró el objetivo de la investigación, en la elaboración de una propuesta de mediación escolar entre pares, que permita a las escuelas, la prevención y solución de conflictos en la educación secundaria, donde los problemas se agudizan sobre todo por la etapa de la adolescencia en la que se encuentran inmersos los alumnos y en la cual presentan cambios físicos, psicológicos y sociales a los que se debe de adaptar.

En los primeros capítulos se pudo observar el recorrido de diferentes trabajos de investigación, así como las discusiones teóricas que dieron cuenta de

los conflictos y la mediación. Por un lado se puede concluir que el conflicto es un concepto polisémico, que se ha abordado desde diversas aristas, en virtud de la naturaleza del mismo, es decir es algo que esta presente de manera nata en las relaciones humanas, y por lo mismo, existen diversas taxonomías de como pudiera identificarse y al mismo tiempo abordarse, como menciona Galtung (1998) el conflicto debe analizarse, diagnosticarse y finalmente tratarse.

En este sentido, se considera que cada autor muestra rasgos importantes desde donde abordar el conflicto, pero en el análisis de las propuestas, se resaltan las aportaciones de Galtung y Redorta, quienes en primera instancia precisan que el conflicto surge por objetivos incompatibles entre las personas, y de no darse el tratamiento adecuado puede generar violencia; en este tenor pudieron identificarse los conflictos desde tres dimensiones, el *nivel macro* que para esta investigación implicó los conflictos generados en la educación secundaria; *el nivel meso* referido a los conflictos generados en la escuela y *el nivel micro* que consideró los conflictos generados entre los alumnos a partir de las relaciones educativas y afectivas que se entretajan en los individuos, y es justamente donde la aportación de Redorta tuvo eco, para identificar escenarios apremiantes ante el ser, el seguir, el conseguir y el mantener a razón de la persona como generadora de las problemáticas educativas.

Con respecto al capítulo de la medición, se enfatiza la evolución que ha tenido el concepto, y el posicionando que ha ganado en diversos escenarios; ya que si bien se tenía una aplicación fuerte en el ámbito penal y familiar, con el objetivo de que las personas que tenían conflictos no llegaran a los juzgados, sino por el contrario se establecieran acuerdos donde los todos ganaran; en el caso de la educación no fue sino hasta después de los años ochenta, donde empieza a ganar terreno importante en América Latina, a partir de los *programas de mediación comunitaria*, aplicando las técnicas de mediación en las escuelas que dieran como resultado el que los alumnos mediaran los conflictos entre sus

compañeros, dando paso a la Educación para la resolución de conflictos que más tarde se nombró mediación escolar.

Después de un análisis exhaustivo, se retomaron las aportaciones de Eduard Vinyamata, quien precisa que en primera instancia el conflicto es parte de la naturaleza del hombre y que debería tomarse como una *oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal* por parte de las personas en conflicto, y es aquí donde la mediación tiene cabida para la resolución de los mismos, a partir del desarrollo de habilidades, conceptos y valores, que ayuden a los alumnos a afrontar conflictos personales, interpersonales e institucionales encaminados a generar relaciones saludables y justas en el ámbito escolar.

Con lo que respecta al análisis de los resultados propusieron cuatro dimensiones para abordar la investigación, de donde se encontró lo siguiente:

En la dimensión de historicidad, se pudieron reconocer los factores socioculturales que configuran la experiencia personal de los alumnos de la educación secundaria en las escuelas que se investigaron. Con lo que respecta a los alumnos de la escuela pública se identificó que la situación familiar en la que se encuentra son familias disfuncionales donde los padres están divorciados o separados, y la media del nivel de escolaridad de los padres radica en un nivel básico, esto resultó interesante, debido a que los conflictos de valores fueron los que más se presentan en este espacio escolar que radican en el fomento que los alumnos adquieren desde la socialización primaria, aunque en la configuración que tienen como sujetos distinguen casos en donde dicha socialización ha permitido que las relaciones de educativas sobre todo en los alumnos de primer grado sea exitosa entre los compañeros.

En el caso de la escuela privada, los alumnos configuran su situación familiar con padres que viven juntos, y su nivel de escolaridad radica en estudios

de nivel superior, lo que daría cuenta que se deberían de identificar menores conflictos de valores, por la estabilidad que se tiene con una familia funcional, pero a pesar de esto, los conflictos encontrados radican por un lado en los de intereses y con un alto índice los de valores, y por lo que los alumnos contestaron la socialización primaria que tienen en casa encuentra betas importantes para trabajar, dado que el temor que los alumnos tienen es estar solos, a pesar que no carecen de las condiciones materiales.

Con respecto a la dimensión de **clima de convivencia**, desde el “deber ser” la educación formal establece como unos de los pilares esenciales el aprender a convivir con los demás, política que operan para ambas escuelas, pero se encontró que en el quehacer cotidiano de los salones de clases, se entretujan relaciones afectivas y educativas que no son efectivas, es decir, existen conflictos interpersonales e intrapersonales que dificultan la interacción pacífica entre los individuos. Se observa que falta mucho trabajo por recorrer para la implementación de normas básicas de convivencia, por lo que existe cierta predisposición para la interacción de los sujetos no solo a nivel de los salones sino de la escuela.

En el caso de la escuela pública solo un salón de primer grado, involucra a los sujetos para la elaboración de dichas normas de convivencia, pero los alumnos solo lo interiorizan para la hora en la que la tutora se encuentra, y en el transcurso de sus clases estas no se implementan. Con respecto a la escuela privada, las normas de convivencia se cristalizan desde la normatividad, donde la indisciplina es sancionada desde el deber ser.

En este sentido el **clima escolar** se perciben en ambas escuelas desde la normatividad, el orden y la represión, donde los sujetos de autoridad (director y profesor) son los encargados en realizar las sanciones correspondientes en la falta de disciplina, pero no existe una normatividad para la convivencia pacífica.

El **clima áulico**, se ve mediado por la falta de valores y normas de convivencia, aunado la falta de escucha activa entre los compañeros y profesores, lo que desencadena conflictos entre los iguales, además de observar una necesidad de potenciar actuaciones enmarcadas en la cultura de la resolución pacífica de conflictos.

En el **clima familiar**, se observan ciertas contradicciones desde entre la socialización primaria y la socialización secundaria, es decir, mientras que en casa de acuerdo a la encuesta el escenario familiar se encuentra adecuado en ambas escuelas, la puesta en marcha de esta en la escuela se desvirtúa.

Lo que confiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje para la construcción de los conocimientos desde una educación para la paz, se observó que ésta no se desarrolla por completo, puesto que algunas ocasiones no comprenden las diversas formas de pensar de los demás lo que la lleva a excluir a algunos de los alumnos. Además de que la formación para la resolución de conflictos se queda de nueva cuenta en un aspecto “pasivo”, para el caso de ambas escuelas

Cabe señalar que los procesos de socialización tanto primaria como secundaria estuvieron presentes en las diversas dimensiones analizadas y éstas en ambos casos permitieron a los alumnos reconstruirse a partir de la externalización, objetivación e internalización. De igual forma podría concluirse que el salón de clases es el espacio donde convergen diversas culturas escolares, sociales, públicas, académicas, que crean esquemas de conducta y que hasta cierto punto son elementos de control. En este sentido, cabe afirmar que la mediación escolar si le permite al alumno comprender que existe un conflicto en su salón de clases y en la sociedad, pero falta el incremento de la interacción social entre personas y grupos distintos.

La **dimensión del conflicto**, nos indican que existe una preocupación cada vez más creciente por parte del profesorado y los alumnos respecto a los problemas de convivencia y de disciplina, y estos mismos datos parecen apuntar que los problemas que realmente preocupan, no son tanto cuestiones de violencia extrema, como parecen presentar interesadamente algunos medios de comunicación, sino aquellos más relacionados con la acumulación de cuestiones que afectan a la vida cotidiana: agresiones verbales entre compañeros, agresiones dirigidas a las propiedades, exclusión social, y en el caso de los profesores faltas de respeto y interrupción, etc.

Desde el nivel macro se identifican problemáticas natas de la educación secundaria que conjugan por la adolescencia, etapa del desarrollo que los alumnos experimentan, aunado a los conflictos educativos curriculares y del desempeño docente que perciben los estudiantes. En el nivel mega se observan conflictos importantes, por un lado en la escuela pública conflictos de disciplina, se refleja en la libertad que encuentran los alumnos para ingerir bebidas alcohólicas y sustancias nocivas para la salud al interior de la escuela, sin que se observe la presencia del directivo, por otro lado en la escuela privada, el control excesivo de los alumnos promueve que los alumnos presenten conflictos de identidad y de información.

A nivel micro, los conflictos de intereses y de valores son los que imperan en ambas escuelas donde se reconoce falta de conciencia de:

- Se pudieron identificar tres escenarios de conflictos: entre pares, con profesores y otro tipo de conflicto que se dan fuera del salón de clases.
- El bullying que se da entre los alumnos es un conflicto de mayor importancia, donde agresiones físicas y sobre todo verbales se presentan en las relaciones cotidianas de los alumnos.

- Los problemas entre profesores y alumnos es una constante que se presenta para algunos alumnos como el de mayor importancia, mientras que para otros es de mediana importancia. Es importante observar como por cuestiones de indisciplina por parte de algunos grupos, han llevado a que existan insultos verbales fuertes por parte de los docentes e incluso un caso donde hubo golpes por parte de un profesor.
- Finalmente los conflictos fuera del aula es la visión que los alumnos tienen con los alumnos que han sido expulsado, donde consideran que en algunos casos no han sido justos dichas expulsiones.
- Por otro lado, el tema de la cafetería crea conflicto con los alumnos dado que consideran que es muy cara y no son muy buenos los alimentos.

En la **dimensión de la mediación**; se visualiza como una práctica no formal entre los alumnos de ambas escuelas, pero como no hay un conocimiento pleno de las funciones que debería empatar un mediador, se recurre en ambas escuelas a que los conflictos se soluciones mediante el profesor y el director, y pocas ocasiones los alumnos infieren la mediación entre pares como algo que les permite resolver sus conflictos a partir del ganar – ganar, donde se fortalece el proceso de comunicación

Cabe mencionar que de manera general esta investigación permitió reconocer que no se deben crear falsas expectativas, y pensar que por trabajar en la resolución de conflictos los problemas de convivencia van a desaparecer, ya que son intrínsecos al ser humano; lo que sí se podrá conseguir la mediación escolar es afrontarlos desde la confianza de que podemos solucionarlos de forma pacífica y consensuada.

Se pueden destacar aspectos positivos de la mediación:

- Creación de un entorno pacífico en el que poder educar.
- Fomento de una actitud dialogante del alumnado, profesorado y personal no docente
- Fomento de actitudes activas, cooperativas, igualitarias, tolerantes, etc. en la escuela,
- Reducción de la violencia en los conflictos y aumento de la capacidad de resolución no violenta de los conflictos.
- Ayuda a reconocer las necesidades de las otras personas, desarrollando la empatía.
- Reducción del número de sanciones y expulsiones.
- Disminución de la intervención de las distintas autoridades del centro en los conflictos entre el alumnado, por el desarrollo de las capacidades de resolución personales aprendidas.
- La interiorización de la responsabilidad en el conflicto y en la resolución del mismo.
- Prevención de posibles espirales de violencia, en especial la violencia de género.

Finalmente, se considera que esta investigación aporta al campo de la educación, la apertura para realizar más estudios encaminados a la mediación escolar, además permite observar la manera en cómo se desarrolla el conflicto y la mediación como herramienta para solucionarlos en contextos escolares. Por ello, vale reflexionar que la mediación escolar podrá ser percibida como una necesidad de las escuelas que permitan mejorar el clima de convivencia, y a la vez adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

6.1 PROPUESTA DE MEDIACIÓN ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Finalmente, se realiza una propuesta de un modelo de mediación entre pares en el espacio de la educación secundaria, a partir de los resultados de la investigación, con base en las propuestas de autores como Busch y Folger, Ficher y Ury, Cobb, Carnevale y Torrejo, quienes han trabajado diferentes modelos de mediación.

En este sentido, se busca que la mediación promueva la búsqueda de solución de conflictos, basadas en el consenso y la corresponsabilidad de los actores en conflicto, considerando al conflicto como algo positivo, que permita transformar al individuo, además de ser una oportunidad de aprendizaje.

Habría que considerar que los alumnos de secundaria, actualmente se encuentran sometidos a mensajes violentos en los diversos espacios donde se desarrollan, inclusive por la naturaleza de la sociedad en la que hoy en día nos encontramos, donde los medios de comunicación ofrecen lenguajes que presentan agresividad, discriminación y falta de valores, mismo que los adolescentes reproducen en su quehacer cotidiano y escolar.

Si aunado a los problemas anteriormente mencionados sumamos el control excesivo que se gesta al interior de las escuelas sobre los alumnos, genera un clima de desconfianza e inseguridad entre los alumnos, ya que si bien existe “orden” en la escuela, al interior de los salones de clase se generan agresiones físicas y verbales, de discriminación y prácticas de injusticia.

Con base en lo anterior, el conflicto se entiende como una situación de intereses diversos y antagonismo entre dos o más alumnos en los que cada uno

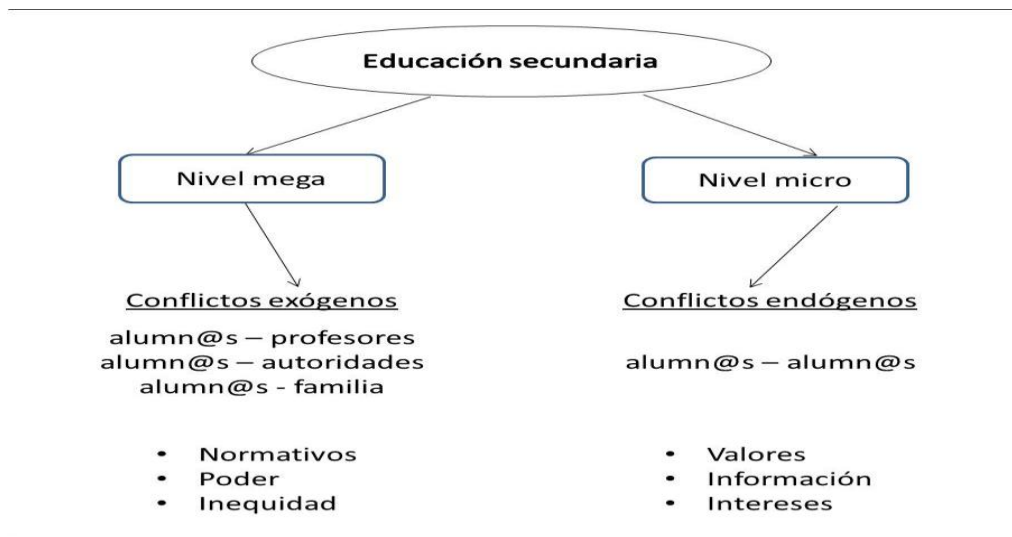
construye su identidad, dando razón a que el conflicto es inherente a las relaciones humanas.

