



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Actitud hacia la paz y solución de conflictos
interpersonales entre estudiantes de
secundaria**

TESIS

PRESENTADA POR

GUADALUPE DEL CARMEN GERÓNIMO SALAYA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA
EN EL ÁREA ESCOLAR

DIRECTOR DE TESIS

María de Lourdes Pinto Loria

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2021

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 930089 durante el periodo 2018-2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Contenido

Resumen	6
1. Introducción	7
1.1 Planteamiento del problema, justificación y propósito general	7
1.2 Marco teórico	11
1.2.1 Conceptualización de la paz, cultura de paz y sus metodologías educativas	11
1.2.2 La psicología de la paz	14
1.2.3 La educación para la paz desde la psicología de la paz	18
1.2.4 La solución de conflictos en la educación para la paz: de la guerra física a la personal	21
1.2.5 Aprendizaje cooperativo	25
2. Evaluación diagnóstica del problema	28
2.1 Descripción del escenario y los participantes	28
2.2 Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizadas	29
2.2.1 Fase cualitativa	29
2.2.2 Fase cuantitativa	31
2.3 Procedimiento	32
2.4 Informe de resultados de la evaluación diagnóstica	35
2.4.1 Grupos focales	35
2.4.2 Escala de actitud hacia la paz: diseño y resultados de aplicación	37
2.4.3 Confiabilidad de los instrumentos	40
2.4.4 Correlaciones entre las escalas de los instrumentos	43
2.4.5 Resultados del Cuestionario sobre Conflictos de Compañeros de Aula	44
2.4.6 Diferencias por grupo	46
2.4.7 Diferencias por sexo	47
3. Programa de intervención	48
3.1 Fundamentación del programa de intervención	48
3.2 Objetivos	49

ACTITUD HACIA LA PAZ	5
3.3 Intervención	50
4. Resultados de intervención	54
4.1 Evaluación	54
4.1.1 Contextualización	54
4.1.2 Reflexión final	55
5. Discusión y conclusiones	57
Referencias	58
Apéndice A.	61

Resumen

El propósito de esta investigación aplicada es evaluar la actitud hacia la paz de un grupo de estudiantes de una secundaria privada (segundo grado), perteneciente a la ciudad de Mérida, Yucatán. Así, con base en dichos resultados, se propone un programa de intervención que —por medio de estudios de caso, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en solución de problemas y aprendizaje basado en proyectos— fomente el manejo de conflictos interpersonales. La investigación partió de un enfoque mixto: (1) una fase cualitativa cuyo objetivo fue conocer cuáles eran las percepciones de los estudiantes sobre la paz y los conflictos dentro del aula, a través de la realización de dos grupos focales; y (2) una fase cuantitativa que partió de una investigación tipo exploratoria con diseño cuasiexperimental, en dicha etapa se aplicaron tres escalas Likert de medición acerca del manejo y percepción de los conflictos entre los estudiantes de la secundaria. Así con los resultados de los dos grupos focales y un jueceo de expertos se elaboró la Escala de Actitud hacia la Paz (Gerónimo Salaya y Pinto Loria, 2019), para medir la disposición de los alumnos hacia esta actitud. Finalmente, con el diagnóstico se presenta una propuesta de intervención para fomentar la paz y la solución de conflictos interpersonales, ya que del total de sesiones solo pudieron realizarse 5 a causa del inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia y las recomendaciones de la Secretaría de Educación de mantener las clases a distancia como medida para evitar contagios por virus SARS CoV-2 (COVID-19).

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema, justificación y propósito general

El conflicto es una situación inevitable en las relaciones entre personas, grupos y naciones. Es, pues, un aspecto imprescindible en el desarrollo humano y no implica necesariamente violencia física (Luna-Bernal, Mejía-Ceballos, Laca-Arocena, 2017). En el centro de todo conflicto hay un desacuerdo, cuyo origen está en la incompatibilidad de opiniones e intereses, pues son irreconocibles entre bandos contrarios y que, por lo tanto, no pueden llegar a un acuerdo. Esto se debe a que cada agrupación posee sus propias creencias, percepciones e ideas de la realidad dentro de un marco cognitivo, cultural, social y político. Así, la diversidad de maneras de pensar y estilos de vida pueden dar pie a varios tipos de conflictos, si hay una baja tolerancia, valoración sesgada y poca empatía hacia el otro.

En esta dirección es que la educación para la paz trabaja para que niños y jóvenes puedan aprender a resolver conflictos personales y entre sus iguales. Esta educación se concentra en ver la perspectiva positiva y beneficiosa de los conflictos para potenciar el crecimiento de los individuos como personas, así como la empatía y darles significado a las narrativas de los otros, sus historias de vida y creencias cuya incomprensión podría desencadenar actos violentos.

La enseñanza del manejo y solución de conflictos facilita ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados a desafíos cognitivos, así como del crecimiento humano (Barrios, 2016). Así, trabajar conflictos en las aulas puede ser una acción preventiva de la violencia escolar. Esto es importante dado que antes de esperar a que surjan conflictos para decidir actuar, es necesario emplear estrategias de prevención dentro de los planteles. En este sentido, la educación para la paz es una de las propuestas que ha sido trabajada en Estados Unidos y, a nivel América Latina, en

diferentes países a raíz de iniciativas del Estado, algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y proyectos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Dentro de las propuestas que se trabajan para el manejo de conflictos están principalmente las que se relacionan con las de tipo interpersonal, como acción preventiva de actos violentos. Estos programas retoman procedimientos y temas que en un principio habían sido pensados para el manejo de conflictos de mayor escala, como países y grupos racializados (Salomon, 2009).

El aprendizaje cooperativo es un elemento clave para trabajar programas de resolución de conflictos entre adolescentes, de acuerdo con Johnson y Johnson (2014), quienes han sido críticos acerca de que pocos programas de educación para la paz cuentan con un sustento teórico que respalde las propuestas didácticas que fueron diseñadas y aplicadas. Es así como proponen un modelo de educación para la paz cuyos indicadores son en un mismo espacio educativo al que accedan todos, interdependencia positiva, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el modelaje de valores.

En el caso de Yucatán, estado en el que se realiza la presente investigación para evaluar la actitud hacia la paz y proponer un programa de intervención que la fomente, existen iniciativas tanto privadas como públicas, tales como las del Gobierno del Estado de Yucatán o el Instituto Internacional de Gobierno Corporativo (IGOME), que han regulado o sugerido lineamientos para trabajar propuestas alternativas para el manejo de conflictos y prevención de la violencia (Diario de Yucatán, 2018).

El *Protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación en casos de acoso y maltrato escolar en los planteles de educación básica* (2017), emitido por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGHEY), ha reglamentado fenómenos de violencia dentro de centros educativos, como el maltrato escolar y el acoso escolar. El objetivo del

protocolo es funcionar como “una guía de prevención, detección y actuación en casos de acoso y violencia básica” (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2017, p. 10). En dicho documento se establecen las conceptualizaciones de acoso escolar y maltrato escolar, siendo esta última la que nos interesa pues es un fenómeno que puede prevenirse a partir de un aprendizaje centrado en el manejo de conflictos interpersonales.

De hecho, el documento menciona la importancia de trabajar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como prevención. Al tratarse de una guía son establecidas las responsabilidades de la mayoría de los integrantes dentro de la comunidad educativa, como docentes; directivos, administrativos y personal de supervisión; madres, padres y tutores. Sin embargo, los estudiantes no son mencionados como partícipes que puedan aportar a la solución de estos fenómenos en los que están involucrados.

A nivel municipio el Consejo Municipal de Participación Social del Ayuntamiento de Mérida puso en circulación la *Guía de buenas prácticas para la convivencia escolar*, con el objetivo de informar a directores de secundarias “para una mejor comprensión del tema y contar con herramientas para concientizar a los demás actores de la vida escolar cotidiana y tomar acciones afectivas que contribuyan a la prevención y atención de la violencia escolar” (Ayuntamiento de Mérida, 2014, p. 14). El documento define conceptos como *bullying*, acoso escolar, violencia, violencia en el ámbito escolar, ciberacoso o ciberbullying, grooming, sexting, sextorsión, convivencia escolar, disciplina y mediación. También señala indicadores de violencia, características y modelos de intervención para trabajar o prevenir el problema. En esta guía figura la ayuda entre iguales y se establecen diez principios de la cultura de la mediación.

En cuanto a la educación privada en Mérida, siete escuelas formaron parte del programa “Mediación Escolar, Formando una Comunidad para la Paz” implementado por el IGOME en

colaboración con el Centro Privado de Mediación (CASMAC), de agosto a septiembre de 2016 (Diario de Yucatán, 2018), sumando tres generaciones de estudiantes de secundaria que fueron formados como mediadores escolares. No obstante, este tipo de intervenciones no cuentan con resultados de evaluaciones diagnósticas y finales que se hayan hecho públicos, de manera que cercioren que los objetivos fueron cumplidos.

Así, los programas de educación para la paz no tienen una visión punitiva para la solución de conflictos, como otros métodos en los que las equivocaciones, desacuerdos y malos entendidos son merecedores de castigo o infracciones. Lo que buscan los modos alternativos de solucionar conflictos es destacar las consecuencias que las acciones individuales tienen en toda una comunidad o grupo, es decir, las afectaciones hacia las relaciones de quienes son integrantes, en este caso de la comunidad educativa (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013).

Tomando en cuenta lo anterior, el propósito de este trabajo es evaluar la actitud hacia la paz y proponer un programa de intervención para favorecer las habilidades y destrezas en el manejo de conflictos entre iguales con estudiantes de un grupo de secundaria de Mérida, Yucatán, México.

1.2. Marco teórico

1.2.1 Conceptualización de la paz, cultura de paz y sus metodologías educativas.

Entre las diversas conceptualizaciones que existen acerca de la paz, destaca la propuesta de paz neutra. Jiménez Bautista define y explica la paz neutra como “una categoría de análisis útil para reducir la violencia cultural y/o simbólica” (2014, p. 19). El investigador afirma que, si existe una violencia cultural, entonces en contraposición, podemos hablar también de una cultura de la paz, cuya piedra angular es el diálogo:

El método que subyace es la interconexión de habla, lenguaje y diálogo para transformar conflictos buscando la paz, donde confluye la no-violencia y la asertividad, como actitud personal que genera en uno mismo, sosiego y seguridad y en los demás, respeto y reflexión más que reacciones negativas que se disponen contra el diálogo, la educación, la investigación y el trabajo de campo como una forma de ejercer investigación-acción. (Jiménez Bautista, 2014, p. 20)

Uno de los más valiosos aportes del concepto de paz neutra—y que está basado en las investigaciones de Johan Galtung —es señalar la existencia de una tipología de la paz (como se citó en Jiménez Bautista, 2014):

1. Paz negativa: basada en la ausencia de guerra, es decir, una violencia directa y física.
2. Paz positiva: es una paz casi utópica donde la armonía y la tranquilidad absoluta es alcanzada por la sociedad.
3. Paz imperfecta: se asocia a la prosperidad y el bienestar de los individuos pese a los conflictos existentes.