Según Ury (2000) en función de su persistencia en el tiempo, se puede distinguir estados del conflicto:

1. Estado de latencia: intereses contrapuestos entre las partes, pero aun no ha ocurrido nada que lo muestre.
2. Estado emergente: acción concreta hace estallar el conflicto y se manifiestan actitudes, comportamientos que muestran la insatisfacción de la persona y la lucha de poder. Es aquí el momento preciso para resolver mediante la mediación.
3. Escala sostenida: el conflicto no puede ser resultado por el grado de intensidad que ha adquirido.

En este sentido, para la propuesta de un modelo de mediación, se tiene que realizar en una primera etapa, un modelo contextual de conflictos en el espacio de la educación secundaria a partir de la dimensión de conflictos de la investigación

GRÁFICO DEL MODELO CONTEXTUAL DE CONFLICTOS EN EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



Fuente: Construcción propia

Como se observa en el gráfico, se rescatan las dimensiones del conflicto, desde el nivel mega y micro con base a los planteamientos de Galtung; donde el conflicto es latente y manifiesto. En este sentido se plantean los conflictos exógenos, que hacen referencia a los que se encuentran fuera del individuo, es decir los que se gestan en las interrelaciones en la escuela y en la socialización primaria que a partir de la investigación se detectan los normativos, de poder y de inequidad. De igual manera los conflictos endógenos, son lo que hacen referencia a las relaciones humanas que el alumno teje al interior del salón de clases entre pares, y parten sobre todo de problemas de valores, intereses y de infamación. Cabe señalar que en toda relación se producen tensiones, que si no se tratan pueden generar intereses no controlados que desarrollan enfrentamientos, violencia verbal y hasta física

Según Aguirre (2005) si se tiene el manejo adecuado del conflicto y la mediación, como algo integrado en el campo educativo, permitirá a los alumnos adquirir conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para defender los propios derechos asertivos y los de otros.

Como se pudo analizar, a partir de la investigación se puede obtener informaciones valiosas, de los tipos de conflictos más habituales que se presentan en las escuelas públicas y privadas que se observaron en la educación secundaria, que se situaron de la siguiente manera:

- **Conflicto de valores:** discusiones porque sus valores o creencias están en juego. Se cristalizan en falta de respeto a los demás, tolerancia, robos, falta de puntualidad, actitudes negativas, enfrentamientos ideológicos.

- **Conflicto de intereses:** discusiones porque los deseos o intereses son contrapuestos a los demás, esto genera molestias actitudes

negativas ante el trabajo, interrupciones, ruidos, fumar y tomar sustancias nocivas se consideran fuentes del conflicto.

- **Conflictos de información:** falta o exceso de información de alguien, donde se discute por algo que se dijo o no se dijo o se entendió de manera distinta, por ejemplo insultos, malentendidos, agresiones verbales y físicas.

En lo referente al análisis del conflicto y su diagnóstico, los elementos que debe incluir este análisis son: por su objeto, intensidad, dimensión, niveles personales, proyección temporal y nivel espacial.

El objeto del conflicto se compone de posiciones, intereses y necesidades (negociables y no negociables) que son los elementos materiales e inmateriales que rodean el conflicto (Femenia, 1999 y Farré 2004). En el estudio realizado, le hemos denominado al objeto, “elementos intervinientes en el conflicto”.

La intensidad del conflicto marca la presencia de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, directa, estructural o cultural (Farré, 2003), pudiendo clasificarlas por: disputas o conflictos de baja intensidad, conflictos profundos, de alta intensidad y de difícil tratamiento

La dimensión la marca el número de componentes y espacio que abarca el conflicto. Desde el punto de vista de las personas implicadas. Puede darse simultáneamente en uno o más niveles de la vida de las personas implicadas: intrapersonal, interpersonal o intergrupala.

Los niveles personales del conflicto y su proyección temporal, viene marcada por la relación existente entre la proyección temporal de un conflicto y el tiempo necesario para invertir en su gestión y transformación positiva. Los

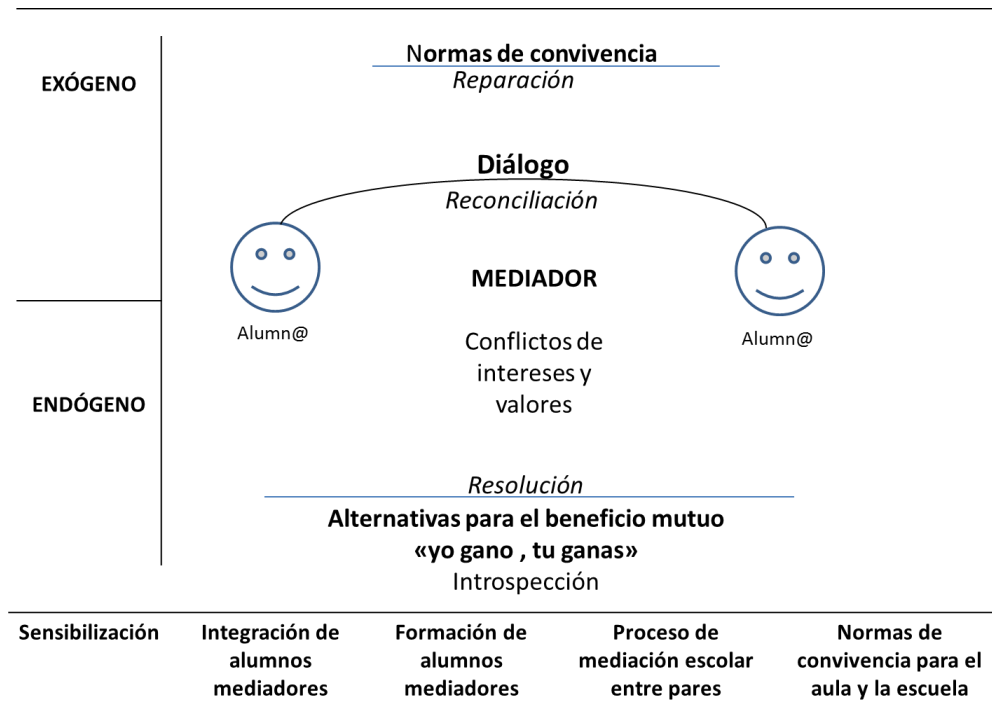
niveles personales hacen referencia a los conflictos Intrapersonales: interpersonales, intergrupales e intragrupal.

Por último, el nivel espacial nos da a conocer la ubicación y naturaleza de un conflicto dentro de una organización o cualquier grupo social.

Como se puede observar, es esencial que desde la escuela como la encargada de realizar una educación formal de los individuos, se desarrollen estrategias de mediación para el abordaje y gestión de los conflictos, convirtiéndose en una herramienta útil para mejorar la convivencia pacífica en la escuela, se debe fortalecer el proceso de comunicación dentro y fuera de la misma, y donde el profesor no solo debe preocuparse por transmitir su conocimiento, debe cambiarse el chip y dar la oportunidad de educar de manera integral, donde involucre la opinión de los alumnos y las necesidades que le demanda la sociedad actual.

Por consiguiente, la propuesta del modelo de mediación escolar entre pares, permite abordar al conflicto desde un nivel mega (escuela) y micro (aula). El modelo de mediación escolar entre pares tiene como finalidad fortalecer la convivencia armónica entre alumnos y alumnas en la escuela y donde ellos sean los mediadores para solucionar los conflictos entre alumnos, a partir del diálogo y la participación activa de los alumnos y alumnas para abordar los conflictos.

MODELO DE MEDIACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES



Fuente: Elaboración propia

El modelo que se propone, recupera algunos elementos de los modelos de mediación de Carnevale y Torrejo, que en el caso de ambos modelos, centran su atención en la resolución de conflictos que tienen el poder de las partes y el cambio que el conflicto que puede tener en las personas, es decir se observa como algo positivo.

También, se visualiza a la mediación como un proceso que permite la resolución de conflictos mediante la comunicación entre partes en conflicto, que en este caso serán los alumnos y alumnas quienes con la ayuda de un mediador imparcial procurará que las personas implicadas en una disputa, puedan llegar por ellas mismas a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y mitigar el conflicto, es entonces que la mediación permite generar un puente de diálogo entre los alumnos en conflicto, regulando las relaciones, y donde el

mediador se erige como una figura que permite mediar el conflicto, pero además va adoptando diferentes matices en el proceso.

Se reconocen de nueva cuenta dos escenarios de acción el endógeno y el exógeno. En el primer caso corresponde a las cuestiones internas de los alumnos, donde el conflicto se comienza a gestar, que de acuerdo con Galtung en este punto los conflictos no se visualizan, es decir existen intereses contrapuestos entre las partes, pero aun no ha ocurrido nada que lo muestre. A partir de esto se empiezan a generar situaciones de molestias y desacuerdos dando paso al conflicto de intereses y de valores entre los alumnos, donde las relaciones educativas se ven mermadas porque el conflicto se hace latente y manifiesto en actitudes y comportamientos que muestran la insatisfacción de la los alumnos y la lucha de poder.

A partir de entonces se da paso al escenario de la acción exógena, que considera aspectos externos al alumno y donde el proceso de la mediación permite generar un puente de diálogo entre los alumnos y alumnas en conflicto, regulando las relaciones.

Es importante resaltar que para poder llevar a cabo un proceso de mediación y con base en Vinyamata (2003) es necesario que se den las siguientes condiciones:

6. Aceptación libre y voluntaria por parte de los alumnos y alumnas de la intervención de un mediador.
7. Participación directa y voluntaria de los alumnos y alumnas en conflicto en las diversas sesiones que vaya proponiendo el mediador y vayan aceptando las partes hasta la finalización del conflicto.

8. Confidencialidad entre los alumnos y alumnas, así como del mediador, serán indispensables en este proceso.

9. Desarrollo de la neutralidad por parte del mediador en las participaciones de los alumnos y alumnas, así como de los compromisos que adquirieran.

En este proceso se buscan las alternativas de resolución donde los alumnos y alumnas propongan alternativas de beneficio mutuo, es decir donde se el “yo gano, tu ganas” (endógeno) mediante un proceso de introspección y a partir de esto los alumnos proponen normas de convivencia entre los alumnos (exógeno) para el desarrollo de futuras relaciones educativas, no solo en el interior del aula, sino también en la escuela y la familia. En este sentido el modelo enfatiza que la mediación como proceso, debe cumplir con una serie de garantías y debe pasar por una serie de etapas o fases.

Con respecto a los elementos de reparación, reconciliación y resolución de conflicto, se retomaron las propuestas de Torrego (2003), donde en todo el proceso de mediación tanto en las acciones endógenas como exógenas se debe reflexionar sobre las conductas que originaron el conflicto, ser consciente que ciertas actitudes hicieron sentir mal a mi compañero, además de interiorizar como me sentí para desechar los roles asumidos en la situación conflictiva, es decir si yo hable mal de alguien, o le puse apodos, o no lo respete, hacer una introspección para no repetir la misma acción en futuras situaciones.

En este sentido de acuerdo con Torrego (2003), menciona que “El centro educativo no se limita a “dejar hacer”, ni es meramente reactivo sino que legitima y otorga status a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación y tratamiento de conflictos) y fomenta una cultura donde los

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEDIACIÓN ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

valores de justicia, participación y solidaridad son mucho más que un ideario, son valores en acción”

Para el desarrollo de dicho modelo se plantean una serie de fases que habrá que implementarse en la escuela por lo que en primera instancia se requiere crear un departamento de mediación escolar.

1. SENSIBILIZACIÓN	2. INTEGRACIÓN DE ALUMNOS MEDIADORES	3. FORMACIÓN DE ALUMNOS MEDIADORES	4. PROCESO DE MEDIACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES	5. NORMAS DE CONVIVENCIA PARA EL AULA Y LA ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto • Mediación para la resolución de conflictos • Aceptar conflictos • Introspección • Escuchar • Reconocer alternativas de RC 	<ul style="list-style-type: none"> • Características del mediador: • Empatía • Voluntariedad • Neutralidad • Confidencialidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de mediación y tipos de conflicto • Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención del conflicto (endógeno) • Intervención frente al conflicto (exógeno) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno- alumno • Alumno-profesor • Alumno-directivos Escucha activa Confidencialidad

FASE 1. SENSIBILIZACIÓN DE LOS ACTORES

Esta fase tiene como *objetivo* primordial concientizar a las personas sobre lo que es un conflicto y la importancia que tiene la resolución del mismo mediante el modelo de mediación escolar entre pares para el logro de una convivencia armónica, además de mejorarlas relaciones interpersonales entre los alumnos y alumnas.

En este sentido el proceso de sensibilización del modelo de mediación escolar entre pares, debe implicar el logro de un contexto mental endógeno del alumno de manera que se tenga conciencia clara de lo que la mediación puede aportar para el desarrollo de mejores relaciones educativas en el aula.

Las acciones a seguir estarán encaminadas a la realización de charlas de introspección para todos los actores de la escuela: alumnos, alumnas, profesores, directivos, personal administrativo y de limpieza, se pueden incluir padres de familia, hacer volantes o periódicos murales los siguientes tópicos:

- Qué es un conflicto.
- Tipos de conflictos que se presentan en la escuela y el aula (intereses, valores e información).
- Procesos de introspección para el reconocimiento y aceptación del conflicto.
- Reconocimiento de alternativas de solución de conflictos.
- Importancia de la mediación escolar entre pares.

El tiempo estimado se considerará en función de la aceptación que se tenga entre los actores.

FASE 2: INTEGRACIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS MEDIADORES

Una vez que se sensibilizaron a los actores, estamos en la posibilidad de elección e integración de las alumnas y alumnos mediadores, donde en una primera etapa los alumnos acudan a ser mediadores de manera voluntaria recordando que de acuerdo con Calcaterra (2006) “el arte del mediador para encontrar el equilibrio entre los aspectos más competitivos que permitan obtener la máxima ganancia individual y la cooperación, para generar beneficios conjuntos”.

Habría que considerar entre otras cualidades que el mediador escolar es un tipo de persona que ve el conflicto como algo natural, como algo intrínseco a la condición humana, en tanto que somos seres sociales, ya que los conflictos

siempre están ligados a la convivencia, en este sentido el mediador escolar tendrá la capacidad de ver en el conflicto una oportunidad para el fomento del diálogo, de la paz y de la cultura de la no violencia.

Las acciones a seguir radican en buscar las siguientes cualidades en los alumnos que desean ser mediadores:

1. Tiene la capacidad de escuchar y hablar sin interrumpir
2. Habilidad de neutralidad, no es juez ni parte de un conflicto, es decir no juzga sino se mantiene neutral, pero además no da soluciones
3. Actitud de confidencialidad que denota confianza con las personas que comentarán sus conflictos.
4. Habilidad para transformar el conflicto
5. Disponibilidad, dado que en cualquier momento los alumnos pueden presentar problemas y solicitar un proceso de mediación.
6. Capacidad para pactar.

Se recomienda tener alumnos mediadores por lo menos en cada grado escolar de diversos géneros, que permitan el desarrollo de procesos mediadores cuando los alumnos y alumnas en conflicto así lo soliciten, dando confianza porque serán alumnos que se encuentran en esencia con características muy similares a los de ellos.

FASE 3. FORMACIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS MEDIADORES.

La fase tres tiene como finalidad dotar a los alumnos y alumnas mediadoras de conocimientos, habilidades y actitudes referentes al proceso de mediación, a través de la implementación de talleres de mediación y tipos de conflictos, además de relaciones interpersonales en un aproximado de 60 horas, donde además los alumnos puedan experimentar dicho proceso a través de simulaciones para la resolución de conflictos.

Las acciones a considerar serán entonces la elaboración de un programa para el taller de mediación, donde se profundice en el conocimiento y utilización de la mediación educativa como herramienta para la prevención y resolución del conflicto.

La propuesta de contenidos es la siguiente y se puede trabajar por bloques.

1. El conflicto, sus causas y consecuencias.
 - a. El proceso del conflicto
 - b. Tipos de conflictos más comunes en el educación secundaria
 - c. Reconocer el conflicto como oportunidad de aprendizaje
 - d. Desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos

2. La mediación: concepto y marco de referencia
 - a. Fases y técnicas de la mediación
 - b. Modelo de mediación escolar entre pares
 - c. Características del mediador escolar
 - d. Proceso de mediación
 - e. Adquisición y desarrollo de habilidades dialógicas
 - f. Reconocimiento de necesidades a través de la introspección (emociones, sentimientos, intereses, valores, etc.)
 - g. Aprender a generar alternativas de solución

3. Relaciones educativas

- a. Qué es una relación
- b. Cualidades de la relación
- c. Relaciones humanas y relaciones educativas
- d. Realidades dialógicas
- e. Fomento de valores de respeto, tolerancia, empatía y cooperación entre los alumnos

Se retomarían estrategias encaminadas a la asimilación y practica de los contenidos, donde se podrían retomar actividades de mediación (comunicativas, simuladores, etc)

FASE 4: PROCESO DE MEDIACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES

Con base en la capacitación de los mediadores se retoman dos etapas importantes:

- **Prevención de conflictos (endógena):** construir puentes de diálogos entre los actores del salón de clase, donde a través de la escucha activa se reconozca que existen puntos de vista diferentes a los míos, dando paso al respeto y tolerancia entre pares, que da paso al fomento de la ayuda mutua.
- **Intervención frente al conflicto (exógeno):** los alumnos involucrados deciden la manera en que se debe abordar el conflicto, considerando sus opiniones y sentimientos, además de establecer los compromisos para las interrelaciones que se darán en un futuro, es decir aclarar mal entendidos entre los actores del conflicto, para evitar rumores; de esta

manera se gesta una comunicación de alum@s – alumn@s, que permitan revalorizar sus acciones y armonizar el clima áulico.

Las acciones a seguir son las siguientes donde el mediador será el encargado en el desarrollo y seguimiento de los mismos:

1. Solicitud de un proceso de mediación entre pares
2. Reunir a los alumnos y alumnas en conflicto (mediador)
3. Escucha activa de los conflictos (mediador)
4. Aclaración del conflicto
5. Propuesta de soluciones por parte de los actores involucrados
6. Elaboración de normas de convivencia entre los actores en conflicto.
7. Firma de acuerdos de mediación

FASE 5: NORMAS DE CONVIVENCIA PARA EL AULA Y LA ESCUELA

La fase actual se encamina a la formación para la convivencia armónica: aprender a vivir y convivir juntos mediante normas de convivencia descriptivas, donde el alumno conozca como comportarse en la escuela, mediante el desarrollo de relaciones efectivas que permitan realizar un tejido educativo donde se participe y se fomente la empatía entre compañeros.

En este sentido las normas de convivencia mediarían las relaciones humanas que se dan al interior de la escuela de:

- Alumn@s – alumn@s
- Alumn@s – profesores
- Alumn@s – directivos
- Alumn@s – personal administrativo y de limpieza
- Profesores – profesores
- alumn@s – familia

Una de las finalidades de la mediación consiste, pues, en recuperar las relaciones asociadas a la palabra convivencia: amistad, confianza, apoyo, paz, etc. La creación de una red de mediación en la escuela hace presentes estos valores y muchos más, puesto que promueve el liderazgo positivo de personas, potencialmente activas, a quienes ilusiona la perspectiva de pertenecer a un equipo que ofrece un servicio de escucha y apoyo a sus compañeros y compañeras.

En conclusión, cabe mencionar que si bien se propone para las escuelas investigadas un modelo de mediación escolar entre pares con la finalidad de prevenir y resolver los conflictos que se gestan al interior de la escuela, este no es la llave maestra para que desaparezcan en su totalidad los problemas de convivencia, debido a que el conflicto es algo adherido a las relaciones humanas, pero si se pueden reducir el número de sanciones y expulsiones que se tienen, además de la mejora del clima educativo donde se entreteje el quehacer las interacciones entre los alumnos y alumnas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, R. (1993). Movimientos sociales y participación política. *Revista de Estudios Políticos (Nueva época)*. Nº 82, Octubre-Diciembre,, pp 177-194.
- AGUILAR, N. J. ((Enero-Marzo 1997 Vol 9 Num. 20)). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 39-59.
- ÁLVAREZ, G; ÁLVAREZ, P; NÚÑEZ, P; RODRÍGUEZ; P, GONZÁLEZ; C., GONZÁLEZ. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en Resolución de conflictos en tutoría. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica* , 9(2),, 189-204,.
- ALZATE SÁEZ DE HEREDIA, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. .
- ARON, R. (1985). *Paz y guerra entre las naciones*. Madrid: Alianza.
- BARON, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173- 1182.
- BARUCH BUS, R. A y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- BENEDICT, R. (1954). *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of japanese culture*. (First ed.). Rutland: Charles E. Tuttle Company.
- BERGER, C.R. (2005). Interpersonal communication: Theoretical perspectives, future prospects. *Journal of Communication*, 55, 415-447.
- BERGER, P. . (2005). *Apéndice explicativo: Alternación y biografía. En Introducción a la sociología*. . Limusa.
- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (1983). *La construcción social de la realidad (1968)*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Decimoctava reimpresión.
- BERICAT, E., . (1998). "Capítulo 2: La legitimidad científica de la integración". En *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BOQUÉ, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16*. Barcelona, España: Octaedro.
- BOQUÉ, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, D. . (1982). *Divorce and family mediation. Conciliation Courts Review*, 20,.
- BURGUET ARFELIS, M. (2005). *El educador como gestor de conflictos, Desclée de Brouwer*.
- BURTON, J. Y DUKES, F. (1990). *Conflict, Practices in management, settlement and resolution. New York, St. Martin's Press, Inc.*
- BUSH, R. &. (1994). *The Promise of Mediation: Responding to Conflict through Empowerment and Recognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BUTTS, T. (2007). La mediación en Norteamérica. En Soletto Muñoz, & M. Otero Parga, *Mediación y solución de conflictos. Habilidades para una necesidad emergente*. Madrid, España: Tecnos.
- CABEZAS P., H. .. (2007). *Detección de conductas agresivas "Bullyings" en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense*. Educación. Universidad de Costa Rica, 31, (001), 123-133.
- CALCATERRA, R. (2006). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- CALDERÓN, P. (2009). «Teoría de Conflictos de Johan Galtung.» . *Revista Paz y Conflictos, Número 2* , , 60-81.
- CALDERÓN, P. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos, Número 2*, pp. 60-81.
- CANOVAS, P. y SAHUQUILLO, P. (2007). «*La mediación familiar.*» *En Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...*, de López R, 115-166. Valencia.: *Universitat de València*,.
- CANOVAS, P. y SAHUQUILLO, P. (2007). La mediación familiar. En López R, *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...* (págs. 115-166). Valencia.: *Universitat de València*.
- CÁRDENAS, E. J. (1999). *La mediación en conflictos familiares*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- CARNEVALE, P. J. y Pruitt, D.G. (1992). *Negotiation and Mediation. Annual Review Psychology*, 43, 531-582.
- CARULLA, B. (2001). *La mediación: una alternativa eficaz para resolver conflictos empresariales*. Barcelona.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. (2007). *Mediación en la resolución de conflictos y programa de alumnado ayudante, Serie Material para la mejora de la*

BIBLIOGRAFÍA

- convivencia escolar*, 4. Andalucía: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CRESWELL & PLANO-CLARK. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- D'ANGELO, L. A; FERNÁNDEZ D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- DAIUTE, C., BEYKONT, Z., SMITH, C. H. & NUCCI, L. (2006). *International Perspectives on Youth Conflict and Development*. New York: Oxford University Press.
- DE DIEGO VALLEJO, R. y GUILLÉN GESTOSO, C. . (2006). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid, Pirámide.
- DÍEZ, F., & TAPIA, G. (1999). *Herramientas para trabajar la mediación*. . Buenos Aires: Paidós.
- ELIAS, N. . (1990). *"La sociedad de los individuos"*. Barcelona: Península.
- ELIAS, N. (1990). *"La sociedad de los individuos"*. . Barcelona: Península.
- ENTELMAN, R. (2002). *Teoría de conflictos*. . Barcelona: Gedisa.
- ESTEBAN SOTO, Y. (2007). La comunicación: su utilidad y poder en el proceso de mediación. En Soletto Muñoz & M. Otero Parga (Eds.), *Mediación y Solución de Conflictos. Habilidades para una Necesidad Emergente*. Madrid: Tecnos.
- FARRÉ SALVA, S. (2003.). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona : Ariel, .
- FARRÉ SALVA, S. (2009). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona : Ariel.
- FARRÉ SALVA, S.. (2003). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona : Ariel, .
- FISAS, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt UNESCO.
- FISAS, V. (2002). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaría-Ediciones UNESCO.
- FISHER, S. (2000). *Working with Conflict: Skills and Strategies for Action*. . Londres: Zed Books.

BIBLIOGRAFÍA

- FLEMATE D. P.L., GALVÁN, S. R., y DÁVILA R. E. (Noviembre 2013). "Resolución de conflictos estudiantiles en la Universidad Autónoma de Baja California, campus ensenada, a través de la mediación, como método alternativo de solución de conflictos; una necesidad". *V Congreso Internacional de Educación, II Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación y IV Coloquio Prácticas Docentes de las TICC. Inclusión, colaboración y transdisciplinariedad como potenciadores de saberes*, (págs. 1-11). Mexicali B.C.
- FOLBERG, J Y TAYLOR, A. (1992). *Mediación: Resolución de conflictos sin litigio*. . México: Noriega .
- GALTUN J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución, Bilbao, Gemika Gogoratz*.
- GHISO, A. &. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 535-556.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- GIMÉNEZ, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 125-159.
- GONZAINI, O. (1995). *Formas alternativas para la resolución de conflictos* . Buenos Aires : De palma.
- GORJÓN. (2009). *Metodos alternativos de solución de conflictos*. México: Oxford university Press.
- GROVER. (1996). Introducción a los Programas de Mediación Comunitaria: pasado, presente y futuro. En GROVER, GROSCH, & OLCZAK, *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores* (págs. 51-65). Barcelona, España: Paidós.
- GROVER, K, GROSCH, J & OLCZAK, P. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Barcelona, España: Paidós.
- HAYNES, J. (1995). *Fundamentos de la mediación familiar. Cómo afrontar la separación de pareja de forma pacífica... para seguir disfrutando de la vida. Manual práctico para mediadores*. Madrid, España: Gaia.
- HERNÁNDEZ, H. (2008). *La argumentación en los procesos de mediación*. . Sonora, México: Universidad de Sonora e Instituto de Mediación de México.

BIBLIOGRAFÍA

- HOBBS, Th. . (2001). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid. Alianza Editorial.
- HOCKER, J. y. (1985). *Interpersonal conflict*. Dubuke, IA: Wm. C. Brown.
- INFANTE, E. (1998). *Sobre la definición de conflicto interpersonal: aplicación del cluster analysis al estudio semántico*. . Psicología Social.
- JOHNSON & ONWUEGBUZIE. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. Educational Researcher.33 (7).
- KRAUSKOPF, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D. C.: OPS: Organización Panamericana de la Salud.
- LEDERACH, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- LEWIN, K. (1970). *Field Theory in Social Science*. Londres: Tavistock.
- LONGORIA, G. &. (2004). La mediación familiar como forma de respuesta de conflictos familiares. *Portularia. Revista de trabajo social*, 261-268.
- LONGORIA, GARCÍA &. . (2004). «La mediación familiar como forma de respuesta de conflictos familiares.» *Portularia. Revista de trabajo social*, 261-268.
- MARTÍNEZ DE MURGUÍA, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria*. México, D.F.: Paidós.
- MATUS, G. & Molina, F. . (2000). *Metodología cualitativa : un aporte de la Sociología para investigar Bibliotecología*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- MATUS, G. & MOLINA, F. (2005). *Metodología cualitativa : un aporte de la Sociología para investigar Bibliotecología*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- MONTERO, M. (1994). *El sujeto, el otro y la identidad*. En P. T. *HUmanidades*.
- MOORE, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona, España: Granica.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa, Barcelona. .
- MORSE, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. En A. T. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (págs. 189-208). London : SAGE Publications.
- MOSCOVICI, S. (1985). *Psicología Social I; Influencia y Cambios de actitudes, Individuos y Grupos*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- MUNNÉ, M. y MAC-CRAGH, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- NOCETTI, N. &. (2007). *Fundamentos de negociación. Serie de documentos docentes*.
- NOVEL MARTÍ, G. (2007). *Los programas educativos en la resolución de conflictos en el ámbito sanitario. Propuesta de un modelo. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ORTEGA, R. &. (2005). *Agresividad injustificada entre preescolares*. *Psicothema*, 453-458.
- OTERO PARGA, M. (2007). Las raíces históricas y culturales de la mediación. En Soletó Muñoz, & M. Otero Parga, *Mediación y Solución de Conflictos. Mediación para una Necesidad Emergente* (págs. 172-184). Madrid, España: Tecnos.
- PARIS, S. (2005.). *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz. Castellón de la Plana: Tesis Doctoral*. . Universidad Jaume I.
- PARRA-SANDOVAL, RODRIGO . (1992). *La escuela violenta. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES & Tercer Mundo Editores*.
- PÉREZ CRESPO, M. J. (s.f.). (2003). *La Mediación Escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención. Revista Educación y futuro*. 8, 91-100. Recuperado el Disponible en Dialnet el 20/06/09 , de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044318>.
- PEREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson*.
- PÉREZ, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España: Edición Morata*.
- PESQUEIRA, J. & Ortiz, A. (2010). *Mediación Asociativa y Cambio Social: El arte de lo posible. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora e Instituto de Mediación de México*.
- PINILLA S.; LUGO A. (2011). Juventud, narrativa y conflicto: Una aproximación al estado del arte de su relación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9, núm. 2,, pp. 35-62.
- PODRO, S. (1994). *Training in bilingual advocacy. The British, Belgian and French. Experience of intercultural mediation London interpreting Project*. Inglaterra.
- PORRET, M. . (2010). *Gestión de personas (4º ed)*. . Madrid – España: Esic Editorial. .
- PRAWDA Ana, . (2002). *Resolviendo conflictos en la escuela. Mediación escolar. Colegio Nacional de Ciencias Jurídicas y sociales*. . Hermosillo Sonora, México, D. F.