A partir de este último tipo de paz es que se realiza el acercamiento a la paz que interesa en esta propuesta de intervención: la paz neutra.

Lo esencial de la paz neutra es neutralizar los elementos violentos (culturales y/o simbólicos) que habitan en los patrones culturales que posee cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto. (Jiménez Bautista, 2014, p. 2)

Así, la paz neutra hace alusión a la cultura de la paz, que es lo opuesto a la violencia cultural. Si bien no existen posturas que mantengan la neutralidad como tal en cuanto a un conflicto, pues casi siempre estamos ubicados en una posición respecto a nuestras ideologías, experiencias y creencias, este tipo de paz no trata de localizar a las agrupaciones o sujetos en un punto de referencia, ya que a lo que se refiere la palabra neutra es a:

neutralizar en nuestros espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de ellas (las violencias culturales y/o simbólicas). (Jiménez Bautista, 2014, p. 21)

El 6 de octubre de 1999 la ONU estableció, dentro de la *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*, la definición de cultura de la paz como:

Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en [...] respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, dialogo y cooperación. (Melguizo Posada et al, 2018)

En consecuencia, la promoción de la cultura de la paz busca el reconocimiento individual y de los otros como sujetos dignos y poseedores de derechos humanos que merecen y deben ser respetados.

Es a través de la educación familiar y escolar que los niños y jóvenes van internalizando formas de entender el mundo, otorgando sentidos y significados a lo que ven y escuchan, formándose en valores y conductas que pudieran llevar o no a una sana convivencia. Por lo que, la educación para la paz podría ayudar a que desde edades tempranas sea posible identificar y criticar prácticas violentas, así como prevenir la reproducción de éstas entre pares, mediante la empatía y la identificación de los unos con los otros (Melguizo Posada et al, 2018).

Para procurar el bienestar en los ámbitos educativos de Yucatán es importante valorar cuáles son las ideas y creencias que los estudiantes manejan de sí mismos y los otros, para posteriormente realizar una introspección y fomentar el diálogo entre los mismos compañeros, de modo que mejore el ambiente escolar.

1.2.2 La psicología de la paz. La psicología de la paz tiene origen en contextos marcados por la guerra y la confrontación entre países (Christie, 2006). Primero, con la presencia de las dos guerras mundiales; posteriormente, con la constante amenaza de una guerra nuclear y el inicio de lo que vendría siendo la Guerra Fría. Es sobre todo durante este último conflicto armado que los psicólogos norteamericanos toman una posición crítica respecto a las políticas del gobierno estadounidense, la identificación de los psicólogos como psicólogos de la paz se da a partir de “la perspectiva de una ‘destrucción mutua asegurada’, combinada con una retórica cada vez más hostil entre los líderes de las superpotencias en la década de 1980” (Christie, 2006, p. 2).

De este modo la psicología de la paz surge “como un área distinta de investigación y práctica durante la Guerra Fría, cuando la preocupación principal era la prevención de la guerra nuclear” (Christie, 2006, p. 1). Con la entrada de la Psicología en los estudios sobre la paz y los conflictos comienza una nueva perspectiva disciplinar que teoriza y aplica sus metodologías para la construcción de sociedades más pacíficas. Las investigaciones sobre la paz y los conflictos son

amplios, heterogéneos y, en ocasiones, divergentes. Por ello, tenemos estudios desde las perspectivas de la Historia, la Economía y la Biología; mientras que también las hay desde la Sociología, la Antropología, la Política y la Filosofía (Ardila, 2001).

En este marco, la misión de la Psicología de la Paz es el desarrollo de “sociedades sostenibles por medio de la prevención del conflicto destructivo y de la violencia, y del alivio de sus consecuencias, el empoderamiento de las personas, y la construcción de culturas de la paz y de la comunidad global” (Ardila, 2001, p. 40). Al mismo tiempo define a la Psicología de la Paz como:

[...] el campo de la investigación y aplicación que utiliza los hallazgos científicos, los métodos y las teorías de la psicología, para la comprensión y modificación de los problemas asociados con la paz, la guerra, la violencia, la agresión y los conflictos entre grupos, comunidades, instituciones y naciones. (Ardila, 2001, p. 40)

Antes de que terminara el siglo XX, la American Psychological Association (APA) y El Comité para el estudio de las Contribuciones de la Psicología de la Paz constituyeron a la Psicología de la Paz como la División 48, “un área específica de conocimiento” (Ardila, 2001, p. 42). No obstante, la ciencia moderna de la psicología ha estado relacionada a temáticas de guerra y paz desde sus inicios (Christie, 2006), así como al estudio de los comportamientos y las conductas en estos climas tensos.

Lo que un principio fue interés por problemáticas de violencia directa y extrema en guerras específicas, luego se acotó a los diferentes contextos donde los psicólogos llevaron sus teorías y metodologías para los abordajes:

Las preocupaciones principales de los contribuyentes a este tema varían según el contexto geo-histórico: algunos se ocupan principalmente de los patrones de comportamiento y el

reconocimiento en la prevención de episodios de violencia y otros en la mejoría de la violencia estructural. (Christie, 2006, p. 1)

Además, algunas temáticas que trabaja la Psicología de la Paz (Ardila, 2001) son:

- Orígenes de la agresión: ¿qué tanto de biología y qué tanto de cultura?
- La guerra y su lugar en la historia de la humanidad.
- La solución de conflictos.
- El terrorismo.
- El origen ontogenético de los conceptos de guerra y paz.
- La influencia de la violencia en los niños.
- El desarrollo de comunidades centradas en la paz.
- Formación de valores en niños y adultos, enfatizando la cooperación y no la competencia, la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y otros valores fundamentales para el desarrollo armónico de la sociedad. Preparación para la solución de futuros conflictos.
- La formación de una cultura de la no violencia.
- Educación para la paz.

Estos son tan solo algunos de los varios tópicos que la Psicología de la Paz aborda desde sus métodos y concepciones de la paz y la guerra. Esta diversidad e independencias de las temáticas en ocasiones no son tan así, pues como se verá más adelante, la Educación para la Paz retoma varias. Por ejemplo, la formación de valores con énfasis en la cooperación y la no competencia.

Ardila (2001) también menciona que los hallazgos de la psicología en este campo pueden integrarse con los descubrimientos de otras ciencias. Por lo que no resulta extraño que, en diferentes estudios, desde la Psicología de la Paz, Johan Galtung sea citado o aludido cuando se

habla de una tipología de la violencia, como la violencia directa y la violencia estructural. Christie (2006) lo dice cuando se refiere a cómo los psicólogos de la paz fueron alejándose de las problemáticas de guerra y diversificando su abanico de posibilidades para intervenir, “la psicología de la paz posterior a la guerra fría ha adoptado una perspectiva más diferenciada sobre la naturaleza de la violencia y la paz, en consonancia con el campo interdisciplinario” (p. 4). Al respecto, Christie también menciona:

En consecuencia, es oportuno comenzar a situar la psicología de la paz en el contexto posterior de la Guerra Fría, destacando los desarrollos recientes de este campo. En particular, están surgiendo tres temas en la psicología de la paz posterior a la Guerra Fría: (1) mayor sensibilidad al contexto geohistórico, (2) una perspectiva más diferenciada sobre los significados y tipos de violencia y paz, y (3) una visión sistémica de la naturaleza de la violencia y la paz. (Christie, 2006, p. 3)

Pese a esto, aún hay investigadores para quienes la palabra “paz” solo tiene sentido si se trabaja en contextos bélicos, como en los que tuvo origen la Psicología de la Paz. Es con este enfoque más amplio que la Educación para la Paz se vuelve tan necesaria para apoyar a la socialización de niños y jóvenes hacia un sentido de paz y justicia más amplio, es decir, que no solo signifique ausencia de agresión física y considere las relaciones interpersonales positivas y el bienestar mental:

[...] los psicólogos de la paz están preocupados por la violencia en todos los niveles, incluidas las formas interpersonales de violencia. En consecuencia, durante los últimos años, se ha prestado mayor atención al problema del acoso escolar en las escuelas, un problema que forma parte de la cultura de los Estados Unidos y se puede entender con una perspectiva sociológica. (Christie, 2006, p. 4)

Uno de los enfoques con los que se trabaja en la Psicología de la Paz es el sistémico y así se conceptualiza mayormente la violencia y la construcción de la paz (Christie, 2006).

1.2.3 La educación para la paz desde la psicología de la paz. Dentro de los lineamientos que conforman la Cultura de la Paz, de acuerdo con las Naciones Unidas, está el educar a niños y jóvenes “como personas pacíficas con normas que enfatizan la cooperación y la resolución de conflictos mediante el diálogo, la negociación y la no violencia” (Salomon, 2009, p. 1). De acuerdo con esto, la Educación para la Paz debe formar “defensas mentales” en la conciencia de los sujetos para evitar la solución violenta de conflictos de Estado a Estado, del mismo que debe evitarlo cuando se trata de individuo a individuo (Rojo González, 1999, p. 40). Sin embargo, hay diferentes tipos de Educación para la Paz y cada una varía en intencionalidad, impacto y forma de intervención.

[...] se puede hablar de al menos tres clases principales de programas. Una clase consiste en programas diseñados para cambiar la forma en que grupos específicos en conflicto se relacionan entre sí, desmitificando las imágenes del adversario e intentando comprender su cultura, punto de vista y humanidad [...] Una segunda clase consiste en programas diseñados para proporcionar conocimiento general sobre los conflictos, las causas de la opresión y la guerra; cultivar actitudes generales sobre la paz y la no violencia; y para despertar la conciencia del sufrimiento causado por la guerra. [...] Una tercera clase consiste en programas diseñados para cultivar comportamientos no violentos y habilidades de resolución de conflictos de individuos [...] es probable que la mayoría de los programas sean mezclas de estas tres clases que enfatizan (sic) uno u otro aspecto. (Salomon, 2009, p.

2)

Para fines de esta intervención se trabajará especialmente con el tercer tipo de Educación para la Paz que pone el foco en desarrollar habilidades de resolución de conflictos y construir comportamientos no violentos, aunque no se descartan elementos de los otros dos tipos dado que “las otras dos clases se ocupan del conocimiento, las creencias, las actitudes y las percepciones que pertenecen a otros grupos, no individuos” (Salomon, 2009, p. 2). También, cabe recalcar que, a diferencia del primer tipo, la segunda y tercera clase de programas no trabajan con enemigos o adversarios reales. Muy cercana a estas dos clases de propuestas, es mencionado el programa de David W. Johnson y Roger T. Johnson que resulta de mayor interés para esta propuesta. “Otros tipos de programas se centran en los derechos humanos, la democracia, las cuestiones de género y el desarrollo de prácticas pacíficas en el aula y el clima” (Salomon, 2009, p. 2).

Este mismo trabajo, *Peace Education: Its Nature, Nurture and the Challenge It Faces* (Salomon, 2009), resulta bastante crítico sobre situar la Educación para la paz en escenarios de conflictos más hipotéticos. Para el investigador habría que ver un efecto más real de los abordajes si la socialización es realizada partiendo del contexto y tratando en escenarios más conflictivos. Pues dice que, en ocasiones, los sujetos pueden conocer y percibir lo que es “correcto” de lo que no y aun así actuar de manera diferente a la esperada. Empero, es probable que, recordando a Christie, esta visión del conflicto esté más vinculada a las primeras conceptualizaciones de paz y guerra de la Psicología de la Paz. Y aun con esto hay ciertas condiciones de trabajar en escenarios conflictivos que pueden ser útiles para el proceso de evaluación diagnóstica y el manejo de casos hipotéticos dentro del aula al momento de la intervención:

- (1) En presencia de una verdadera tensión intergrupal, y aún más en el contexto de un conflicto violento, la educación para la paz pertenece a las relaciones entre colectivos, no a individuos; (2) en el caso de conflicto violento entre colectivos, la educación para la paz

apunta a cambiar formas específicas de relacionarse con un adversario muy particular, amenazante y, a menudo, odiado y temido, en lugar de cultivar disposiciones generales hacia la paz; y (3) en el contexto de un conflicto violento, el objetivo es causar cambios duraderos de las mentes y los corazones pertenecientes a los colectivos en lugar de desarrollar habilidades particulares de resolución de conflictos interpersonales. (Salomon, 2009, p. 5)

Tomando en cuenta este origen y desarrollo muy enmarcado de la Educación para la paz, se puede reconocer la importancia del contexto para seguir los pasos de una metodología y las adaptaciones necesarias. Hay bastante literatura e investigaciones más empíricas que ejemplifican programas escolares donde los resultados fueron favorables en la resolución de conflictos. Estos otros programas son “descendientes de la concepción inicial de la educación para la paz” (Salomon, 2009, p. 6). Por ello, igual dice:

[...] los programas de resolución de conflictos interpersonales [...] pueden hacer uso del tipo de procedimientos que emanan de la hipótesis de contacto, procedimientos que inicialmente se diseñaron para la interacción de grupos en conflicto [...] De manera similar, el cultivo de la empatía con el adversario, un componente crucial en la educación para la paz en el contexto de los conflictos, también puede ser útil en contextos más tranquilos donde el objetivo es cultivar la preocupación por las víctimas remotas de la violencia. (Salomon, 2009, p. 6)

Asimismo, para que los objetivos de la Educación para la Paz sean más aterrizados es importante tomar en cuenta los trabajos empíricos, aunque como ha mencionada Castillo Rocha (2018) las investigaciones han sido mayormente teóricas. Salomon (2009) agrega sobre las investigaciones aplicadas:

No solo puede mostrarnos qué funciona y qué no, con quién y bajo qué condiciones, sino que también puede ayudarnos a concretar y especificar los objetivos de la educación para la paz. Puede ayudarnos a traducir los objetivos generales e indiferenciados en objetivos más específicos y señalar sus limitaciones. Sin embargo, la educación está acompañada de una investigación y evaluación insuficiente. (p. 10)

1.2.4 La solución de conflictos en la educación para la paz: de la guerra física a la personal. Cuando se habla de Educación para la paz aplicada a los centros escolares, el trabajo de Johnson y Johnson es una referencia constante. Su estudio “Educación para la Paz en el Aula: Creación Efectiva. Programas de Educación para la Paz” (2006) establece una metodología para realizar la Educación para la Paz basada en la resolución no violenta de conflictos.

Los autores dicen que para que una intervención o programa sea efectiva debe estar basada en un aparato teórico que la sustente y que sea viable para ser operada en procedimientos prácticos. Existen tres teorías que validan cualquier programa operativo de Educación para la Paz: la Teoría de la Interdependencia Social (que trata de la naturaleza de la cooperación y la competencia), la Teoría de la Controversia Constructiva (que trata sobre el discurso político y la resolución creativa de problemas) y la Teoría de las Negociaciones Integradoras (que trata acuerdos mutuamente beneficiosos) (Johnson y Johnson, 2006). Cada una ha sido operada dentro de la instrumentación de programas.

Para realizar un programa de Educación para la Paz es recomendable tomar las siguientes consideraciones:

1. Establecer interdependencia positiva y mutualidad: “Es necesario que ocurran experiencias que resalten objetivos comunes, la distribución justa de los beneficios de lograr una actividad conjunta” (Johnson y Johnson, 2006, p.1).

2. Enseñar procedimientos constructivos de controversia o a tomar decisiones difíciles: “a los estudiantes se les debe enseñar el procedimiento constructivo de controversia para asegurarse de que saben cómo tomar decisiones difíciles y participar en el discurso político” (Johnson y Johnson, 2006, p.2).
3. Enseñar a resolver conflictos de manera constructiva: “a los estudiantes se les debe enseñar cómo participar en negociaciones integradoras y mediación entre compañeros para resolver sus conflictos de interés de manera constructiva” (Johnson y Johnson, 2006, p.2).
4. Inculcar valores cívicos: “deben inculcarse valores cívicos que centren a los estudiantes en el bien común de la sociedad a largo plazo” (Johnson y Johnson, 2006, p.2).

Estos autores trabajan con lo que llaman Paz consensual. Antes de presentar la metodología de trabajo que siguen los programas de Educación para la Paz, se preguntan: ¿De qué forma entendemos la Paz?

Dicen que hay dos dimensiones de la Paz: la *Paz Forzada* que está “basada en la dominación, el poder, la imposición y la ejecución” (Johnson y Johnson, 2006, p.3), en el que un grupo poderoso usa las estructuras económicas y militares para forzar a grupos bajos de poder a dejar las confrontaciones. Este tipo de Paz por lo general se da con una potencia o la intervención de un tercero, como la ONU u otros organismos internacionales (Johnson y Johnson, 2006). Mientras que la Paz Consensual está basada en:

[...] alcanzar un acuerdo que (a) ponga fin a la violencia y las hostilidades y que todas las partes creen que son deseables, legítimas, justas y beneficiosas y que (b) establece una nueva relación basada en una interacción armoniosa dirigida a lograr objetivos mutuos,

distribuyendo justamente beneficios mutuos, siendo mutuamente dependientes de los recursos de cada uno y establecer una identidad mutua. (Johnson y Johnson, 2006, p.4)

Entonces, tomando como base las tres teorías que respaldan los programas de Educación para la Paz y considerando que la Paz consensual puede institucionalizarse a través de la escuela, se establecen los pasos de una Educación para Paz en los centros escolares:

1. El fortalecimiento de la interdependencia positiva y la reducción de la interdependencia negativa,
2. Que los estudiantes aprendan a tomar decisiones difíciles,
3. Resolver conflictos de manera constructiva,
4. Inculcar valores cívicos de acuerdo al contexto.

En el trabajo “Introducing Cooperation And Conflict Resolution Into Schools: A Systems Approach” se afirma que hay que fomentar las relaciones constructivas en lugar de las destructivas en los estudiantes (Coleman & Deutsch, 2001), considerando que en numerosas escuelas las relaciones se dan de un modo más asimétrico, “las escuelas están estructuradas para que los estudiantes se enfrenten entre sí, compitan por la atención del profesor, para los grados, para el estado, y para la admisión a escuelas prestigiosas” (Coleman y Deutsch, 2001, p. 1). En este sentido habría que cambiar los modos de educar a los estudiantes para evitar el ambiente competitivo, en el que estén uno contra otro (Coleman y Deutsch, 2001). El desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos es una manera de comenzar a implementar la educación de manera más horizontal.

Este desarrollo de habilidades y aprendizaje de estrategias son uno de los pasos para un programa de Educación para la Paz Consensual y es importante resaltar que está muy vinculada a

una de las tres teorías que sustentan la metodología de Johnson y Johnson (2006): la Teoría de la negociación integradora.

La negociación es un proceso por el cual las personas con intereses opuestos quieren llegar a un acuerdo, en el que hay dos enfoques de negociación, siendo el distributivo el más acorde al proceso de mediación de un conflicto, que es tomar un acuerdo que beneficie a todos los involucrados. Cuando los estudiantes por sí solos no pueden resolver el conflicto es que recurren a un mediador, una persona neutral que ayuda a resolver el conflicto mediante un acuerdo integrador. Por lo que dicen el procedimiento “para participar en negociaciones integrales es la enseñanza de los estudiantes a ser pacificadores” (Coleman y Deutsch, 2001).

El alumnado puede desarrollar habilidades de negociación y técnicas de mediación. Es así, que están presente cuatro elementos:

1. Negociación.
2. Mediación entre iguales.
3. Mediación por parte de un adulto.
4. Arbitraje.

Se puede negociar de dos formas:

- a) Negociación competitiva (gano-pierdes): se trata de llegar a un acuerdo que favorezca a solo uno de los dos interesados o involucrados en el conflicto o desacuerdo.
- b) Negociación colaborativa (gano-gano): es entender el conflicto como un problema que se quiere resolver, que beneficie a ambas partes. Es tener un acuerdo que puede asumirse sin inconvenientes de los dos grupos o sujetos.

Si la negociación no funciona, entonces, se da el lugar al mediador en el que un tercero neutral debe facilitar el proceso para llegar al acuerdo. Al respecto, está la mediación entre pares

que cuando uno de los iguales funge como el mediador, que en este caso sería uno de los estudiantes. Por último, está el arbitraje, donde el árbitro a diferencia del mediador sí puede tomar decisiones.

1.2.5 Aprendizaje cooperativo. La resolución constructiva de conflictos debe realizarse en un contexto cooperativo en el que todos los involucrados tengan la motivación de alcanzar metas comunes (Deutsch, 1973; Johnson y Johnson, 1989 como se citó en Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Es así como los “educadores crean un contexto cooperativo cuando estructuran cooperativamente una mayoría de situaciones de aprendizaje” (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1993 como se citó en Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Existe el aprendizaje cooperativo formal e informal. El primero consiste en que los estudiantes trabajen de manera conjunta y periódica, aunque también puede realizarse en una sola clase, para alcanzar metas haciendo actividades muy definidas. La modalidad informal es cuando se forman grupos temporales para, también, realizar tareas específicas con el fin de alcanzar las mismas metas (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991 como se citó en Johnson, Johnson y Holubec, 1999), sin embargo, no hay una continuidad en este tipo de agrupación que se forma.

Para esta propuesta de intervención los llamados grupos básico cooperativos resultan de gran interés, aunque con un lapso de tiempo más breve del que se acostumbra en un año. Estos grupos están conformados de personas con aprendizajes heterogéneos (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991 como se citó en Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Tienen el objetivo de apoyarse entre los miembros para que cada estudiante avance en los aspectos cognitivos, sociales e intelectuales y suelen reunirse cada semana. Este ambiente es idóneo para el apoyo y desarrollo de las relaciones entre pares.