- QUINTERO, L. I. (2014). *Mediación escolar*. pachuca: UAEH 24-56.
- RAMÍREZ. (2003). *Manual de Medios Alternativos de Resolución de conflictos*. Lima Peru.
- RAMÍREZ-LÓPEZ, C. A., ARCILA-RODRÍGUEZ, W. O. (2013). *Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar*. Colombia: Educ. Educ. Vol. 16, No 3, 411-429.
- REDORTA, J. (2004). *Como analizar los conflictos: la tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- REDORTA, J. (2004). *Cómo Analizar los Conflictos. La Tipología de Conflictos como Herramienta de Mediación. Cómo Analizar los Conflictos. La Tipología de Conflictos como Herramienta de Mediación*. Barcelona: Paidós.
- ROMO M., & CATILLO, C. (03 DE MARZO DE 2007). "Metodología de las Ciencias Sociales aplicadas al estudio de la nutrición". Obtenido de Revista Chilena de Nutrición, 29 (1): http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-5182002000100003&script=sci_arttext
- ROSSELL, T. . (1998). *La entrevista en Trabajo Social*. . Barcelona, EUGE, Bibliaria.
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. . (1998). *Mediación una respuesta interdisciplinaria*. . Buenos Aires: Eudeba, .
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (1997). *Mediación una respuesta interdisciplinaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- RUBIN, J., PRUITT, D. y HEE, S . (1986). *Social conflict. Escalation, stalemate and settlement*. . New York: Mc Graw-Hill.
- SALE, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. . (2002). *Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research*. . Quality and Quantity, 36, 43-53.
- SCHÜTZ, ALFRED, Y THOMAS LUCKMANN. (2001 [1958]). *Las estructuras del mundo de la vida*. . Amorrortu, Buenos Aires.
- SEP, FLACSO. (s.f.). *Cuaderno de trabajo 4: mediación de conflictos en el ámbito escolar. Curso en Mediación de Conflictos y Prevención de la Violencia y las Adicciones en Escuelas de Educación Básica*. México : SEP.
- SIX, J.-F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- SMITH, J. K. & HESHUSIUS, L. . (1986). *Closing down the conversation: The end of the quantitativequalitative debate among educational inquiries*. 2. Educational Researcher 15: 4-1.

BIBLIOGRAFÍA

- SUARES, M. (2008). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- TORREGO J.C. (2003). El modelo integrado. Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Revista del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Madrid, n.º 145, mayo 2*.
- TOUZARD, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.
- UPN. (2009). *Disciplina, indisciplina y violencias en el ámbito educativo en México. Estado del arte*. México: Universidad pedagógica Nacional .
- URIZ, J. . (1994). "*La subjetividad de la organización. el poder más allá de las estructuras*". México: Siglo XXI.
- URIZ, J. (1994). "*La subjetividad de la organización. el poder más allá de las estructuras*". México: Siglo XXI.
- URQUIDI, J. E. (1999). *Mediación solución a conflictos sin litigio* . México : Centro de resolución de conflictos .
- URQUIDI, J. Enrique. (2002). "*Mediación. Solución de disputas, comunicación y técnicas*",. Ed. Paidos, 3ra reimpresión, Argentina, .
- VALLEJO, R & GUILLÉN, C. (2006). *Mediación, proceso, tácticas y técnicas*. España: Ediciones Pirámide.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1987). "*La suposición de paradigmas en la gé-nesis de problemas epistemológicos*", ponencia presentada al *Con-greso Inter-nacional Extraordinario de Filosofía*,. Córdoba,.
- VEIGA, R. (2009). *Entrenando a entrenadores en mediación escolar. Guía práctica para la formación de mediadores*. Alicante: Acuerdo Justo, Denia.
- VILLA, E. &. (2000). *De la cognición ambiental a las etnociencias*. Valledupar: Universidad Popular del Cesar.
- VILLAGRASA, C. (Cord.) . (2004). *La mediació. L'alternativa multidisciplinària a la resolució dels conflictes*. . Barcelona: Universidad de Barcelona, Ed. Pòrtic.
- VILLASANTE, TOMÁS . (1996). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. . Catarata. Madrid.
- VINYAMATA, E. (2002). *Los conflictos explicados a mis hijos*. Barcelona: Plaza & Janés.
- VINYAMATA, E. . (2004). *Guerra y paz en el trabajo: conflictos y conflictología en las organizaciones*. . Valencia: Tirant lo Blanc.

BIBLIOGRAFÍA

- VINYAMATA, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- VINYAMATA, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.
- VINYAMATA, E. (2003). *Aprender Mediación*. Barcelona, España: Paidós.
- WALL, STARK & STANDIFER. (2001). *Mediación, una revisión actual y un desarrollo teórico*. Obtenido de Lecturas para mediación intercultural: comprendiendo: www.ugr.es/-equallab
- WALL, STARK & STANDIFER. (2001). *Mediación, una revisión actual y un desarrollo teórico*. Obtenido de Lecturas para mediación intercultural: comprendiendo: www.ugr.es/-equallab
- WELSH; GREENE & JENKINS. (1999). "School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors" en *Criminology* . 37 1:73-115.
- ZAZUETA G. J. y RASCÓN E. A. (2006). *La mediación, estrategia para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: estudio comparativo en escuelas primarias del estado de sonora*. México: 2006 FLACSO-México.
- ZEIGLER, Z. (1998). *The mediation kit: Tools to Solve Disputes*. New York: John Wiley & Sons.

ANEXO I: ENCUESTA



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

La siguiente encuesta tiene como objetivo identificar los conflictos que se presentan en las aulas de la educación secundaria y la manera en que los distintos actores desarrollan practicas mediadoras para la solución de los mismos.

Instrucciones: Te pedimos leas con atención y contestes las siguientes preguntas en relación a los conflictos, relaciones de convivencia y practicas mediadoras que se dan en tu escuela. Cabe señalar que toda la información proporcionada será confidencial.

I. Dimensión historicidad

Subraya la respuesta correcta

1 Sexo

1.1 Masculino

1.2 Femenino

2. Edad

2.1 11-12 años

2.2 13-14 años

2.3 15-16 años

3. Grado

3.1 Primero

3.2 Segundo

3.3 Tercero

4. Grupo

4.1 Amarillo

4.2 Rojo

4.3 Azul

4.4 Verde

4.5 Naranja

5. Tu situación familiar es:

5.1 Padres viven juntos

5.2 Padres están separados o divorciados

5.3 Padre o madre han fallecido

5.4 Sólo vives con alguno de ellos

5.5 Vivo con un familiar

6. Lugar de residencia padres

6.1 Pueblo

6.2 Ciudad

7. Lugar de residencia actual

7.1 Pueblo

7.2 Ciudad

8. Grado de estudios de tu padre:

8.1 Sin estudios	
8.2 Educación primaria	
8.3 Secundaria	
8.4 Bachillerato	
8.5 Carrera técnica	
8.6 Carrera universitaria terminada	
8.7 Posgrado (Maestría, Doctorado o Especialidad)	

9. Señala con cuál de los siguientes grupos está identificada la profesión de tu padre

9.1 Profesionistas, gerentes y directivos de alto nivel en los sectores público y privado,	1	
--	---	--

ANEXO

profesores universitarios		
9.2 Directivos de nivel medio en el sector público y privado, técnicos, maestros de nivel inferior al universitario, artistas y deportistas, dueños de comercios establecidos	2	
9.3 Trabajadores de rutina en oficinas (archivistas, secretarios, etc) agentes de ventas en seguros o en bienes raíces.	3	
9.4 Empleados de ventas en negocios establecidos supervisores de la industria	4	
9.5 Operadores de maquinaria. Artesanos, choferes y otros conductores de vehículos, obreros especializados	5	
9.6 Vendedores ambulantes, trabajadores en servicios personales, trabajadores en servicios domésticos, trabajadores en servicios de seguridad	6	
9.7 Peones, ayudantes, aprendices de artesanos, obreros no especializados, trabajadores en la construcción	7	
9.8 Trabajadores agrícolas	8	
9.9 No trabaja		

10 Grado de estudios de tu madre

10.1 Sin estudios	
10.2 Educación primaria	
10.3 Secundaria	
10.4 Bachillerato	
10.5 Carrera técnica	
10.6 Carrera universitaria terminada	
10.7 Posgrado (Maestría, Doctorado o Especialidad)	

11 Señala con cuál de los siguientes grupos está identificada la profesión de tu madre

11.1 Profesionistas, gerentes y directivos de alto nivel en los sectores público y privado, profesores universitarios	1	
11.2 Directivos de nivel medio en el sector público y privado, técnicos, maestros de nivel inferior al universitario, artistas y deportistas, dueños de comercios establecidos	2	
11.3 Trabajadores de rutina en oficinas (archivistas, secretarios, etc.) agentes de ventas en seguros o en bienes raíces.	3	
11.4 Empleados de ventas en negocios establecidos supervisores de la industria	4	
11.5 Operadores de maquinaria. Artesanos, choferes y otros conductores de vehículos, obreros especializados	5	
11.6 Vendedores ambulantes, trabajadores en servicios personales, trabajadores en servicios domésticos, trabajadores en servicios de seguridad	6	
11.7 Peones, ayudantes, aprendices de artesanos, obreros no especializados, trabajadores en la construcción	7	
11.8 Trabajadores agrícolas	8	
11.9 Ama de casa		

II. Clima de convivencia

A continuación encontrarás una serie oraciones, en las que te pedimos nos digas con que frecuencia se presentan marcando con una X cada una de ellas, considerando la siguiente escala:

Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca				
1	2	3	4					
12 Durante tu estancia en la secundaria se presentan conflictos de:				1	2	3	4	5
12.1 Amenazas, golpes, robos								
12.2 Insultos, apodos, hablar mal de alguien								
12.3 Maltrato verbal y maltrato físico								
12.4 Ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo								
13 Actores de los conflictos								
13.1 En los conflictos presentados en tu escuela los hombres son los participantes								

ANEXO

principales					
13.2 En los conflictos presentados en tu escuela las mujeres son los participantes principales					
13.3 En los conflictos presentados en tu escuela tu grupo es el participante principal					
13.4 En los conflictos presentados en tu escuela tu eres el participante principal					
13.5 En los conflictos presentados en tu escuela los profesores son los participantes principales					
14 Normatividad					
14.1 Cuando surge algún conflicto en la escuela, en general se resuelve de manera justa					
14.2 En esta escuela existe orden					
14.3 En la escuela las normas de disciplina me parecen adecuadas					
14.4 En la escuela se aplican reglamentos para resolver los conflictos					
14.5 Desde el inicio del año escolar nos aseguramos de que queden claras las normas de convivencia de la escuela					
14.6 En general los profesores mantienen el orden en clase					
15 Intereses					
15.1 En la escuela se tienen en cuenta las opiniones del alumno para resolver los conflictos					
15.2 En la escuela se enseña a los alumnos cómo relacionarse de forma pasiva con los demás					
15.3 Me siento muy bien en mi escuela					
16 Frecuencia de conflictos					
16.1 Percibo que en los últimos meses han aumentados los conflictos en la escuela					
16.2 Con que frecuencia se presentan los conflictos en la escuela					

III. Clima en el aula

	Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca					
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
17 En la escuela se da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro										
18 En el grupo se han planeado reglas para la convivencia										
19 Entre compañeros y compañeras se tratan igual										
20 En el aula los compañeros reconocen que todos son diferentes										
21 En el aula los compañeros respetan que todos sean diferentes										
22 En las clases se toman en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los conflictos										
23 Me siento bien en mi grupo										

IV. Conflictos

24 Jerarquiza en orden de importancia los siguientes valores que consideras, pueden fomentar una interacción pacífica dentro del aula, siendo 1 el de menor importancia y 6 el de mayor importancia

24.1 Respeto	
24.2 Tolerancia	
24.3 Solidaridad	
24.4 Libertad	
24.5 Honestidad	
24.6 Empatía	

25 Jerarquiza cuales son los conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula siendo 1 el de menor importancia y 4 el de mayor importancia

ANEXO

25.1 Maltrato físico (amenazas, golpes, robos)	
25.2 Maltrato verbal (insultos, apodos, hablar mal de alguien)	
25.3 Maltrato verbal y maltrato físico	
25.4 Exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo)	

26. Señala si algún **compañero o compañera** te ha hecho lo siguiente considerando que:

Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca				
1	2	3	4	5				
				1	2	3	4	5
26.1 Me han puesto apodos								
26.2 Han hablado mal de mí, me han insultado								
26.3 Me han amenazado o chantajado con dinero, objetos								
26.4 Me han rechazado y no me dejan participar en los trabajos con ellos								
26.5 Me han echado la culpa de las cosas								
26.6 Me han robado o roto mis cosas								
26.7 Me han golpeado								
26.8 Me han robado mi cuenta de alguna red social, y se han hecho pasar por mí para insultar a mis compañeros								
26.9 Me han acosado sexualmente de palabra								
26.10 Me han acosado sexualmente de manera física								

27. Señala si **tú** has hecho lo siguiente con un compañero o compañera te ha hecho lo siguiente considerando que:

Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca				
1	2	3	4	5				
				1	2	3	4	5
27.1 Poner apodos								
27.2 Hablar mal de algún compañero y lo he insultado								
27.3 Amenazar o chantajear con dinero, objetos								
27.4 Rechazar y no dejarlo participar en los trabajos								
27.5 Echar la culpa de las cosas								
27.6 Robar o romper cosas								
27.7 Golpear								
27.8 Robar la cuenta de alguna red social de un compañero y se hacerme pasar por el para insultar a mis compañeros								
27.9 Acosar sexualmente de palabra								
27.10 Acosar sexualmente de manera física								

28. Señala si **en tu casa** algún familiar te ha hecho lo siguiente considerando que:

Siempre	Muy a menudo	A veces	Pocas veces	Nunca				
1	2	3	4	5				
				1	2	3	4	5
28.1 Poner apodos								
28.2 Hablar mal de algún compañero y lo he insultado								
28.3 Amenazar o chantajear con dinero, objetos								
28.4 Rechazar y no dejarlo participar en los trabajos								
28.5 Echar la culpa de las cosas								
28.6 Robar o romper cosas								
28.7 Golpear								
28.8 Robar la cuenta de alguna red social de un compañero y se hacerme pasar por el para insultar a mis compañeros								

ANEXO

28.9 Acosar sexualmente de palabra					
28.10 Acosar sexualmente de manera física					

V. Tipos de conflictos

Siempre 1	Muy a menudo 2	A veces 3	Pocas veces 4	Nunca 5				
29 Ser				1	2	3	4	5
29.1 Tienes conflictos porque tu orgullo personal se siente herido por otro compañero								
29.2 Tienes conflictos con tus compañeros porque tus valores no son respetados por los demás								
29.3 Tienes conflictos con tus compañeros porque te hicieron un comentario en clase que se entendió mal.								
30 Seguir								
30.1 Tienes conflictos con tus compañeros porque defraudaron tu confianza al no cumplir lo que esperabas de ellos								
30.2 Tienes conflictos con tus compañeros porque cambian la cosas que acordaron								
30.3 Tienes conflictos con tus compañeros porque no asumen su responsabilidad en el aula								
31 Conseguir								
31.1 Tienes conflictos con tus compañeros porque alguno quiere mandar, dirigir o controlar más a otro								
31.2 Tienes conflictos con tus compañeros porque no respetan alguna regla del salón de clase								
31.3 Tienes conflictos con tus compañeros porque el otro no esta de alguna manera autorizado para actuar como lo hace en el aula								
32 Mantener								
32.1 Tienes conflictos con tus compañeros porque los materiales no son suficientes en el aula								
32.2 Tienes conflictos con tus compañeros porque la solución de un problema requiere largo tiempo, esfuerzo más allá de sus posibilidades personales								
32.3 Tienes conflictos con tus compañeros porque tus deseos e intereses son opuestos a los suyos								
32.4 Tienes conflictos con tus compañeros porque su conducta es injusta con los demás compañeros en el grupo								

VI. Mediación

A continuación encontrarás una serie oraciones, en las que te pedimos nos digas con qué frecuencia se presentan marcando con una X cada una de ellas, considerando la siguiente escala:

Siempre 1	Muy a menudo 2	A veces 3	Pocas veces 4	Nunca 5				
33 Cuando se toman decisiones en el grupo tú:				1	2	3	4	5
33.1 Dices tu opinión y tus compañeros respetan tu punto de vista								
33.2 Prefieres escuchar las opiniones de los demás compañeros y después opinas								
33.3 Apoyas a tus compañeros en cualquier decisión no dices nada porque tus compañeros no te lo permiten								
34 Con que frecuencia intervenido como alumno para solucionar algún conflicto en tu aula								
35 Por lo regular para solucionar el conflicto tu:								
35.1 Intervienes y les indicas que hacer para terminar el problema								
35.2 Le avisas a algún compañero								
35.3 Le avisas al profesor								
35.4 Lee avisas al director								

ANEXO

35.5 Dialogas para que ellos resuelvan sus problemas					
36 Los que intervienen para ayudarte a solucionar tus conflictos en el aula son					
36.1 Amigos					
36.2 Compañeros					
36.3 Jefe de grupo					
36.4 Profesor					
36.5 Director					
36.6 Familia					
37 Por lo general los conflictos se resuelven:					
37.1 Castigos					
37.2 Riñas					
37.3 Expulsiones					
37.4 Hablando entre compañeros y jefe de grupo					
37.5 En Reunión con el profesor y padres de familia					
38 ¿Cómo crees que se deben solucionar los conflictos?					
38.1 Mediante castigos y expulsiones					
38.2 Mediante la comunicación					
38.3 Mayor control y disciplina					
38.4 Que los profesores apliquen sanciones					
38.5 que los involucrados dialoguen					

39. Con que frecuencia se presentan los conflictos en tu aula

39.1 Todos los días	39.2 Una o dos veces por semana	39.3 Una o dos veces al mes
---------------------	---------------------------------	-----------------------------

Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala				
1	2	3	4	5				
40 ¿Cómo consideras que son las relaciones entre los siguientes grupos en el aula?				1	2	3	4	5
40.1 Alumnas – alumnas								
40.2 Alumnos – alumnos								
40.3 Alumnos – alumnas								
40.4 Jefe de grupo – alumnos y alumnas								

41. En comparación con los otros años escolares el ambiente de tu aula es:

41.1 Más desagradable	
41.2 Igual que desagradable	
41.3 Poco agradable	
41.4 Agradable	
41.5 Más agradable	

42. Para ti ¿Qué importancia tiene la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos?

42.1 Nada importante	
42.2 Poco importante	
42.3 Algo importante	
42.4 Bastante importante	
42.5 Muy importante	

43. Considero que la principal virtud que la escuela tendría que enseñar es:

43.1 Generosidad	
43.2 Honestidad	
43.3 Sacrificio	
43.4 Lealtad	

ANEXO

43.5 Humildad	
---------------	--

44. Considero que la principal virtud que debe estar en mi grupo es:

44.1 Tolerancia	
44.2 Justicia	
44.3 Respeto	
44.4 Responsabilidad	
44.5 Orden	

45. Considero que lo más importante para mí es:

45.1 Que me quieran	
45.2 Ser respetado	
45.3 Ser tratado con justicia	
45.4 Creer que la vida merece la pena ser vivida	
45.5 Ser valorado	

46. Considero que la peor cosa para mí es:

46.1 Ser marginado	
46.2 Ser tratado con injusticia	
46.3 Ser despreciado	
46.4 Ser maltratado	
46.5 Estar solo	

!!!Gracias por tu participación!!!

ANEXOS

ANEXO II. VISTA DE VARIABLES

*Mayo_Final.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Genero	Numérico	8	0	Género de los ...	{1, Masculin...	Ninguna	3	Centrado	Nominal	Entrada
2	Edad	Numérico	8	0	Rango de edad ...	{1, 11-12 añ...	Ninguna	3	Centrado	Ordinal	Entrada
3	Grado	Numérico	8	0	Grado en que s...	{1, Primero}...	Ninguna	2	Centrado	Ordinal	Entrada
4	Grupo	Numérico	8	0	Grupo en que s...	{1, Amarillo}...	Ninguna	4	Centrado	Ordinal	Entrada
5	Escuela	Numérico	8	0	Escuela de pro...	{1, Pública}...	Ninguna	5	Centrado	Nominal	Entrada
6	Situacion_fam	Numérico	8	0	Situación Famil...	{1, Padres v...	Ninguna	4	Centrado	Nominal	Entrada
7	Lugar_padres	Numérico	8	0	Lugar de proce...	{1, Pueblo}...	Ninguna	4	Centrado	Nominal	Entrada
8	Lugar_actual	Numérico	8	0	Lugar de proce...	{1, Pueblo}...	Ninguna	4	Centrado	Nominal	Entrada
9	Escolaridad...	Numérico	8	0	Nivel de escolar...	{1, Sin estu...	Ninguna	5	Centrado	Ordinal	Entrada
10	Profesión_p...	Numérico	8	0	Profesión del p...	{1, Profesio...	Ninguna	3	Centrado	Nominal	Entrada
11	Escolaridad...	Numérico	8	0	Nivel de escolar...	{1, Sin estu...	Ninguna	4	Centrado	Ordinal	Entrada
12	Profesion_...	Numérico	8	0	Profesión de la ...	{1, Profesio...	Ninguna	3	Centrado	Nominal	Entrada
13	Estancia_c...	Numérico	8	0	Durante la esta...	{1, Maltrato ...	Ninguna	5	Centrado	Nominal	Entrada
14	Actores_pri...	Numérico	8	0	Actores de los ...	{1, Hombres...	Ninguna	6	Centrado	Nominal	Entrada
15	Normatividad	Numérico	8	0	La normatividad...	{1, Mantene...	Ninguna	5	Centrado	Nominal	Entrada
16	Interes	Numérico	8	0	Para resolver lo...	{1, La opinió...	Ninguna	4	Centrado	Nominal	Entrada
17	Hacer_aula	Numérico	8	0	Para resolver lo...	{1, Planean ...	Ninguna	4	Centrado	Nominal	Entrada
18	Escuela_exi...	Numérico	8	0	Dentro de la es...	{1, Siempre}...	Ninguna	5	Centrado	Ordinal	Entrada
19	valor_mayor	Numérico	8	0	Valor de mayor...	{1, Respeto}...	Ninguna	3	Derecha	Ordinal	Entrada
20	valor_menor	Numérico	8	0	Valor de menor...	{1, Respeto}...	Ninguna	3	Derecha	Ordinal	Entrada
21	Aula_conflicto	Numérico	8	0	Conflictos más ...	{1, Maltrato ...	Ninguna	3	Derecha	Ordinal	Entrada
22	Alumnos_p...	Numérico	8	0	Los alumnos p...	{1, Siempre}...	Ninguna	4	Centrado	Ordinal	Entrada
23	Alumnos_h...	Numérico	8	0	Los alumnos h...	{1, Siempre}...	Ninguna	4	Centrado	Ordinal	Entrada
24	Alumnos_a...	Numérico	8	0	Los alumnos h...	{1, Siempre}...	Ninguna	3	Centrado	Ordinal	Entrada
25	Alumnos_re...	Numérico	8	0	Los alumnos h...	{1, Siempre}...	Ninguna	5	Centrado	Ordinal	Entrada

Vista de datos **Vista de variables**

ANEXOS

ANEXO III. VISTA DE DATOS

*Mayo_Final.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 79 de 79 variables

	Genero	Edad	Grado	Grupo	Escuela	Situacion_fam	Lugar_padres	Lugar_actual	Escolaridad_padre	Profesion_padre	Escolaridad_madre	Profesion_m...	Estancia_conflictos	Actores_principales	Normatividad	Interes	Hacer_aula	Escuela_existe_orden	valor_mayor	valor_menor	Aula_conflicto	Alumnos_pone_nap...	Alumnos_hablanal	Alumnos_a...	Alumnos_rechazados	Alumnos_culpas	Alumnos_robado	Alumnos_golpe
1	2	2	2	1	2	1	2	2	7	1	7	1	2	1	2	1	1	2	1	6	1	4	4	5	5	4	3	5
2	1	2	2	3	2	1	2	2	7	1	6	9	2	1	2	3	3	2	1	6	4	4	4	5	3	5	4	5
3	2	2	2	2	2	2	2	2	6	6	6	4	2	2	2	2	2	2	1	6	1	3	3	5	4	4	4	4
4	2	2	2	2	2	1	2	2	7	2	7	2	3	2	2	3	3	2	1	6	2	4	4	5	5	2	5	4
5	2	2	2	2	2	1	1	2	7	2	5	2	4	1	2	3	3	3	1	3	4	1	2	5	5	2	5	4
6	2	2	2	5	2	2	2	2	6	1	5	1	2	1	3	1	1	2	5	1	2	3	5	5	5	2	5	4
7	1	2	2	1	2	1	2	2	6	2	7	1	4	1	4	2	2	2	1	4	3	1	2	2	4	3	2	4
8	1	2	2	3	2	1	2	2	7	2	7	2	2	1	2	4	4	2	1	6	2	2	2	5	5	3	5	4
9	2	2	2	5	2	1	2	2	7	1	6	1	3	1	5	2	2	2	1	6	2	1	3	5	5	4	4	4
10	2	2	2	2	2	1	1	2	6	4	7	1	2	2	1	2	2	2	4	3	2	4	5	5	5	2	5	4
11	1	2	2	4	2	1	2	2	7	1	6	9	2	3	1	3	3	2	1	6	4	4	4	5	3	2	2	4
12	1	2	2	4	2	4	2	2	7	1	7	1	4	1	2	4	4	2	1	2	4	4	3	5	5	4	5	4
13	2	2	2	1	2	1	2	2	7	1	7	1	2	2	1	2	2	2	1	6	4	1	3	5	5	4	5	4
14	2	2	2	2	2	1	2	2	7	1	6	9	4	1	2	1	1	2	3	1	1	1	2	5	5	5	5	4
15	2	1	2	4	2	4	1	2	4	4	4	9	2	2	2	2	2	5	1	6	4	1	2	5	5	2	5	4
16	2	2	3	1	2	1	2	2	6	1	4	9	1	2	2	3	3	2	1	6	3	3	2	5	5	2	5	4
17	2	2	3	2	2	1	2	2	7	1	7	9	4	3	2	5	5	3	6	1	1	3	3	5	5	2	5	4
18	2	2	3	5	2	1	2	2	5	1	5	1	4	1	1	1	1	2	1	6	2	3	4	5	5	2	5	4
19	2	2	3	4	2	1	2	2	7	1	7	2	2	1	1	3	3	2	1	6	4	4	2	5	4	3	3	4
20	1	2	3	4	2	1	2	2	7	2	7	2	2	1	1	2	2	2	1	6	4	2	2	2	4	4	4	4
21	2	2	3	1	2	1	2	2	7	1	7	1	2	1	3	1	1	2	1	5	1	5	5	5	5	4	5	4
22	2	2	2	2	2	1	2	2	6	1	6	9	2	1	1	4	4	2	1	4	4	5	4	5	5	5	5	4

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

EDUCACIÓN PÚBLICA

Escuela de procedencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pública	155	100.0	100.0	100.0