A continuación, se presentan los indicadores de un ambiente cooperativo de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1989 como se citó en Johnson, Johnson y Holubec, 1999) que son importantes para el desarrollo del programa de Educación para la Paz Consensual:

1. Una interdependencia positiva.
2. Responsabilidad individual.
3. Interacción impulsora cara a cara.
4. Habilidades sociales.
5. Evaluación grupal.
6. Enseñar procedimientos constructivos de controversia o a tomar decisiones difíciles: “a los estudiantes se les debe enseñar el procedimiento constructivo de controversia para asegurarse de que saben cómo tomar decisiones difíciles y participar en el discurso político” (Johnson y Johnson, 1989, p. 2 como se citó en Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

De lo que se trata es de enseñar formas constructivas de manejar una controversia. Entre los procedimientos que se enseñan está la controversia académica programada, que es cuando las teorías, las conclusiones, la información y las opiniones de un alumno se oponen a las de otro y ambos deben llegar a un acuerdo a partir de la valoración de las ventajas y las desventajas de acciones propuestas. Lo que, a su vez, en el proceso de toma de acuerdos, motiva la curiosidad empírica para la búsqueda de información con la que puedan evaluar todos los aspectos de la problemática.

2. Evaluación diagnóstica del problema

2.1 Descripción del escenario y los participantes

El diagnóstico se realizó en una secundaria privada ubicada en el noreste de la ciudad de Mérida, Yucatán, una zona cuyo nivel socioeconómico es clase media y clase media alta, cuenta con todos los servicios públicos y con centros de entretenimiento y ocio.

El centro educativo tiene los niveles: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; cada uno de los cuales cuenta con una coordinación académica, una plantilla docente y un departamento de atención psicológica. Está incorporada a la Secretaría de Educación de Yucatán.

La infraestructura de la escuela cuenta con una cafetería, mesas y bancos para desayunar y almorzar, tres canchas (una para fútbol y dos para basquetbol), una sala de maestros para cada nivel educativo, una biblioteca escolar, una oficina de recursos humanos, un auditorio y dos salas de juntas.

En la secundaria se ofrecen tres horas de inglés a la semana dentro de la programación de sus clases, un taller de música, dos talleres opcionales de baile y de ajedrez, así como también tiene un equipo de fútbol femenino y varonil. De igual forma, cuenta con un laboratorio equipado y sala de computación. Todos los salones están equipados con un pizarrón, dos aires acondicionados, una puerta principal, dos ventanas a los costados, pupitres con espacio para colocar libros y libretas de los estudiantes, una silla y una mesa para el maestro.

La secundaria tiene dos grupos por cada grado escolar: 1ro “A” y 1ro “B”, 2do “A” y 2do “B”, y 3ro “A” y 3ro “B”. La población de este nivel consta de 114 estudiantes; siendo el 2do “A” y el 2do “B”. El proyecto se llevará a cabo con 15 estudiantes identificados con el género femenino y 16 del género masculino.

2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizadas

2.2.1 Fase cualitativa. Para esta etapa de la investigación se utilizó una técnica de entrevista grupal:

- I. *Grupos focales:* los grupos focales tuvieron dos finalidades. La primera fue conocer las creencias y significados que los estudiantes tienen acerca de la paz en relación a la solución y el manejo de conflictos interpersonales dentro del aula. La segunda finalidad del ejercicio cualitativo fue conocer los diferentes conflictos que presentan los estudiantes en su relación entre iguales y con sus profesores; para ello, se elaboró un guion de entrevista semiestructurada, donde cada pregunta correspondía a las dimensiones del modelo de Educación para la paz, propuesto por David Johnson y Roger Johnson: Interdependencia Positiva, Toma de Decisiones Dificiles, Solución Constructiva de Conflictos y Formación de Valores (tabla 1). Los resultados se analizaron con la técnica de análisis de contenido para la determinación de categorías.

Tabla 1
Guía de preguntas para los grupos focales

Dimensión de modelo de Educación para la paz	Definición	Pregunta
Interdependencia Positiva	Consiste en generar experiencias que resalten: el logro de las mismas metas, beneficios de alcanzar objetivos comunes de identidad mutua. Dicha identidad colectiva se basa en el respeto a la propia identidad cultural, el respeto a las identidades culturales de los demás, el desarrollo de una identidad superior que subsume todas las diversas identidades y que dicha identidad superior esté basada en un conjunto plural de valores.	¿Cuentan con experiencias donde hayan compartido los mismos objetivos como grupo? ¿Estas experiencias han sido en el aula o en otros espacios de la escuela? ¿Qué consideran que dio resultado en sus experiencias positivas? ¿Qué piensan que hizo falta cuando no pudieron trabajar u organizarse como grupo? Cuando la experiencia fue regular o mala, ¿platicaron sobre lo que pasó?

Toma de Decisiones Difíciles	Consiste en enseñar a los estudiantes los procedimientos constructivos de controversia para asegurar que saben cómo tomar decisiones.	<p>¿En clase los equipos que forman los eligen ustedes o los designa el profesor?</p> <p>Si ustedes escogen, ¿con qué criterio eligen a los integrantes? Cuando trabajan en equipo, ¿considerando a todos los integrantes en la toma de decisiones? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué hacen cuando alguien opina diferente en el equipo?</p> <p>¿Piensan que una persona en desacuerdo entorpece la decisión de la mayoría? ¿O la de otro integrante?</p> <p>¿Han tratado de entender el punto de vista de esa persona?</p> <p>¿Por qué piensa así?</p>
Solución Constructiva de Conflictos	Consiste en favorecer formas constructivas de resolución de conflictos en el aula mediante la negociación y la mediación entre pares.	<p>¿Ustedes han sido testigos de problemáticas entre sus compañeros del salón?</p> <p>¿Cómo sucedieron?</p> <p>¿Cómo se dieron cuenta que se trataba de un conflicto entre compañeros?</p> <p>¿Cómo creen que debería resolverse?</p> <p>¿Han tratado de resolver los conflictos entre ustedes sin ayuda de un adulto? ¿Qué han hecho?</p> <p>¿Trataron de comprender la postura de la otra persona en conflicto con ustedes?</p> <p>¿Consideran que es mejor evitar el conflicto o aprender a manejarlo?</p> <p>¿Podrían aprender algo después de estar involucrados en un conflicto?</p>
Formación de Valores	Consiste en inculcar valores cívicos que centren a los estudiantes en el bien común de la sociedad a largo plazo.	<p>¿A ustedes qué valores le enseñan en la escuela?</p> <p>¿Consideran que la forma de dar clases de los docentes fomenta ciertos valores?</p> <p>¿Qué valores consideran más importantes de enseñar a estudiantes de secundaria como ustedes?</p>

2.2.2 Fase cuantitativa. Para esta fase de la investigación se utilizaron tres instrumentos:

- I. *Cuestionario sobre Conflictos con Compañeros de Aula:* se trata de un instrumento elaborado por Luna-Bernal y Laca-Arocena (2011) que comunica la percepción de frecuencia e intensidad de conflictos que tienen compañeros de un mismo salón de clases. Está conformado por 23 reactivos relacionados con un tema de conflicto. El cuestionario está compuesto de dos escalas tipo Likert: Frecuencia de Conflictos e Intensidad de Conflictos. Para Frecuencia de Conflictos los valores son cuatro: 0 es Ningún conflicto, 1 es Algunos conflictos, 2 es Bastantes conflictos y 3 es Muchos conflictos. Mientras que para Intensidad de Conflictos los valores son tres: 1 es Conflictos leves, 2 es Conflictos medios y 3 es Conflictos fuertes. El índice de alfa de Cronbach quedó como .82 para la escala de Frecuencia de conflictos y .82 para la escala de Intensidad de conflictos, por lo que pueden considerarse altos (Aiken, 1994).
- II. *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo Conflictos (Ross-DeWine Conflict Management Message Style Instrument, CMMS):* es una escala que mide la continuidad con que un sujeto utiliza tres estilos de mensaje en el manejo de conflictos propuestos en el modelo de Rosee y DeWine (1988). Cada reactivo muestra una expresión correspondiente a un estilo de manejo de conflictos. El formato para responder es una escala tipo Likert que consta de cinco valores para contabilizar la frecuencia con que se expresan los mensajes: el 1 es Nunca, el 2 es Rara vez, el 3 es Algunas veces, el 4 es Frecuentemente, y el 5 es Siempre. Tras un análisis factorial exploratorio el instrumento quedó conformado por 17 reactivos divididos en dos factores: Orientado a la solución y Orientado al otro. Para el total de la escala el índice de alfa de Cronbach fue de .84, por lo

que se considera alto, mientras que en el caso del factor Orientado a la solución quedó en .90 y para Orientado al otro como .74, resultando indicadores aceptables (Aiken, 1994).

III. *Escala sobre Actitud hacia la Paz*: este cuestionario fue elaborado por Gerónimo Salaya y Pinto Loria (2019). El propósito del instrumento es informar la disposición de los estudiantes de secundaria para una actitud hacia la paz. El cuestionario parte del modelo de Educación para la paz propuesto por David Johnson y Roger Johnson, cuyas dimensiones son: Interdependencia Positiva, Toma de Decisiones Difíciles, Solución Constructiva de Conflictos y Formación de Valores. Tras un análisis factorial el cuestionario quedó compuesto por 13 reactivos divididos en dos factores: Interdependencia Positiva y Solución Constructiva de Conflictos. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de cuatro valores: 4 corresponde a Totalmente de acuerdo, 3 a Algo de acuerdo, 2 a Algo en desacuerdo y 1 a Totalmente en desacuerdo. El índice de alfa de Cronbach de toda la escala fue de .90, mientras que el factor de Interdependencia positiva tuvo el resultado de .83 y la escala Solución constructiva de conflictos quedó como .86, lo cual se considera alto (Aiken, 2003).

2.3 Procedimiento

Como ya se ha mencionado, esta investigación aplicada tiene un método mixto, que en palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Licio (2003 como se citó en Pereira Pérez, 2011), el método mixto desde el que parte este trabajo puede definirse como:

...representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas...agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 17)

Así, el procedimiento de esta investigación está dividida en dos fases que se explican a continuación en este apartado, es decir, el procedimiento ya dentro del escenario de la secundaria.

En primer lugar, se explicó el objetivo del estudio al departamento de psicología del centro educativo. Después se decidió trabajar con el segundo año de secundaria debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, que es cuando están más apegados a sus pares, por lo que se invitó a los padres de familia a participar en el diagnóstico y les fueron mandadas las cartas de consentimiento con los respectivos cuestionarios que se aplicarían.

En segundo lugar, tanto el Cuestionario de Frecuencia e Intensidad de Conflictos y el Cuestionario de Estilos de Mensajes en el Manejo Conflictos se aplicaron a cada uno de los dos grupos durante el horario de clases. Ambas escalas fueron contestadas de manera colectiva. Se procedió a leer con los alumnos las indicaciones del instrumento, así como explicar y ejemplificar la forma de responder correctamente las escalas tipo Likert. Al finalizar cada prueba, se procedía a revisar la sección de respuestas para asegurar que no hubiera reactivos sin contestar. La aplicación tuvo una duración de 40 minutos.