Género de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	75	48.4	48.4	48.4
	Femenino	80	51.6	51.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Rango de edad de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11-12 años	35	22.6	22.6	22.6
	13-14 años	103	66.5	66.5	89.0
	15-16 años	17	11.0	11.0	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Grado en que se encuentran los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primero	47	30.3	30.3	30.3
	Segundo	47	30.3	30.3	60.6
	Tercero	61	39.4	39.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Grupo en que se encuentran los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Amarillo	75	48.4	48.4	48.4
	Rojo	80	51.6	51.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Situación Familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Padres viven juntos	47	30.3	30.3	30.3
	Padres están separados o divorciados	77	49.7	49.7	80.0
	Padre y madre han fallecido	3	1.9	1.9	81.9
	Sólo vives con alguno de ellos	22	14.2	14.2	96.1
	Vive con algún familiar	6	3.9	3.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Lugar de procedencia de los padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pueblo	50	32.3	32.3	32.3
	Ciudad	105	67.7	67.7	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Lugar de procedencia actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pueblo	21	13.5	13.5	13.5
	Ciudad	134	86.5	86.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Nivel de escolaridad del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin estudios	9	5.8	5.8	5.8
	Primaria	32	20.6	20.6	26.5
	Secundaria	62	40.0	40.0	66.5
	Bachillerato	33	21.3	21.3	87.7
	Carrera técnica	9	5.8	5.8	93.5
	Licenciatura	7	4.5	4.5	98.1
	Posgrado	3	1.9	1.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Profesión del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesionista, gerentes y directivos de alto nivel en los sectores público y privado, profesores universitarios	8	5.2	5.2	5.2
	Directivos del nivel medio, técnicos, maestros, artistas y deportistas, dueño de comercios establecidos	22	14.2	14.2	19.4
	Trabajadores de rutina en oficinas (archivistas, secretarios, etc), agentes de ventas en seguros o bienes raíces	7	4.5	4.5	23.9
	Empleados de ventas en negocios establecidos, supervisores de la industria	16	10.3	10.3	34.2
	Operadores de maquinaria, artesanos, choferes y otros conductores de vehículos, trabajadores especializados	25	16.1	16.1	50.3
	Vendedores ambulantes, trabajadores en servicios personales, servicios domésticos, servicios de seguridad	41	26.5	26.5	76.8

ANEXOS

Peones, ayudantes, aprendices de artesanos, obreros, trabajadores en construcción	28	18.1	18.1	94.8
Trabajadores agrícolas	2	1.3	1.3	96.1
No trabaja	6	3.9	3.9	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Nivel de escolaridad de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sin estudios	15	9.7	9.7	9.7
Primaria	36	23.2	23.2	32.9
Secundaria	59	38.1	38.1	71.0
Bachillerato	28	18.1	18.1	89.0
Carrera técnica	4	2.6	2.6	91.6
Licenciatura	9	5.8	5.8	97.4
Posgrado	4	2.6	2.6	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Profesión de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Profesionista, gerentes y directivos de alto nivel en los sectores público y privado, profesores universitarios	6	3.9	3.9	3.9
Directivos del nivel medio, técnicos, maestros, artistas y deportistas, dueño de comercios establecidos	13	8.4	8.4	12.3
Trabajadores de rutina en oficinas (archivistas, secretarios, etc), agentes de ventas en seguros o bienes raíces	13	8.4	8.4	20.6
Empleados de ventas en negocios establecidos, supervisores de la industria	17	11.0	11.0	31.6

ANEXOS

Operadores de maquinaria, artesanos, choferes y otros conductores de vehículos, trabajadores especializados	2	1.3	1.3	32.9
Vendedores ambulantes, trabajadores en servicios personales, servicios domésticos, servicios de seguridad	34	21.9	21.9	54.8
Peones, ayudantes, aprendices de artesanos, obreros, trabajadores en construcción	8	5.2	5.2	60.0
Trabajadores agrícolas	4	2.6	2.6	62.6
Ama de casa	58	37.4	37.4	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Durante la estancia en la secundaria se presenta conflictos de:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Maltrato físico (amenazas, golpes, robos)	28	18.1	18.1	18.1
Maltrato verbal (insultos, apodos, hablar mal de alguien)	51	32.9	32.9	51.0
Maltrato verbal y maltrato físico	32	20.6	20.6	71.6
Exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo)	44	28.4	28.4	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Actores de los conflictos dentro de la escuela

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Hombres	52	33.5	33.5	33.5
Mujeres	70	45.2	45.2	78.7
Grupo	17	11.0	11.0	89.7
Profesores	16	10.3	10.3	100.0
Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

La normatividad de la escuela sirve para

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mantener el orden	36	23.2	23.2	23.2
	Mantener la disciplina	49	31.6	31.6	54.8
	Mantener la convivencia pacífica	21	13.5	13.5	68.4
	Mantener la justicia	24	15.5	15.5	83.9
	Resolver conflictos	25	16.1	16.1	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Para resolver los conflictos dentro de la escuela se considera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La opinión del alumno	58	37.4	37.4	37.4
	La opinión del profesor	31	20.0	20.0	57.4
	La opinión del director	17	11.0	11.0	68.4
	La relación de los alumnos	27	17.4	17.4	85.8
	El reglamento	22	14.2	14.2	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Para resolver los conflictos dentro del aula se hace

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Planean normas de convivencias	59	38.1	38.1	38.1
	Plantea la igualdad entre compañeros	25	16.1	16.1	54.2
	Reconoce la diferencia entre compañeros	44	28.4	28.4	82.6
	Respeto la opinión de los compañeros	11	7.1	7.1	89.7

ANEXOS

No hace caso de los problemas de los compañeros	16	10.3	10.3	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Dentro de la escuela existe orden

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Siempre	38	24.5	24.5	24.5
Muy a menudo	47	30.3	30.3	54.8
A veces	66	42.6	42.6	97.4
Nunca	4	2.6	2.6	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Valor de mayor importancia para el alumno de secundaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Respeto	83	53.5	53.5	53.5
Tolerancia	17	11.0	11.0	64.5
Solidaridad	10	6.5	6.5	71.0
Libertad	20	12.9	12.9	83.9
Honestidad	15	9.7	9.7	93.5
Empatía	10	6.5	6.5	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Valor de menor importancia para el alumno de secundaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Respeto	31	20.0	20.0	20.0
Tolerancia	14	9.0	9.0	29.0
Solidaridad	27	17.4	17.4	46.5
Libertad	16	10.3	10.3	56.8
Honestidad	14	9.0	9.0	65.8
Empatía	53	34.2	34.2	100.0
Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maltrato físico (amenazas, golpes, robos)	42	27.1	27.1	27.1
	Maltrato verbal (insultos, apodos, hablar mal de alguien)	19	12.3	12.3	39.4
	Maltrato verbal y maltrato físico	39	25.2	25.2	64.5
	Exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo)	55	35.5	35.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos ponen apodos a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	33	21.3	21.3	21.3
	Muy a menudo	50	32.3	32.3	53.5
	A veces	25	16.1	16.1	69.7
	Pocas veces	21	13.5	13.5	83.2
	Nunca	26	16.8	16.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos han hablado mal de los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	16.1	16.1	16.1
	Muy a menudo	58	37.4	37.4	53.5
	A veces	27	17.4	17.4	71.0
	Pocas veces	31	20.0	20.0	91.0
	Nunca	14	9.0	9.0	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos han sido amenazados por los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	11.6	11.6	11.6
	Muy a menudo	18	11.6	11.6	23.2
	A veces	64	41.3	41.3	64.5
	Pocas veces	33	21.3	21.3	85.8
	Nunca	22	14.2	14.2	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos han sido rechazados por los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	23	14.8	14.8	14.8
	Muy a menudo	4	2.6	2.6	17.4
	A veces	58	37.4	37.4	54.8
	Pocas veces	34	21.9	21.9	76.8
	Nunca	36	23.2	23.2	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos han echado culpas de cosas a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	11	7.1	7.1	7.1
	Muy a menudo	13	8.4	8.4	15.5
	A veces	63	40.6	40.6	56.1
	Pocas veces	35	22.6	22.6	78.7
	Nunca	33	21.3	21.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos han robado a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	16	10.3	10.3	10.3
	Muy a menudo	17	11.0	11.0	21.3
	A veces	20	12.9	12.9	34.2
	Pocas veces	44	28.4	28.4	62.6
	Nunca	58	37.4	37.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos han golpeado a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	12	7.7	7.7	7.7
	Muy a menudo	13	8.4	8.4	16.1
	A veces	50	32.3	32.3	48.4
	Pocas veces	40	25.8	25.8	74.2
	Nunca	40	25.8	25.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos han hackeado cuentas de las redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	5	3.2	3.2	3.2
	Muy a menudo	6	3.9	3.9	7.1
	A veces	5	3.2	3.2	10.3
	Pocas veces	14	9.0	9.0	19.4
	Nunca	125	80.6	80.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos han sido acosados sexualmente de palabra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	2	1.3	1.3	1.3
	Muy a menudo	3	1.9	1.9	3.2
	A veces	21	13.5	13.5	16.8
	Pocas veces	4	2.6	2.6	19.4
	Nunca	125	80.6	80.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los alumnos han sido acosados sexualmente de manera física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy a menudo	5	3.2	3.2	3.2
	Pocas veces	3	1.9	1.9	5.2
	Nunca	147	94.8	94.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha puesto apodo a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	35	22.6	22.6	22.6
	Muy a menudo	33	21.3	21.3	43.9
	A veces	40	25.8	25.8	69.7
	Pocas veces	25	16.1	16.1	85.8
	Nunca	22	14.2	14.2	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno ha hablado mal de algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	12	7.7	7.7	7.7
	Muy a menudo	60	38.7	38.7	46.5
	A veces	37	23.9	23.9	70.3
	Pocas veces	39	25.2	25.2	95.5
	Nunca	7	4.5	4.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha amenazado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	12.9	12.9	12.9
	Muy a menudo	19	12.3	12.3	25.2
	A veces	44	28.4	28.4	53.5
	Pocas veces	42	27.1	27.1	80.6
	Nunca	30	19.4	19.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha rechazado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	11.6	11.6	11.6
	Muy a menudo	48	31.0	31.0	42.6
	A veces	25	16.1	16.1	58.7
	Pocas veces	32	20.6	20.6	79.4
	Nunca	32	20.6	20.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno ha echado la culpa a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	19	12.3	12.3	12.3
	Muy a menudo	16	10.3	10.3	22.6
	A veces	47	30.3	30.3	52.9
	Pocas veces	40	25.8	25.8	78.7
	Nunca	33	21.3	21.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha robado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	8	5.2	5.2	5.2
	Muy a menudo	27	17.4	17.4	22.6
	A veces	26	16.8	16.8	39.4
	Pocas veces	45	29.0	29.0	68.4
	Nunca	49	31.6	31.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha golpeado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	12	7.7	7.7	7.7
	Muy a menudo	22	14.2	14.2	21.9
	A veces	29	18.7	18.7	40.6
	Pocas veces	48	31.0	31.0	71.6
	Nunca	44	28.4	28.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno ha hackeado una cuenta de correo de algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy a menudo	3	1.9	1.9	1.9
	A veces	19	12.3	12.3	14.2
	Pocas veces	26	16.8	16.8	31.0
	Nunca	107	69.0	69.0	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha acosado sexualmente de palabra a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	4	2.6	2.6	2.6
	A veces	10	6.5	6.5	9.0
	Pocas veces	2	1.3	1.3	10.3
	Nunca	139	89.7	89.7	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno ha acosado sexualmente de manera física a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	155	100.0	100.0	100.0

Los familiares han puesto apodos al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	44	28.4	28.4	28.4
	Muy a menudo	35	22.6	22.6	51.0
	A veces	30	19.4	19.4	70.3
	Pocas veces	25	16.1	16.1	86.5
	Nunca	21	13.5	13.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Los familiares han hablado mal del alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	24	15.5	15.5	15.5
	Muy a menudo	31	20.0	20.0	35.5
	A veces	29	18.7	18.7	54.2
	Pocas veces	40	25.8	25.8	80.0
	Nunca	31	20.0	20.0	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los familiares han amenazado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy a menudo	8	5.2	5.2	5.2
	A veces	14	9.0	9.0	14.2
	Pocas veces	38	24.5	24.5	38.7
	Nunca	95	61.3	61.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los familiares han rechazado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	3	1.9	1.9	1.9
	Muy a menudo	3	1.9	1.9	3.9
	A veces	4	2.6	2.6	6.5
	Pocas veces	32	20.6	20.6	27.1
	Nunca	113	72.9	72.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Los familiares han echado la culpa al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	2	1.3	1.3	1.3
	Muy a menudo	4	2.6	2.6	3.9
	A veces	17	11.0	11.0	14.8
	Pocas veces	19	12.3	12.3	27.1
	Nunca	113	72.9	72.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los familiares han robado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	2	1.3	1.3	1.3
	Pocas veces	20	12.9	12.9	14.2
	Nunca	133	85.8	85.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los familiares han golpeado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	12	7.7	7.7	7.7
	Pocas veces	23	14.8	14.8	22.6
	Nunca	120	77.4	77.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los familiares han hackeado su cuenta del correo del alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	6	3.9	3.9	3.9
	Nunca	149	96.1	96.1	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Los familiares han acosado sexualmente de palabra al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy a menudo	2	1.3	1.3	1.3
	A veces	2	1.3	1.3	2.6
	Pocas veces	2	1.3	1.3	3.9
	Nunca	149	96.1	96.1	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Los familiares han acosado sexualmente de manera física al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy a menudo	2	1.3	1.3	1.3
	Nunca	153	98.7	98.7	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos porque su orgullo personal ha sido herido por un compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	41	26.5	26.5	26.5
	Muy a menudo	19	12.3	12.3	38.7
	A veces	41	26.5	26.5	65.2
	Pocas veces	29	18.7	18.7	83.9
	Nunca	25	16.1	16.1	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque sus valores no son respetados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	46	29.7	29.7	29.7
	Muy a menudo	24	15.5	15.5	45.2
	A veces	27	17.4	17.4	62.6
	Pocas veces	21	13.5	13.5	76.1
	Nunca	37	23.9	23.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque hicieron un comentario que se entendió mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	13	8.4	8.4	8.4
	Muy a menudo	9	5.8	5.8	14.2
	A veces	50	32.3	32.3	46.5
	Pocas veces	59	38.1	38.1	84.5
	Nunca	24	15.5	15.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque defraudaron su confianza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	5	3.2	3.2	3.2
	Muy a menudo	70	45.2	45.2	48.4
	A veces	35	22.6	22.6	71.0
	Pocas veces	36	23.2	23.2	94.2
	Nunca	9	5.8	5.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no respetan las cosas que acordaron

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	27	17.4	17.4	17.4
	Muy a menudo	38	24.5	24.5	41.9
	A veces	33	21.3	21.3	63.2
	Pocas veces	32	20.6	20.6	83.9
	Nunca	25	16.1	16.1	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no asumen sus responsabilidades en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	30	19.4	19.4	19.4
	Muy a menudo	43	27.7	27.7	47.1
	A veces	34	21.9	21.9	69.0
	Pocas veces	32	20.6	20.6	89.7
	Nunca	16	10.3	10.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque alguno de ellos es el que controla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	40	25.8	25.8	25.8
	Muy a menudo	28	18.1	18.1	43.9
	A veces	34	21.9	21.9	65.8
	Pocas veces	26	16.8	16.8	82.6
	Nunca	27	17.4	17.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no respetan las reglas del salón