Con la finalidad de elaborar un instrumento de Actitud hacia la Paz, se realizaron dos grupos focales, cada uno conformado por algunos estudiantes pertenecientes a los grupos con los que interesó trabajar en esta investigación. La elección de los estudiantes se realizó a recomendación del departamento de psicología de la secundaria, dado que algunos de ellos se habían visto involucrados en conflictos con sus pares.

Así, para la realización de los grupos focales, se siguió un guion de entrevista con el cual se pretendió conocer los significados de la paz que los alumnos dan en relación con su identificación como grupo, el ejercicio de los valores entre estudiantes y docentes, y la realización

de tareas en equipo en las clases. También se realizó un procedimiento de jueceo para verificar que los ítems correspondieran a las dimensiones del modelo de Educación para la Paz.

En tercer lugar, con los resultados del grupo focal, se procedió a la clasificación de las respuestas de cada grupo, de acuerdo con las dimensiones de Educación para la Paz manejadas en nuestra conceptualización y diseño. Así se realizaron 33 reactivos que conformaron la Escala de Actitud hacia la Paz, que tras la aplicación y un análisis factorial terminó compuesta por solo 13 reactivos.

Finalmente, para la aplicación de la Escala de Actitud hacia la Paz el procedimiento fue el mismo que con los otros instrumentos. Se dieron las indicaciones, así como se atendieron dudas y mostraron ejemplos de cómo responder la escala de manera idónea. Después de la entrega de cada prueba se revisaba que todos los reactivos tuvieran la respuesta marcada.

Ya con los tres instrumentos aplicados a los dos grupos, se continuó con la realización de una base de datos en Excel y el llenado de las cifras en SPSS para poder analizar los resultados obtenidos.

2.4 Informe de resultados de la evaluación diagnóstica

2.4.1 Grupos focales. A continuación, se presentan los resultados provenientes de la fase cualitativa. Los dos grupos focales que fueron realizados con el grupo “A” y el grupo “B” del segundo año de secundaria. Las respuestas son clasificadas de acuerdo con las cuatro dimensiones que conforman el modelo de Educación para la Paz (Johnson y Johnson, 2010):

Interdependencia Positiva. Se encontró que los dos grupos cuentan con experiencias que los han unido. Sin embargo, estas situaciones han sido poco positivas: como en una ocasión cuando la mayoría de los alumnos reprobó una asignatura, debido a una relación complicada con la docente, por lo que eso los desmotivó y unió como colectivo. Por otro lado, los estudiantes

hablaron de celebrar cumpleaños entre ellos como una práctica constante y fuera de la escuela. Cuando se les preguntó si invitaban a todos sus compañeros a las fiestas mencionadas, dijeron que sí, pero sin insistir. Este comentario contrasta con un alumno que –durante la aplicación del instrumento cuantitativo de paz– escribió que nunca ha sido invitado a las reuniones de sus compañeros de clase. Los participantes de uno de los dos grupos comentaron que preferían tener fiestas, donde solo estuvieran invitados compañeros del salón, que no hubiera alguien del otro segundo. También se halló que en dichas celebraciones se han dado conflictos que terminaron en enfrentamientos físicos, como en una posada donde uno de los estudiantes arrojó una piedra al ojo de otro asistente, lo que provocó su enojo e hizo que empujara al agresor y éste cayera al piso.

Resolución Constructiva de Conflictos. Los participantes afirmaron haber visto muchos conflictos entre dos o más compañeros del salón. Como cuando un estudiante fue a pegarle a uno del otro grupo de segundo, debido a que le cambió el nombre a modo de burla. A pesar de que entre los alumnos existe un trato de golpes, percibido como “broma” o “juego” entre iguales, no hay un establecimiento de límites hacia este tipo de conductas. Al mismo tiempo, no tienen claridad sobre las diferentes formas de violencia, pues mientras aseguran no ser violentos con sus pares, cuentan acerca de un compañero al que han apartado a causa de su insistencia de quedar bien con los profesores. Al preguntar más sobre dicho estudiante dijeron que era “castrante” y atribuían su conducta a una condición neurológica, como autismo o déficit de atención. La percepción que los estudiantes tienen de los profesores es que no ayudan a resolver los conflictos dentro del aula, que solo les dicen “dejen de pelear o se pelean después de mi clase”. El psicólogo de secundaria es quien mayormente resuelve los conflictos y toma cartas en el asunto, relacionado a la conducta, que salga de control del docente.

Toma de Decisiones Dificiles. Cuando los estudiantes trabajan en equipo hay un líder que toma las decisiones, aunque a veces igual deciden entre todos. En general, estas dos formas de decidir varían según el criterio los integrantes que componen el equipo en cuestión, así como la división de tareas de acuerdo a las habilidades de cada alumno, percibidas como la mejor por el líder o el resto de los compañeros. En cuanto a la toma de decisiones a nivel grupal, al momento de atender la organización de convivios y otros eventos escolares, los estudiantes perciben que solo algunos maestros les dejan decidir. El docente, en este caso el tutor del grupo es quien decide respecto al grupo.

Formación en Valores. Los estudiantes consideran que los valores son enseñados más no practicados. Los valores que mencionan son: el respeto, el diálogo, respeto y tolerancia.

2.4.2 Jueceo para Escala de Actitud hacia la paz. El jueceo se llevó a cabo con un grupo de expertos integrados por psicólogos del departamento de psicología de la secundaria en la que se trabajó, así como de académicos y estudiantes de posgrado del área de psicología escolar. Les fueron entregadas las 4 dimensiones de la Actitud hacia la paz y las descripciones de cada dimensión en una hoja, mientras que en el resto de las hojas se les dieron cada uno de los 33 reactivos para que a un lado colocaran la dimensión a la que pertenecían. Al final se contabilizaron los reactivos que coincidieron más veces, es decir, se sacó un porcentaje de acuerdo de jueces, quedando un total de 16 reactivos.

El porcentaje más alto lo obtuvo el reactivo “Invito a mis compañeros a las fiestas y realmente me interesa que asistan” (dimensión Interdependencia Positiva) con un 100%, por lo que se entiende que los estudiantes le toman importancia al sentido de pertenencia dentro del grupo.

Mientras que el más bajo lo tuvieron los reactivos “Me motivo a participar en un equipo

que toma en cuenta mi opinión” (dimensión Toma de decisiones), “Cuando mis compañeros pelean me interesa resolver el conflicto entre ellos” (dimensión Resolución de Conflictos de Manera Constructiva) y “Me gusta festejar los cumpleaños con mis compañeros” (dimensión Interdependencia Positiva) se observan dificultades para mantener relaciones de convivencia sin conflictos interpersonales.

Tabla 2

Porcentaje de acuerdo de jueces

Reactivo	Dimensiones	Porcentaje de acuerdo de jueces
1. Me preocupa que mis compañeros y yo, aprobemos las evaluaciones de manera satisfactoria.	Interdependencia positiva	90%
2. Me preocupa que mis compañeros y yo, aprobemos las evaluaciones de manera satisfactoria.	Resolución de conflictos de manera constructiva	90%
3. Ante un conflicto me interesa resolverlo y que ambos compañeros o bandos salgamos beneficiados.	Resolución de conflictos de manera constructiva	60%
4. Cuando mis compañeros pelean me interesa resolver el conflicto entre ellos.	Interdependencia positiva	100%
5. Invito a mis compañeros a las fiestas y realmente me interesa que asistan.	Toma de decisiones difíciles	60%
6. Me gusta festejar los cumpleaños con mis compañeros.	Interdependencia positiva	60%
7. Entiendo que hay mejores maneras que los golpes para resolver las diferencias con otros compañeros.	Resolución constructiva de conflictos	70%
8. Me siento cómodo trabajando diariamente con mis compañeros.	Interdependencia positiva	90%
9. Me gusta ayudar con lo que mejor sé hacer cuando trabajo en equipo: pintar, escribir, leer, etc.	Toma de decisiones difíciles	80%

10. Entiendo que cuando optamos por la votación para tomar decisiones es porque se nos dificultan las decisiones en conjunto.	Toma de decisiones difíciles	80%
11. Puedo negociar cuando estoy involucrado en un conflicto.	Resolución de conflictos de manera constructiva	70%
12. Si entre compañeros pelean verbal o físicamente, intento intervenir con el diálogo mejor que con los golpes para ayudarlos.	Resolución de conflictos de manera constructiva	90%
13. Valoro que deba existir respeto para poder convivir mejor como saludar, dar las gracias, pedir permiso y por favor.	Formación en valores	80%
14. Me interesa que los valores que se enseñan sean aplicados, entre compañeros, en las clases.	Formación en valores	70%
15. Me gusta pasar tiempo de ocio y diversión con mis compañeros.	Interdependencia positiva	80%
16. Me interesa participar en equipos con los compañeros y promuevo que todos sean escuchados.	Toma de decisiones difíciles	70%

2.4.3 Escala de actitud hacia la paz: diseño y resultados de aplicación. Una vez obtenidas, la categoría se procedió a la elaboración de las dimensiones para la escala de actitud hacia la paz y a la redacción de reactivos de cada una de las dimensiones de la escala en función de los resultados del grupo focal (tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones que conforman la escala para evaluar la Actitud hacia la Paz

Dimensiones	Descripción	Reactivos
Interdependencia positiva	Identificar experiencias que resaltan el logro de las mismas metas, los beneficios de alcanzar objetivos trazados	3. Ante un conflicto me interesa resolverlo y que ambos compañeros o bandos salgamos beneficiados.

Solución constructiva de conflictos	Practicar la solución de conflictos mediante la negociación y la mediación entre pares	y tener una identidad propia y común.	<p>5. Si un compañero o yo tenemos comida la compartimos con los demás, en caso de que fuera necesario.</p> <p>8. Invito a mis compañeros a las fiestas y realmente me interesa que asistan.</p> <p>10. Me gusta festejar los cumpleaños con mis compañeros.</p> <p>14. Entiendo que los chismes o rumores pueden afectar a nuestra unión como grupo.</p> <p>32. Me gusta pasar tiempo de ocio y diversión con mis compañeros.</p> <p>4. Pienso que el mejor modo de resolver un conflicto con mi compañero es hablando.</p> <p>7. Cuando mis compañeros pelean me interesa resolver el conflicto entre ellos.</p> <p>9. Me motiva a participar en un equipo que toma en cuenta mi opinión.</p> <p>20. Suelo estar dispuesto a ayudar y ser ayudado por mis compañeros en la solución constructiva de conflictos.</p> <p>33. Me interesa participar en equipos con mis compañeros y promuevo que todos sean escuchados.</p> <p>28. Cuando cometo errores en trato con mis compañeros intento resolverlos y que ambas partes nos beneficiemos.</p> <p>25. Me interesa que los valores que se enseñan sean aplicados entre compañeros, en las clases</p>

En total fueron 33 reactivos, quedando después del análisis de concordancia de jueces 16.

2.4.4 Confiabilidad de los instrumentos.

2.4.4.1 Cuestionarios de Conflictos de Compañeros de Aula. Respecto al análisis de confiabilidad del Cuestionario de Conflictos de Compañeros de Aula esta fue alta, la escala de Frecuencia obtuvo el resultado de .82, mientras que la escala de Intensidad quedó con .82.

Tabla 4

Datos psicométricos de Cuestionario sobre Conflictos de Compañeros de Aula

Escala	Número de reactivos	<i>M</i>	<i>DE</i>	Alfa de Cronbach
Frecuencia de conflictos	23	.70	.37	.82
Intensidad de conflictos	23	1.30	.24	.82

2.4.4.2 Cuestionario de Estilos de Mensaje en el Manejo de Conflictos. Con respecto al análisis de confiabilidad del Cuestionario de Estilos de Mensaje en el Manejo de Conflictos, el alfa de Cronbach quedó en .84; mientras que para cada escala quedó de la siguiente forma: Orientado a la solución con .90 y Orientado al otro con .74.

Tabla 5

Datos psicométricos de Cuestionario de Estilos de Mensaje en el Manejo de Conflictos

Factor	Número de reactivos	<i>M</i>	<i>DE</i>	Alfa de Cronbach
Orientado a la solución	11	1.23	0.85	.90
Orientado al otro	6	0.77	0.71	.74
Total de escala	17	1.07	0.63	.84

2.4.4.3 Escala de Actitud hacia la Paz. Antes de establecer la validez de contenido de la Escala de Actitud hacia la Paz, se realizó un análisis factorial exploratorio con rotación varimax para determinar las dimensiones que conformarían el instrumento final. Los resultados revelaron 10 componentes que explican el 80% de la varianza después de la rotación, de éstos los primeros tres son los que poseían una estructura factorial, para elegir los reactivos que pertenecen a cada factor se tomaron autovalores mayores a .40. Al factor uno se le denominó interdependencia positiva, a la segunda, toma de decisiones y al tercero, solución creativa de conflictos, sin embargo,

en este último solo quedo conformado por dos reactivos (Ver tabla 6). En futuras investigaciones, con muestras más amplias es posible que el factor III pueda cobrar mayor claridad.

Tabla 6

Matriz de componentes rotados

Reactivos/varianza explicada por factor	Factor I (20%) Interdependencia positiva	Factor II (8%) Toma de decisiones	Factor III (7%) Solución constructiva de conflictos
3. Ante un conflicto me interesa resolverlo y que ambos compañeros salgamos beneficiados.	.634		
4. Pienso que el mejor modo de resolver un conflicto con mi compañero es hablando.		.715	
5. Si un compañero o yo tenemos comida la compartimos con los demás, en caso de que fuera necesario.	.838		
7. Cuando mis compañeros pelean me interesa resolver el conflicto entre ellos.		.558	
8. Invito a mis compañeros a las fiestas y realmente me interesa que asistan.	.742		
9. Me motiva a participar en un equipo que toma en cuenta mi opinión.		.687	
10. Me gusta festejar los cumpleaños con mis compañeros.	.804		
14. Entiendo que los chismes o rumores pueden afectar a nuestra unión como grupo.			.817
20. Suelo estar dispuesto a ayudar y ser ayudado por mis compañeros en la solución constructiva de conflictos.			.604
25. Me interesa que los valores que se enseñan sean aplicados entre compañeros, en las clases.		.614	
28. Cuando cometo errores en el trato con mis compañeros intento resolverlos y que ambas partes nos beneficiemos.		.745	
32. Me gusta pasar tiempo de ocio y diversión con mis compañeros.	.891		
33. Me interesa participar en equipos con mis compañeros y promuevo que todos sean escuchados.		.627	

La Escala de Actitud hacia la Paz obtuvo un alfa de Cronbach total de .90, los valores de la confiabilidad de sus dimensiones pueden observarse en la tabla. De acuerdo con las medias de la Escala de Actitud hacia la paz, las respuestas representan que están “Algo de acuerdo” con los ítems.

Tabla 7

Datos psicométricos de Escala de Actitud hacia la Paz

Factor	Número de reactivos	<i>M</i>	<i>DE</i>	Alfa de Cronbach
Interdependencia positiva	6	3.34	0.64	.83
Solución constructiva de conflictos	7	3.30	0.58	.86
Total de escala	13	3.30	0.56	.90

Media teórica: 2.5

2.4.5 Análisis de correlación. Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre todos los factores de la Escala de Actitud hacia la Paz, el Cuestionario sobre Conflictos de Compañeros de Aula, Cuestionario de Estilos de Mensaje en el Manejo de Conflictos y las escalas totales de los instrumentos.

El total de la Escala de Actitud hacia la Paz obtuvo una correlación significativa con el factor Estilo de Mensaje Orientado a la Solución en el Manejo de Conflictos ($r = .442^*$; $p = .015$); lo que nos indica que a una mayor actitud hacia la paz hay un manejo de conflictos pensado más hacia la solución.

Mientras que el factor Interdependencia Positiva de la Escala de Actitud hacia la Paz tuvo un valor significativo con el factor Estilo de Mensaje Orientado a la Solución en el Manejo de Conflictos ($r = .443^*$; $p = .014$), que indica que cuando los vínculos son positivos dentro del grupo se resaltan experiencias donde logran metas, objetivos y beneficios en común. Teniendo, además, una identidad con la que se identifican como grupo.

Y en cuanto a la escala de Frecuencia de Conflictos, ésta obtuvo una correlación con el factor Estilo de Mensaje Orientado al Otro en la Solución ($r = .486^*$; $p = 0.10$); que nos señala que

a una mayor frecuencia de conflictos dentro del aula existe una orientación más dirigida hacia el otro (tabla 8).

Tabla 8

Correlaciones entre los factores de EAP y FC

Elementos	Orientado a la solución	Orientado al otro
1. Actitud hacia la paz	.442*	--
2. Interdependencia positiva	.443*	--
3. Frecuencia de conflictos		.486*

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

2.4.6 Reporte descriptivo de la Frecuencia de conflictos. A continuación, se presentan los porcentajes más altos obtenidos en los temas del factor Frecuencia de conflictos de la Escala de Estilos de Mensaje en el Manejo de Conflictos dentro del aula según la frecuencia percibida por los estudiantes.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de los ítems de Frecuencia de conflictos de aula

Tema de conflictos	Porcentaje de respuesta			
	Ningún conflicto	Algunos conflictos	Bastantes conflictos	Muchos conflictos
1. Por dinero	77.4	19.4	3.2	0
2. Por los asientos o lugares del salón	51.6	38.7	9.7	0
3. Por chismes	19.4	38.7	22.6	19.4
4. Por burlas	38.7	41.9	9.7	9.7
5. Por favoritismos	61.3	22.6	16.1	0
6. Por diferencias de opiniones o de manera de pensar	29.0	58.1	12.9	0
7. Por falta de respeto o insultos	38.7	32.3	19.4	9.7
8. Por la manera de hablar	54.8	25.8	9.7	9.7
9. Por hipocresía	38.7	35.5	12.9	12.9
10. Por la manera de vestir o arreglarse	83.9	12.9	3.2	0
11. Por calificaciones	61.3	32.3	3.2	3.2
12. Por hacer ruido y estar hablando en el salón.	16.1	48.4	22.6	12.9
13. Por agarrar las cosas de los demás	38.7	51.6	3.2	6.5
14. Por la manera de ser de uno u otro	48.4	32.3	12.9	6.5
15. Por el chico/a que nos gusta	61.3	22.6	12.9	3.2
16. Porque algunos se creen más que los demás	38.7	38.7	16.1	6.5
17. Por copiar o pasar las tareas de la escuela	41.9	41.9	12.9	3.2

18. Por la división de tareas	32.3	51.6	6.5	9.7
19. Por copiar o pasar respuestas en los exámenes	80.6	19.4	0	0
20. Por su desempeño o mi desempeño durante deportes o en competencias	58.1	32.3	9.7	0
21. Por hacer lo que el otro quiere	51.6	38.7	3.2	6.5
22. Por envidias	54.8	12.9	19.4	12.9
23. Por ser eliminado o no aceptado en redes sociales (como Facebook o Instagram)	87.1	12.9	0	0

2.4.7 Resultados individuales. A continuación, se reportan los puntajes estandarizados de las escalas utilizadas en este estudio para facilitar la interpretación de dichos instrumentos aplicados. En el caso de la Escala de Conflictos con Compañeros de Aula los resultados son los que se presentan a continuación en la tabla 10 y 11.

Tabla 10

Grupo A. Conflictos, Manejo de Conflictos y Actitud hacia la paz

Estudiante	Conflictos		Manejo de conflictos		Actitud hacia la paz	
	Frecuencia de conflictos	Intensidad de conflictos	Orientado a la solución	Orientado al otro	Interdependencia positiva	Solución constructiva de conflictos
1	1	1.35	1.09	0.5	3.83	3
2	1.13	1.74	0.09	1	3	2.43
3	1.04	1.74	2.45	3	3.17	3.43
4	0.17	1	2.91	0.67	3.33	2.71
5	0.04	1	0	0.33	3.67	3.57
6	1.3	1.65	1.91	0.67	3.83	3.57
7	1.04	1.26	1.09	0.17	3.83	4
8	0.26	1.13	2.18	0.17	4	3.71
9	0	1.13	1.36	0.33	3.5	3.29
10	0	1.04	0	0	1.67	2
11	1.13	1.52	2	1.33	3.33	3.57
12	0.3	1.3	0.27	0.17	2.67	3.71
13	0.39	1.13	0	0.33	3.83	3.43
14	0.39	1.04	0.18	0.33	3	3
15	0.61	1.13	1	0.33	3.67	3.86

Tabla 11

Grupo B. Conflictos, Manejo de Conflictos y Actitud hacia la paz

	Conflictos		Manejo de conflictos		Actitud hacia la paz	
	Frecuencia de conflictos	Intensidad de conflictos	Orientado a la solución	Orientado al otro	Interdependencia positiva	Solución constructiva de conflictos

Estudiante	Frecuencia de conflictos	Intensidad de conflictos	Orientado a la solución	Orientado al otro	Interdependencia positiva	Solución constructiva de conflictos
16	0.83	1.48	2	0.5	3.67	3.57
17	0	0	1.36	1	2.5	2.86
18	1.35	1.57	2.45	1.17	3.83	3
19	0.91	1.26	0.64	0.83	2.83	2.86
20	1	1.87	0.36	2.33	3.17	3.29
21	0.52	0	1.09	0	4	3.57
22	0.09	1.22	0.82	1	1.83	2.57
23	0.57	1.22	2.82	0.67	4	3.86
24	0.91	1.26	1.18	0.83	4	3.29
25	1.04	1.52	0.09	2.5	2.17	1.57
26	0.57	1	2.09	0.83	3	3.57
27	0.87	1.17	1.64	1.17	3.67	3.71
28	0	0	0.55	1	3.67	3.71
29	0.52	1.17	1.18	0.17	3.67	3.86
30	0.43	1.39	1.18	0.33	3.35	3.86
31	0.7	0	1	0.5	4	3.86

2.4.8 Diferencias por sexo. En la tabla 12 se presentan los resultados de la prueba T de diferencias por sexo para cada una de las variables de cada estudio. Los resultados revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los varones y mujeres en cada una de las variables del estudio.