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	12.9	12.9	12.9
	Muy a menudo	16	10.3	10.3	23.2
	A veces	48	31.0	31.0	54.2
	Pocas veces	39	25.2	25.2	79.4
	Nunca	32	20.6	20.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque alguno de ellos no esta autorizado para tomar decisiones en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	14	9.0	9.0	9.0
	Muy a menudo	25	16.1	16.1	25.2
	A veces	53	34.2	34.2	59.4
	Pocas veces	42	27.1	27.1	86.5
	Nunca	21	13.5	13.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque los materiales no son suficientes en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	19	12.3	12.3	12.3
	Muy a menudo	26	16.8	16.8	29.0
	A veces	38	24.5	24.5	53.5
	Pocas veces	21	13.5	13.5	67.1
	Nunca	51	32.9	32.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque la solución de un problema requiere largo tiempo, esfuerzo que va más allá de sus posibilidades personales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	43	27.7	27.7	27.7
	Muy a menudo	29	18.7	18.7	46.5
	A veces	39	25.2	25.2	71.6
	Pocas veces	23	14.8	14.8	86.5
	Nunca	21	13.5	13.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque su interés es opuesto al de ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	11.6	11.6	11.6
	Muy a menudo	33	21.3	21.3	32.9
	A veces	45	29.0	29.0	61.9
	Pocas veces	37	23.9	23.9	85.8
	Nunca	22	14.2	14.2	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

En la toma de decisiones en el aula el alumno:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Da su opinión y es respetada	28	18.1	18.1	18.1
	Escucha las opiniones de sus compañeros y después opina	53	34.2	34.2	52.3
	Apoya a sus compañeros en cualquier decisión	38	24.5	24.5	76.8
	Respeto el punto de vista de sus compañeros	18	11.6	11.6	88.4
	No participa	18	11.6	11.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque es injusto con los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	46	29.7	29.7	29.7
	Muy a menudo	15	9.7	9.7	39.4
	A veces	54	34.8	34.8	74.2
	Pocas veces	22	14.2	14.2	88.4
	Nunca	18	11.6	11.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Para solucionar un conflicto, el alumno:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Interviene y da su opinión para resolver el problema	29	18.7	18.7	18.7
	Le avisa a algún compañero	30	19.4	19.4	38.1
	Le avisa al profesor	47	30.3	30.3	68.4
	Le avisa al director	31	20.0	20.0	88.4
	Dialoga con sus compañeros para que ellos resuelvan sus problemas	18	11.6	11.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Por lo general quién de los siguientes actores intervienen para resolver los conflictos en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Amigos	55	35.5	35.5	35.5
	Compañeros	33	21.3	21.3	56.8
	Profesor	26	16.8	16.8	73.5
	Director	18	11.6	11.6	85.2
	Familia	23	14.8	14.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

Por lo general los conflictos se resuelven por:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Castigos	42	27.1	27.1	27.1
	Peleas	34	21.9	21.9	49.0
	Expulsiones	34	21.9	21.9	71.0
	Hablando entre compañeros	29	18.7	18.7	89.7
	Reunión de padres de familia y profesores	16	10.3	10.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Frecuencia con la que se presenta los conflictos en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Todos los días	31	20.0	20.0	20.0
	Una o dos veces por semana	67	43.2	43.2	63.2
	Una o dos veces por mes	54	34.8	34.8	98.1
	Ninguna vez	3	1.9	1.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

La relación entre alumnas en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	25	16.1	16.1	16.1
	Buena	26	16.8	16.8	32.9
	Regular	48	31.0	31.0	63.9
	Mala	30	19.4	19.4	83.2
	Muy mala	26	16.8	16.8	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

La relación entre alumnos en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	35	22.6	22.6	22.6
	Buena	39	25.2	25.2	47.7
	Regular	43	27.7	27.7	75.5
	Mala	19	12.3	12.3	87.7
	Muy mala	19	12.3	12.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

La relación entre alumnos y alumnas en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	46	29.7	29.7	29.7
	Buena	40	25.8	25.8	55.5
	Regular	37	23.9	23.9	79.4
	Mala	11	7.1	7.1	86.5
	Muy mala	21	13.5	13.5	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

La relación entre jefe de grupo y alumnos en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	56	36.1	36.1	36.1
	Buena	38	24.5	24.5	60.6
	Regular	32	20.6	20.6	81.3
	Mala	14	9.0	9.0	90.3
	Muy mala	15	9.7	9.7	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

El ambiente del aula con relación a los otros años es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Más desagradable	34	21.9	21.9	21.9
	Igual de agradable	12	7.7	7.7	29.7
	Poco agradable	55	35.5	35.5	65.2
	Agradable	36	23.2	23.2	88.4
	Más agradable	18	11.6	11.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

La importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	12	7.7	7.7	7.7
	Poco importante	13	8.4	8.4	16.1
	Algo importante	36	23.2	23.2	39.4
	Bastante importante	38	24.5	24.5	63.9
	Muy importante	56	36.1	36.1	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

La principal virtud que la escuela tendría que enseñar es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Generosidad	31	20.0	20.0	20.0
	Honestidad	44	28.4	28.4	48.4
	Sacrificio	35	22.6	22.6	71.0
	Lealtad	15	9.7	9.7	80.6
	Humildad	30	19.4	19.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXOS

La principal virtud que debe estar en el grupo es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tolerancia	32	20.6	20.6	20.6
	Justicia	26	16.8	16.8	37.4
	Respeto	58	37.4	37.4	74.8
	Responsabilidad	23	14.8	14.8	89.7
	Orden	16	10.3	10.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Lo más importante para el alumno dentro de la escuela es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Que lo quieran	29	18.7	18.7	18.7
	Ser respetado	59	38.1	38.1	56.8
	Ser tratado con justicia	16	10.3	10.3	67.1
	Creer que la vida merece ser vivida	19	12.3	12.3	79.4
	Ser valorado	32	20.6	20.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Lo más desagradable para el alumno dentro de la escuela es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ser marginado	38	24.5	24.5	24.5
	Ser tratado con injusticia	28	18.1	18.1	42.6
	Ser despreciado	30	19.4	19.4	61.9
	Ser maltratado	32	20.6	20.6	82.6
	Estar solo	27	17.4	17.4	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

ANEXO III. TABLAS DE FRECUENCIA DE LA EDUCACIÓN PRIVADA

Escuela de procedencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Privada	300	100.0	100.0	100.0

Género de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	155	51.7	51.7	51.7
	Femenino	145	48.3	48.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Rango de edad de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11-12 años	101	33.7	33.7	33.7
	13-14 años	186	62.0	62.0	95.7
	15-16 años	13	4.3	4.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Grado en que se encuentran los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primero	102	34.0	34.0	34.0
	Segundo	86	28.7	28.7	62.7
	Tercero	112	37.3	37.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Grupo en que se encuentran los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Amarillo	63	21.0	21.0	21.0
	Rojo	63	21.0	21.0	42.0
	Azul	62	20.7	20.7	62.7
	Verde	59	19.7	19.7	82.3
	Naranja	53	17.7	17.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Situación Familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Padres viven juntos	225	75.0	75.0	75.0
	Padres están separados o divorciados	51	17.0	17.0	92.0
	Padre y madre han fallecido	5	1.7	1.7	93.7
	Sólo vives con alguno de ellos	17	5.7	5.7	99.3
	Vive con algún familiar	2	.7	.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Lugar de procedencia de los padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pueblo	47	15.7	15.7	15.7
	Ciudad	253	84.3	84.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Lugar de procedencia actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pueblo	14	4.7	4.7	4.7
	Ciudad	286	95.3	95.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Nivel de escolaridad del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin estudios	2	.7	.7	.7
	Primaria	2	.7	.7	1.3
	Secundaria	13	4.3	4.3	5.7
	Bachillerato	27	9.0	9.0	14.7
	Carrera técnica	19	6.3	6.3	21.0
	Licenciatura	103	34.3	34.3	55.3
	Posgrado	134	44.7	44.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Profesión del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesionista, gerentes y directivos de alto nivel en los sectores público y privado, profesores universitarios	179	59.7	59.7	59.7
	Directivos del nivel medio, técnicos, maestros, artistas y deportistas, dueño de comercios establecidos	60	20.0	20.0	79.7
	Trabajadores de rutina en oficinas (archivistas, secretarios, etc), agentes de ventas en seguros o bienes raíces	20	6.7	6.7	86.3

ANEXOS

Empleados de ventas en negocios establecidos, supervisores de la industria	22	7.3	7.3	93.7
Operadores de maquinaria, artesanos, choferes y otros conductores de vehículos, trabajadores especializados	1	.3	.3	94.0
Vendedores ambulantes, trabajadores en servicios personales, servicios domésticos, servicios de seguridad	14	4.7	4.7	98.7
Peones, ayudantes, aprendices de artesanos, obreros, trabajadores en construcción	3	1.0	1.0	99.7
No trabaja	1	.3	.3	100.0
Total	300	100.0	100.0	

Nivel de escolaridad de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sin estudios	4	1.3	1.3	1.3
Primaria	3	1.0	1.0	2.3
Secundaria	8	2.7	2.7	5.0
Bachillerato	34	11.3	11.3	16.3
Carrera técnica	36	12.0	12.0	28.3
Licenciatura	105	35.0	35.0	63.3
Posgrado	110	36.7	36.7	100.0
Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Profesión de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesionista, gerentes y directivos de alto nivel en los sectores público y privado, profesores universitarios	111	37.0	37.0	37.0
	Directivos del nivel medio, técnicos, maestros, artistas y deportistas, dueño de comercios establecidos	50	16.7	16.7	53.7
	Trabajadores de rutina en oficinas (archivistas, secretarios, etc), agentes de ventas en seguros o bienes raíces	32	10.7	10.7	64.3
	Empleados de ventas en negocios establecidos, supervisores de la industria	11	3.7	3.7	68.0
	Operadores de maquinaria, artesanos, choferes y otros conductores de vehículos, trabajadores especializados	2	.7	.7	68.7
	Vendedores ambulantes, trabajadores en servicios personales, servicios domésticos, servicios de seguridad	8	2.7	2.7	71.3
	Peones, ayudantes, aprendices de artesanos, obreros, trabajadores en construcción	1	.3	.3	71.7
	Trabajadores agrícolas	1	.3	.3	72.0
	Ama de casa	84	28.0	28.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Durante la estancia en la secundaria se presenta conflictos de:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maltrato físico (amenazas, golpes, robos)	50	16.7	16.7	16.7
	Maltrato verbal (insultos, apodos, hablar mal de alguien)	144	48.0	48.0	64.7

ANEXOS

Maltrato verbal y maltrato físico	58	19.3	19.3	84.0
Exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo)	48	16.0	16.0	100.0
Total	300	100.0	100.0	

Actores de los conflictos dentro de la escuela

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Hombres	146	48.7	48.7	48.7
Mujeres	96	32.0	32.0	80.7
Grupo	39	13.0	13.0	93.7
Director	4	1.3	1.3	95.0
Profesores	15	5.0	5.0	100.0
Total	300	100.0	100.0	

La normatividad de la escuela sirve para

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mantener el orden	162	54.0	54.0	54.0
Mantener la disciplina	67	22.3	22.3	76.3
Mantener la convivencia pacífica	36	12.0	12.0	88.3
Mantener la justicia	20	6.7	6.7	95.0
Resolver conflictos	15	5.0	5.0	100.0
Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Para resolver los conflictos dentro de la escuela se considera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La opinión del alumno	96	32.0	32.0	32.0
	La opinión del profesor	83	27.7	27.7	59.7
	La opinión del director	67	22.3	22.3	82.0
	La relación de los alumnos	28	9.3	9.3	91.3
	El reglamento	26	8.7	8.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Para resolver los conflictos dentro del aula se hace

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Planean normas de convivencias	82	27.3	27.3	27.3
	Plantea la igualdad entre compañeros	78	26.0	26.0	53.3
	Reconoce la diferencia entre compañeros	68	22.7	22.7	76.0
	Respeto la opinión de los compañeros	35	11.7	11.7	87.7
	No hace caso de los problemas de los compañeros	37	12.3	12.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Dentro de la escuela existe orden