Tabla 12

Diferencias sexo de las escalas de actitud hacia la paz, frecuencia e intensidad de conflictos

Variable	Sexo						<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	Varón			Mujer				
	N	Media	DE	N	Media	DE		
Actitud hacia la paz	16	3.41	0.51	15	3.18	0.61	0.35	1.14
Manejo de conflictos	15	1.02	0.75	15	1.12	0.50	0.24	-0.43
Frecuencia de conflictos	12	0.62	0.38	15	0.77	0.36	0.91	-1.01
Intensidad de conflictos	12	1.24	0.23	15	1.35	0.25	0.68	-1.16

3. Programa de intervención

3.1. Fundamentación del programa de intervención

El modelo de Educación para la Paz, que se trabaja en esta investigación, tiene como fundamento el aprendizaje cooperativo y la aplicación de estrategias cooperativas. Por ello, para la realización del diseño del programa de intervención de esta investigación, se partió del enfoque de aprendizaje cooperativo que, de acuerdo con los psicólogos Johnson y Johnson (1999), es una manera de guiar la experiencia de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción social en un contexto académico, aunque no exenta otros escenarios fuera de los centros escolares.

Dicha propuesta educativa es integral, pues dentro de las experiencias que el docente puede facilitar en los alumnos está la gestión y manejo de las emociones y las relaciones entre pares durante la realización de tareas (Johnson y Johnson, 1999). El enfoque ofrece una gran variedad de modalidades de trabajo, de acuerdo con el tipo de grupo con el que se aplique y la duración de las actividades o proyectos. Los grupos pueden ser formales e informales, durar una clase o hasta un año; estas características demarcan las decisiones instruccionales.

Los elementos que constituyen al aprendizaje cooperativo son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, prácticas interpersonales y grupales (Johnson y Johnson, 1999). Componentes que son explicados por los autores por medio de estrategias cooperativas, que van del diseño de ejercicios de lectura entre pares hasta las condiciones que facilitarían la realización y evaluación de ejercicios.

Entonces, para esta intervención el tipo de grupo con el que se trabajó fue variado. Se planearon 15 sesiones con una hora de duración cada una, de las cuales solo fueron aplicadas las primeras 5 debido a la contingencia sanitaria COVID-19. En las primeras 5 clases se trabajó con el grupo seleccionado y se decidió realizar múltiples equipos en cada sesión, que eran rotados al

azar en cuanto a la conformación de sus integrantes, para realizar ejercicios reconocimiento y manejo de las emociones, así como la familiarización con el término “conflicto” desde la educación para la paz, no sin antes conocer los significados que le atribuyen ellos para activar los aprendizajes previos.

En el caso de las siguientes cinco sesiones que se tenían contempladas, se quería la integración de equipos, de manera cambiante para clase, centrándose especialmente en la conformación de equipos base y trabajo de pares en estudios de caso y análisis de cuento, que tuvieran por tema las estrategias y comunicación para manejar conflictos. Mientras que en las últimas cinco sesiones se tenían pensada la integración de un solo equipo para todas las sesiones, ya que la estrategia de enseñanza y aprendizaje para este momento del programa era emplear un aprendizaje basado en proyectos.

En las sesiones que fueron realizadas se siguió la lógica de hacer una presentación e introducción al tema con activación de aprendizajes previos o recordando lo visto una clase antes, el desarrollo de las actividades de aprendizaje y el cierre con los conocimientos adquiridos; siendo el primer y último momento de la sesión trabajado a través de preguntas generadoras o que invitaran a la reflexión final, así como a situaciones de aprendizaje centradas en el contexto escolar del estudiantado.

3.2. Objetivos

1. Fomentar la actitud hacia la paz de los estudiantes que participaron en el proceso diagnóstico.
2. Favorecer la interdependencia positiva de los participantes y la toma de decisiones basada en la responsabilidad individual hacia el equipo con el que se trabaje y el grupo en general.
3. Disminuir la frecuencia de conflictos entre pares dentro del aula.

3.3. Programa de intervención

A partir de los resultados del diagnóstico se diseñó el programa de intervención con el propósito de favorecer la actitud hacia la paz, específicamente la interdependencia positiva y la transformación constructiva de conflictos; así como el manejo de conflictos orientado a la solución.

Con la finalidad de establecer el grupo con el que se realizaría la intervención, se procedió a realizar un análisis comparativo entre los grupos A y B, los resultados revelaron que el grupo B presentó diferencias estadísticamente significativas en la escala de frecuencia de conflictos ($M=.73$) respecto al grupo A ($M=.67$). Por otro lado, aunque las diferencias no fueron significativas en los demás factores, el grupo B obtuvo puntuaciones menores al del grupo A en interdependencia positiva ($M= 3.33$), la Solución Orientada al Otro ($M=.92$) y en la Intensidad de Conflictos ($M=1.34$). El grupo B presentó más áreas de oportunidad para mejorar en la actitud hacia la paz.

Tabla 13

Diferencias entre el grupo A y grupo B antes de la intervención

Factores de escala	Grupo				T	gl	P
	A		B				
	M	DE	M	DE			
Interdependencia positiva	3.35	.60	3.33	.69	.095	29	.396
Solución constructiva de conflictos	3.28	.55	3.31	.62	-.126	29	.808
Orientado al otro	.62	.74	.92	.67	-1.196	29	.939
Orientado a la solución	1.18	.98	1.27	.75	-.303	28	.198
Frecuencia de conflictos	.67	.43	.73	.31	-.390	25	.030
Intensidad de conflictos	1.27	.26	1.34	.23	-.677	25	.527

Para establecer la distribución del tiempo por intervenir y satisfacer los factores de las escalas a trabajar, se consideró la puntuación máxima de cada reactivo del instrumento, la cual varía de acuerdo al factor: en Interdependencia Positiva es 4, en Solución Constructiva de

Conflictos es 4, en Orientado al Otro es 2, en Orientado a la Solución es 2, en Intensidad de Conflictos es 2 y en Frecuencia de Conflictos se consideró la media teórica de 1.5, dado que quedó con un puntaje bajo en los resultados del diagnóstico y así resultaba más alcanzable. Posteriormente, por medio de una regla de tres fue determinado el tiempo que requería cada factor para ser favorecido en la intervención. Se consideró el porcentaje faltante de la media de cada factor y se sumaron todos los factores, resultando un total de 15 horas para desarrollar habilidades y estrategias en el manejo de conflictos y la disposición de la actitud hacia la paz (tabla 14). Siendo el cálculo del tiempo nuestro criterio 2 para el diseño del programa de intervención.

Tabla 14
Criterio 2

Factor de escala	M	Puntaje máximo/media teórica	$Diferencia$	Ponderación (Horas)
	B		B	
Interdependencia positiva	3.33	4	.67	2
Solución constructiva de conflictos	3.31	4	.69	2
Orientado al otro	.92	2	1.08	3:52
Orientado a la solución	1.27	2	.73	2
Frecuencia de conflictos	.73	1.5	.77	2:51
Intensidad de conflictos	1.34	2	.66	2
Total	--	--	4.6	15

Los criterios para el diseño del programa tomaron en cuenta los factores de las escalas aplicadas en la evaluación diagnóstica: la Interdependencia Positiva, la Solución Constructiva de Conflictos, Orientado al Otro, Orientado a la Solución, la Frecuencia de Conflictos e Intensidad de Conflictos. A continuación, se presentan en la tabla 15 la distribución de las unidades, objetivos y temas del programa de intervención.

Tabla 15
Distribución de unidades, objetivos y temario del programa de intervención

Sesión	Tema(s)	Actividades	Tiempo
1	Perspectiva positiva del conflicto	¿Qué es un conflicto? (Frecuencia de conflictos)	1 hora

2	Perspectiva positiva del conflicto	Tipos de conflictos (Frecuencia de conflictos)	1 hora
3	Los actores de un conflicto y sus implicaciones actitudinales y emocionales	Actores en el conflicto (Frecuencia de conflictos)	1 hora
4	Los actores de un conflicto y sus implicaciones actitudinales y emocionales	Las emociones en el manejo de conflictos	1 hora
5	Los actores de un conflicto y sus implicaciones actitudinales y emocionales	Actitudes hacia el conflicto (Intensidad de conflictos)	1 hora
6	Estilos en el manejo de conflictos	El arbitraje	1 hora
7	Estilos en el manejo de conflictos	Pasos para el arbitraje	1 hora
8	Estilos en el manejo de conflictos	La negociación	1 hora
9	Estilos en el manejo de conflictos	Pasos para la negociación	1 hora
10	Estilos en el manejo de conflictos	La mediación	1 hora
11	Estilos en el manejo de conflictos	Pasos para la mediación	1 hora
12	Actitud hacia la paz	Identidad mutua	1 hora
13	Actitud hacia la paz	Decisiones que afectan a todos	1 hora
14	Actitud hacia la paz	Argumentación y puntos de vista fuertes	1 hora
15	Actitud hacia la paz	Solución de controversias	1 hora

4. Resultados de intervención

4.1 Evaluación

4.1.1 Contextualización. El programa comenzó la segunda semana de febrero de 2020 y se llevó a cabo una sesión por semana los días miércoles, con una duración de una hora. El total de semanas de trabajo fueron cinco y durante ese lapso fue posible conocer cuáles eran las experiencias y los conocimientos de los estudiantes de esta secundaria, respecto al conflicto entre pares.

Sin embargo, a causa de la pandemia mundial del COVID-19 en México la Secretaría de Educación Pública anunció la suspensión de clases a nivel nacional, como parte de la Jornada Nacional de Sana Distancia. En el caso de Yucatán, las clases fueron suspendidas el 17 de marzo, de modo que el programa de intervención también tuvo que concluir.

4.1.2 Alcances. Durante las sesiones que se lograron realizar, se pudieron cubrir los contenidos contemplados para el tema perspectiva positiva del conflicto y los actores de un conflicto y sus implicaciones actitudinales y emocionales. La finalidad de abordar estos primeros temas fue que los jóvenes reconocieran la perspectiva positiva del conflicto e identificaran los tipos que existen, así como los actores y sus implicaciones actitudinales y emocionales en la solución. Los contenidos de las sesiones fueron los siguientes:

1. ¿Qué es un conflicto?
2. Tipos de conflictos
3. Actores en el conflicto.
4. Las emociones en el manejo de conflictos.
5. Actitudes hacia el conflicto.

La primera, la segunda y la tercera sesión estuvieron diseñadas para trabajar la escala Frecuencia de conflictos; mientras que la cuarta y quinta sesión tuvieron el propósito de favorecer los valores de la escala de intensidad de conflictos.