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	103	34.3	34.3	34.3
	Muy a menudo	107	35.7	35.7	70.0
	A veces	68	22.7	22.7	92.7
	Pocas veces	10	3.3	3.3	96.0
	Nunca	12	4.0	4.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Valor de mayor importancia para el alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respeto	155	51.7	51.7	51.7
	Tolerancia	9	3.0	3.0	54.7
	Solidaridad	15	5.0	5.0	59.7
	Libertad	25	8.3	8.3	68.0
	Honestidad	20	6.7	6.7	74.7
	Empatía	76	25.3	25.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Valor de menor importancia para el alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respeto	80	26.7	26.7	26.7
	Tolerancia	22	7.3	7.3	34.0
	Solidaridad	31	10.3	10.3	44.3
	Libertad	33	11.0	11.0	55.3
	Honestidad	28	9.3	9.3	64.7
	Empatía	106	35.3	35.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Conflictos más frecuentes entre compañeros en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maltrato físico (amenazas, golpes, robos)	63	21.0	21.0	21.0
	Maltrato verbal (insultos, apodos, hablar mal de alguien)	79	26.3	26.3	47.3
	Maltrato verbal y maltrato físico	66	22.0	22.0	69.3
	Exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en el equipo de trabajo)	92	30.7	30.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos ponen apodos a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	80	26.7	26.7	26.7
	Muy a menudo	59	19.7	19.7	46.3
	A veces	43	14.3	14.3	60.7
	Pocas veces	55	18.3	18.3	79.0
	Nunca	63	21.0	21.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los alumnos han hablado mal de los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	65	21.7	21.7	21.7
	Muy a menudo	74	24.7	24.7	46.3
	A veces	42	14.0	14.0	60.3
	Pocas veces	55	18.3	18.3	78.7
	Nunca	64	21.3	21.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los alumnos han sido amenazados por los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	10	3.3	3.3	3.3
	Muy a menudo	13	4.3	4.3	7.7
	A veces	28	9.3	9.3	17.0
	Pocas veces	58	19.3	19.3	36.3
	Nunca	191	63.7	63.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos han sido rechazados por los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	9	3.0	3.0	3.0
	Muy a menudo	20	6.7	6.7	9.7
	A veces	70	23.3	23.3	33.0
	Pocas veces	52	17.3	17.3	50.3
	Nunca	149	49.7	49.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los alumnos han echado culpas de cosas a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	15	5.0	5.0	5.0
	Muy a menudo	40	13.3	13.3	18.3
	A veces	64	21.3	21.3	39.7
	Pocas veces	91	30.3	30.3	70.0
	Nunca	90	30.0	30.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los alumnos han robado a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	14	4.7	4.7	4.7
	Muy a menudo	19	6.3	6.3	11.0
	A veces	29	9.7	9.7	20.7
	Pocas veces	52	17.3	17.3	38.0
	Nunca	186	62.0	62.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos han golpeado a los compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	5	1.7	1.7	1.7
	Muy a menudo	8	2.7	2.7	4.3
	A veces	40	13.3	13.3	17.7
	Pocas veces	59	19.7	19.7	37.3
	Nunca	188	62.7	62.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los alumnos han hackeado cuentas de las redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	10	3.3	3.3	3.3
	Muy a menudo	8	2.7	2.7	6.0
	A veces	12	4.0	4.0	10.0
	Pocas veces	6	2.0	2.0	12.0
	Nunca	264	88.0	88.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los alumnos han sido acosados sexualmente de palabra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	14	4.7	4.7	4.7
	Muy a menudo	16	5.3	5.3	10.0
	A veces	26	8.7	8.7	18.7
	Pocas veces	47	15.7	15.7	34.3
	Nunca	197	65.7	65.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los alumnos han sido acosados sexualmente de manera física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	7	2.3	2.3	2.3
	Muy a menudo	4	1.3	1.3	3.7
	A veces	7	2.3	2.3	6.0
	Pocas veces	12	4.0	4.0	10.0
	Nunca	270	90.0	90.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha puesto apodo a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	49	16.3	16.3	16.3
	Muy a menudo	71	23.7	23.7	40.0
	A veces	59	19.7	19.7	59.7
	Pocas veces	52	17.3	17.3	77.0
	Nunca	69	23.0	23.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha hablado mal de algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	21	7.0	7.0	7.0
	Muy a menudo	80	26.7	26.7	33.7
	A veces	108	36.0	36.0	69.7
	Pocas veces	33	11.0	11.0	80.7
	Nunca	58	19.3	19.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno ha amenazado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	15	5.0	5.0	5.0
	Muy a menudo	14	4.7	4.7	9.7
	A veces	104	34.7	34.7	44.3
	Pocas veces	97	32.3	32.3	76.7
	Nunca	70	23.3	23.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha rechazado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	6.0	6.0	6.0
	Muy a menudo	70	23.3	23.3	29.3
	A veces	111	37.0	37.0	66.3
	Pocas veces	49	16.3	16.3	82.7
	Nunca	52	17.3	17.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha echado la culpa a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	13	4.3	4.3	4.3
	Muy a menudo	8	2.7	2.7	7.0
	A veces	67	22.3	22.3	29.3
	Pocas veces	63	21.0	21.0	50.3
	Nunca	149	49.7	49.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno ha robado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	8	2.7	2.7	2.7
	Muy a menudo	4	1.3	1.3	4.0
	A veces	8	2.7	2.7	6.7
	Pocas veces	23	7.7	7.7	14.3
	Nunca	257	85.7	85.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha golpeado a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	10	3.3	3.3	3.3
	Muy a menudo	5	1.7	1.7	5.0
	A veces	16	5.3	5.3	10.3
	Pocas veces	26	8.7	8.7	19.0
	Nunca	243	81.0	81.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha hackeado una cuenta de correo de algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	9	3.0	3.0	3.0
	Muy a menudo	4	1.3	1.3	4.3
	A veces	3	1.0	1.0	5.3
	Pocas veces	11	3.7	3.7	9.0
	Nunca	273	91.0	91.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno ha acosado sexualmente de palabra a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	9	3.0	3.0	3.0
	Muy a menudo	1	.3	.3	3.3
	A veces	41	13.7	13.7	17.0
	Pocas veces	86	28.7	28.7	45.7
	Nunca	163	54.3	54.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno ha acosado sexualmente de manera física a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	7	2.3	2.3	2.3
	Muy a menudo	6	2.0	2.0	4.3
	A veces	4	1.3	1.3	5.7
	Pocas veces	9	3.0	3.0	8.7
	Nunca	274	91.3	91.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han puesto apodos al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	22	7.3	7.3	7.3
	Muy a menudo	14	4.7	4.7	12.0
	A veces	33	11.0	11.0	23.0
	Pocas veces	47	15.7	15.7	38.7
	Nunca	184	61.3	61.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los familiares han hablado mal del alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	12	4.0	4.0	4.0
	Muy a menudo	2	.7	.7	4.7
	A veces	11	3.7	3.7	8.3
	Pocas veces	31	10.3	10.3	18.7
	Nunca	244	81.3	81.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han amenazado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	5	1.7	1.7	1.7
	Muy a menudo	2	.7	.7	2.3
	A veces	8	2.7	2.7	5.0
	Pocas veces	14	4.7	4.7	9.7
	Nunca	271	90.3	90.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han rechazado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	4	1.3	1.3	1.3
	Muy a menudo	5	1.7	1.7	3.0
	A veces	11	3.7	3.7	6.7
	Pocas veces	14	4.7	4.7	11.3
	Nunca	266	88.7	88.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los familiares han echado la culpa al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	13	4.3	4.3	4.3
	Muy a menudo	14	4.7	4.7	9.0
	A veces	18	6.0	6.0	15.0
	Pocas veces	47	15.7	15.7	30.7
	Nunca	208	69.3	69.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han robado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	6	2.0	2.0	2.0
	Muy a menudo	9	3.0	3.0	5.0
	A veces	11	3.7	3.7	8.7
	Pocas veces	18	6.0	6.0	14.7
	Nunca	256	85.3	85.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han golpeado al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	6	2.0	2.0	2.0
	Muy a menudo	7	2.3	2.3	4.3
	A veces	8	2.7	2.7	7.0
	Pocas veces	34	11.3	11.3	18.3
	Nunca	245	81.7	81.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Los familiares han hackeado su cuenta del correo del alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	2	.7	.7	.7
	Muy a menudo	5	1.7	1.7	2.3
	A veces	5	1.7	1.7	4.0
	Pocas veces	9	3.0	3.0	7.0
	Nunca	279	93.0	93.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han acosado sexualmente de palabra al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	3	1.0	1.0	1.0
	Muy a menudo	4	1.3	1.3	2.3
	A veces	2	.7	.7	3.0
	Pocas veces	5	1.7	1.7	4.7
	Nunca	286	95.3	95.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Los familiares han acosado sexualmente de manera física al alumno de secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	3	1.0	1.0	1.0
	Muy a menudo	2	.7	.7	1.7
	A veces	2	.7	.7	2.3
	Pocas veces	8	2.7	2.7	5.0
	Nunca	285	95.0	95.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos porque su orgullo personal ha sido herido por un compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	6.7	6.7	6.7
	Muy a menudo	8	2.7	2.7	9.3
	A veces	71	23.7	23.7	33.0
	Pocas veces	94	31.3	31.3	64.3
	Nunca	107	35.7	35.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque sus valores no son respetados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	110	36.7	36.7	36.7
	Muy a menudo	25	8.3	8.3	45.0
	A veces	50	16.7	16.7	61.7
	Pocas veces	51	17.0	17.0	78.7
	Nunca	64	21.3	21.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque hicieron un comentario que se entendió mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	12	4.0	4.0	4.0
	Muy a menudo	42	14.0	14.0	18.0
	A veces	94	31.3	31.3	49.3
	Pocas veces	70	23.3	23.3	72.7
	Nunca	82	27.3	27.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque defraudaron su confianza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	12	4.0	4.0	4.0
	Muy a menudo	17	5.7	5.7	9.7
	A veces	43	14.3	14.3	24.0
	Pocas veces	84	28.0	28.0	52.0
	Nunca	144	48.0	48.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no respetan las cosas que acordaron

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	9	3.0	3.0	3.0
	Muy a menudo	78	26.0	26.0	29.0
	A veces	110	36.7	36.7	65.7
	Pocas veces	45	15.0	15.0	80.7
	Nunca	58	19.3	19.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no asumen sus responsabilidades en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	11	3.7	3.7	3.7
	Muy a menudo	31	10.3	10.3	14.0
	A veces	52	17.3	17.3	31.3
	Pocas veces	64	21.3	21.3	52.7
	Nunca	142	47.3	47.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque alguno de ellos es el que controla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	6.0	6.0	6.0
	Muy a menudo	57	19.0	19.0	25.0
	A veces	43	14.3	14.3	39.3
	Pocas veces	66	22.0	22.0	61.3
	Nunca	116	38.7	38.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque no respetan las reglas del salón

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	106	35.3	35.3	35.3
	Muy a menudo	56	18.7	18.7	54.0
	A veces	35	11.7	11.7	65.7
	Pocas veces	51	17.0	17.0	82.7
	Nunca	52	17.3	17.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque alguno de ellos no esta autorizado para tomar decisiones en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	16	5.3	5.3	5.3
	Muy a menudo	10	3.3	3.3	8.7
	A veces	32	10.7	10.7	19.3
	Pocas veces	48	16.0	16.0	35.3
	Nunca	194	64.7	64.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque los materiales no son suficientes en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	6	2.0	2.0	2.0
	Muy a menudo	6	2.0	2.0	4.0
	A veces	23	7.7	7.7	11.7
	Pocas veces	42	14.0	14.0	25.7
	Nunca	223	74.3	74.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque la solución de un problema requiere largo tiempo, esfuerzo que va más allá de sus posibilidades personales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	13	4.3	4.3	4.3
	Muy a menudo	73	24.3	24.3	28.7
	A veces	144	48.0	48.0	76.7
	Pocas veces	38	12.7	12.7	89.3
	Nunca	32	10.7	10.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque su interés es opuesto al de ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	110	36.7	36.7	36.7
	Muy a menudo	46	15.3	15.3	52.0
	A veces	78	26.0	26.0	78.0
	Pocas veces	27	9.0	9.0	87.0
	Nunca	39	13.0	13.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

En la toma de decisiones en el aula el alumno:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Da su opinión y es respetada	143	47.7	47.7	47.7
Escucha las opiniones de sus compañeros y después opina	45	15.0	15.0	62.7
Apoya a sus compañeros en cualquier decisión	32	10.7	10.7	73.3
Respeto el punto de vista de sus compañeros	33	11.0	11.0	84.3
No participa	47	15.7	15.7	100.0
Total	300	100.0	100.0	

El alumno tiene conflictos con los compañeros porque es injusto con los demás

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Siempre	16	5.3	5.3	5.3
Muy a menudo	30	10.0	10.0	15.3
A veces	60	20.0	20.0	35.3
Pocas veces	69	23.0	23.0	58.3
Nunca	125	41.7	41.7	100.0
Total	300	100.0	100.0	

Para solucionar un conflicto, el alumno:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Interviene y da su opinión para resolver el problema	53	17.7	17.7	17.7
Le avisa a algún compañero	57	19.0	19.0	36.7
Le avisa al profesor	74	24.7	24.7	61.3
Le avisa al director	65	21.7	21.7	83.0
Dialoga con sus compañeros para que ellos resuelvan sus problemas	51	17.0	17.0	100.0
Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

**Por lo general quién de los siguientes actores intervienen para resolver los conflictos
en el aula**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Amigos	91	30.3	30.3	30.3
Compañeros	41	13.7	13.7	44.0
Profesor	81	27.0	27.0	71.0
Director	53	17.7	17.7	88.7
Familia	34	11.3	11.3	100.0
Total	300	100.0	100.0	

Por lo general los conflictos se resuelven por:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Castigos	90	30.0	30.0	30.0
Peleas	37	12.3	12.3	42.3
Expulsiones	51	17.0	17.0	59.3
Hablando entre compañeros	49	16.3	16.3	75.7
Reunión de padres de familia y profesores	73	24.3	24.3	100.0
Total	300	100.0	100.0	

Frecuencia con la que se presenta los conflictos en el aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Todos los días	48	16.0	16.0	16.0
Una o dos veces por semana	144	48.0	48.0	64.0
Una o dos veces por mes	107	35.7	35.7	99.7
Ninguna vez	1	.3	.3	100.0
Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

La relación entre alumnas en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	94	31.3	31.3	31.3
	Buena	103	34.3	34.3	65.7
	Regular	58	19.3	19.3	85.0
	Mala	33	11.0	11.0	96.0
	Muy mala	12	4.0	4.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

La relación entre alumnos en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	50	16.7	16.7	16.7
	Buena	107	35.7	35.7	52.3
	Regular	100	33.3	33.3	85.7
	Mala	40	13.3	13.3	99.0
	Muy mala	3	1.0	1.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

La relación entre alumnos y alumnas en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	71	23.7	23.7	23.7
	Buena	117	39.0	39.0	62.7
	Regular	80	26.7	26.7	89.3
	Mala	13	4.3	4.3	93.7
	Muy mala	19	6.3	6.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

La relación entre jefe de grupo y alumnos en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	173	57.7	57.7	57.7
	Buena	65	21.7	21.7	79.3
	Regular	25	8.3	8.3	87.7
	Mala	18	6.0	6.0	93.7
	Muy mala	19	6.3	6.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El ambiente del aula con relación a los otros años es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Más desagradable	33	11.0	11.0	11.0
	Igual de agradable	11	3.7	3.7	14.7
	Poco agradable	31	10.3	10.3	25.0
	Agradable	128	42.7	42.7	67.7
	Más agradable	97	32.3	32.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

La importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	12	4.0	4.0	4.0
	Poco importante	13	4.3	4.3	8.3
	Algo importante	40	13.3	13.3	21.7
	Bastante importante	99	33.0	33.0	54.7
	Muy importante	136	45.3	45.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

La principal virtud que la escuela tendría que enseñar es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Generosidad	31	10.3	10.3	10.3
	Honestidad	109	36.3	36.3	46.7
	Sacrificio	32	10.7	10.7	57.3
	Lealtad	35	11.7	11.7	69.0
	Humildad	93	31.0	31.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

La principal virtud que debe estar en el grupo es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tolerancia	56	18.7	18.7	18.7
	Justicia	30	10.0	10.0	28.7
	Respeto	110	36.7	36.7	65.3
	Responsabilidad	43	14.3	14.3	79.7
	Orden	61	20.3	20.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Lo más importante para el alumno dentro de la escuela es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Que lo quieran	21	7.0	7.0	7.0
	Ser respetado	114	38.0	38.0	45.0
	Ser tratado con justicia	48	16.0	16.0	61.0
	Creer que la vida merece ser vivida	41	13.7	13.7	74.7
	Ser valorado	76	25.3	25.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

ANEXOS

Lo más desagradable para el alumno dentro de la escuela es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Ser marginado	31	10.3	10.3	10.3
Ser tratado con injusticia	65	21.7	21.7	32.0
Ser despreciado	55	18.3	18.3	50.3
Ser maltratado	55	18.3	18.3	68.7
Estar solo	94	31.3	31.3	100.0
Total	300	100.0	100.0	