Durante el desarrollo de actividades se llevaron a cabo algunas técnicas de evaluación de corte cualitativo, como fue el caso del cuaderno de campo, que sirvió como herramienta de trabajo para el registro de conductas y logro de aprendizajes hacia el tema del conflicto y la paz. Y como la intervención tenía un enfoque de aprendizaje cooperativo, también se pudo contar con evidencias del aprendizaje que permitieron apreciar mejor la aproximación de los alumnos a los objetivos de cada sesión. Se realizaron ejercicios como elaborar dibujos y esquemas, contestar preguntas clave o generadoras al inicio y final de las sesiones, así como se realizaron ejercicios de análisis de casos en los que estuvo contemplada la toma de decisiones.

4.1.3 Reflexión final. A pesar de que solo fueron realizados cinco de un total de quince sesiones que se tenían planeadas y diseñadas, pudieron valorarse algunos de los logros de los estudiantes en relación con los objetivos de cada sesión.

Respecto a la primera sesión los estudiantes comentaron cómo entendían los conflictos y problemas, después asociaron sus significados a experiencias negativas, sin embargo, durante el cierre de la clase a través de la pregunta de reflexión pudieron visualizar al conflicto con una experiencia de aprendizaje positiva para el desarrollo humano. En el caso de la segunda sesión mediante estudios de casos, los alumnos diferenciaron los tipos de conflictos: nacionales, grupales e interpersonales. Como podrá verse el contenido que se trabajó durante las dos primeras sesiones corresponde más a una conceptualización de lo qué es el conflicto y sus características.

Mientras que las siguientes tres sesiones se trabajaron más los aspectos socioafectivos, que son tan necesario para posteriormente aprender métodos de resolución de conflictos, el cual era el

objetivo que se tenía contemplado en la unidad 2. En la tercera sesión los estudiantes escribieron sobre qué características de su persona podrían ayudar o complicar el manejo de un conflicto interpersonal. Y para la cuarta sesión comentaron que los conflictos pueden suceder debido a los diferentes puntos de vista y falta de empatía o pensamiento flexible de los involucrados. Finalmente, en la sesión cinco los estudiantes profundizaron sobre las emociones y actitudes que pueden estar durante el manejo y solución de conflictos.

5. Discusión y conclusiones

Las dimensiones sirvieron para realizar los dos grupos focales de la fase cualitativa. Los resultados arrojaron que los estudiantes cuentan con experiencias relacionadas a la interdependencia que, sin embargo, es negativa. Por lo que el programa de intervención deberá contemplar este aspecto en el desarrollo de las sesiones. La interdependencia positiva es importante para el desarrollo de la actitud hacia la paz, expresa mutualidad y responsabilidad en cómo las acciones impactan en la agrupación (Johnson y Johnson, 2006).

En cuanto al trabajo en equipo la toma de decisiones no está realizada a partir de un intercambio de opiniones, mientras que la formación de valores no pasa de ser discursiva, los alumnos indican que es más enunciativa que modelada. La forma de resolver conflictos está más dirigida hacia los otros que a la solución, también se observa que no hay claridad acerca de lo que es un conflicto, pues es confundido con el concepto de problema y la violencia física.

Finalmente, los resultados de los instrumentos de la fase cuantitativa fueron pasados a un análisis estadístico. Todos los resultados formaron parte del diseño de un programa de intervención que busca favorecer la actitud hacia la paz de los jóvenes a los que se realizaron las pruebas diagnósticas.

Se recomienda realizar más sesiones y pasar a una segunda aplicación de la Escala de Actitud hacia la Paz.

Referencias

- Aiken, L. R. (1994). *Psychological testing and assessment* (8 ed.). Allyn y Bacon. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1994-97053-000>
- Ardila, R. (2001). ¿Qué es la psicología de la paz? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 39-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533104.pdf>
- Ayuntamiento de Mérida (2014). *Guía de buenas prácticas para la convivencia escolar*. Recuperado de <http://www.merida.gob.mx/municipio/portal/especiales/bullying/guia/guia.pdf>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista De Psicología*, 34(2), 261-291. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/psico.201602.002>
- Castillo Rocha, C. (2018). Iniciando la reconciliación: una experiencia de educación para la paz en una primaria multigrado en Yucatán, México. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 7-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6652954>
- Christie, D. J. (2006). What is Peace Psychology the Psychology of? *Journal of Social Issues*, 62(1), 1-17. Recuperado de <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.2006.00436.x>
- Coleman, P. y Deutsch, M. (2001). Introducing Cooperation and Conflict Resolution into Schools: a Systems Approach. En D. J. Christie, R. V. Wagner y D. A. Winter (Eds.), *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century* (pp. 223-239). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall. Recuperado de https://www.creducation.net/resources/chap19_coleman_and_deutsch.pdf

Diario de Yucatán (2018). Proyecto "Mediación Escolar", en pro de una convivencia pacífica.

Diario de Yucatán. Recuperado de <https://www.yucatan.com.mx/imagen/mediacion-escolar-en-pro-de-una-convivencia-pacifica>

Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y*

Conflictos, 7, 19-22. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205031399013>

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: the essential role

of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147–174. Recuperado de

<https://doi.org/10.1080/17400200600874792>

Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (2010) Peace education in the classroom: Creating effective

peace education programs. En G. Salomon y E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace*

education (p. 223-240). Psychology Press. Recuperado de

<https://psycnet.apa.org/record/2010-00471-016>

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Recuperado de

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15->

[JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf)

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de*

Psicología, 30(3) ,841-851. Recuperado de

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201241/164941>

Luna-Bernal, A. C. A., Mejía-Ceballos, J. C., y Laca-Arocena, F. A. (2017). Conflictos entre

pares en el aula y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista*

- Evaluar*, 17(1), 50-64. Recuperado de
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17074>
- Melguizo Posada, J. H. et al. (2018). *Cultura de paz en Cultura de paz, palabra y memoria. Un modelo de gestión cultural comunitario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/invitaciones/2018/C-paz.pdf>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385–392. Recuperado de
http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n2/psico_evolutiva1.pdf
- Rojó González, M. (1999). Educación y psicología para la paz. *Revista Temas*, Número Extraordinario, 18 y 19, Julio- Diciembre, 39.
- Salomon, G. (2009). Peace Education: Its Nature, Nurture and the Challenges It Faces. En J. De Rivera, (Ed), *Handbook on Building Cultures of Peace* (pp. 107-121). New York, USA: Springer. Recuperado de
https://pbl4c.files.wordpress.com/2015/01/handbook_on_building_cultures_of_peace.pdf
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2017). *Protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación en casos de acoso y maltrato escolar en los planteles de educación básica*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de

Yucatán. Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295971/Protocolo_Yucatan.pdf

Apéndice A

UNIDAD 1

MANEJO DE CONFLICTOS

SESIÓN 1. ¿QUÉ ES UN CONFLICTO?

Sesión 1. ¿Qué es un conflicto?			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: conocer los significados que los estudiantes dan a los conflictos y problemas, con el fin de reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje el conflicto brinda al desarrollo humano. Así como identificar los tipos de conflictos existentes.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación del programa y la facilitadora.	Presentar el contenido del programa y la forma de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Proyector ● Laptop 	10 minutos
“El tendedero de conflictos”	Conocer las asociaciones positivas y negativas de los conflictos y problemas; reconocer el lado constructivo del conflicto para el aprendizaje en el desarrollo humano.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Laptop ● Proyector ● Hojas blancas 	35 minutos

Actividad 1: “El tendedero de conflictos”

Objetivo: examinar las asociaciones positivas y negativas de los conflictos y los problemas; reconocer el lado constructivo para el aprendizaje en el desarrollo humano.

Materiales: hilo de tendedero, pinzas para ropa, hojas blancas, lápices y colores.

Desarrollo:

1. Los estudiantes forman un círculo mientras que la facilitadora les pregunta, mediante
2. una lluvia de ideas: “¿cuál es tu nombre?” “¿qué es un conflicto?” “¿qué es un problema?” Las respuestas son anotadas por la facilitadora en el pizarrón.
3. Después de escribir las diferentes ideas, la facilitadora platica con los estudiantes

acerca de las diferencias entre el conflicto y problema.

4. Se pide a los alumnos que platicuen en pareja acerca de la última vez que estuvieron en una situación de conflicto. Durante el ejercicio, la facilitadora pregunta a los estudiantes sobre qué situaciones recuerdan y qué piensan al respecto si lo relacionan a la lluvia de ideas.
5. Luego la facilitadora da una hoja a cada alumno para pedirles que escriban una palabra que asocien cuando escuchan: CON-FLIC-TO.
6. Cuando todos los estudiantes terminen de escribir, se les solicita que tomen una pinza y cuelguen la palabra en un tendedero puesto dentro del salón.
7. Finalmente, la facilitadora con la ayuda de dos alumnos –que sostienen dos cajas, una para respuestas positivas y la otra para negativas-, descuelga cada palabra y pregunta a los estudiantes en qué categoría la pondrían: ¿positiva? ¿negativa?
8. Se colocará cada palabra en uno de los botes, según sea positivo y negativo.
9. Se realiza conteo final dónde se conocerá si la mayoría del salón asocia el conflicto a una experiencia positiva o negativa.

Cierre: ¿Consideras que los conflictos son inevitables en el trato con las otras personas?

¿Crees que estas experiencias te permiten crecer como persona?

SESIÓN 2. TIPOS DE CONFLICTOS

Sesión 2. Tipos de conflictos			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: conocer los tipos de conflictos que pueden existir.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación del tema y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos 	10 minutos
Estudio de caso	Identificar los tipos de conflictos que existen.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Hojas blancas con impresiones de preguntas 	35 minutos

Actividad 1: “Descomponiendo los conflictos”

Materiales: hojas con preguntas

Objetivo: identificar los tipos de conflictos

Desarrollo:

1. La facilitadora forma equipos de 4 estudiantes en el grupo.

2. Después reparte 3 hojas con casos de conflictos a cada equipo. Cada uno de los 3 conflictos corresponde al tipo entre países, intergrupales e interpersonales.

3. Luego la facilitadora pide que lean cada historia y al finalizar la examinen conforme a las preguntas guía que se les dan también en una hoja. Las preguntas guía tienen la finalidad de favorecer la identificación de las características de los tipos de conflicto:

- ¿Qué pudo haber provocado la situación?
- ¿Es acaso el motivo del conflicto un desacuerdo o una incompatibilidad sobre cómo deberían ser las cosas?
- ¿Quiénes se ven afectados por el conflicto?

- ¿Qué crees que siente?
- ¿Qué valores están en juego?
- ¿Se podría resolver el conflicto con las personas o grupos involucrados?

Cierre: se comparten las respuestas en plenaria y se enfatiza que, pese a las diferencias en los 3 tipos, el origen de dichos conflictos es un desacuerdo no resuelto entre dos partes.

Casos:

Caso 1: Farah, una infancia rota por la guerra en Siria

Con tan solo dos años, la pequeña Farah fue rescatada entre los escombros de lo que hasta entonces había sido su casa en Siria. Un bombardeo destruyó su hogar y acabó con la vida de toda su familia. Prácticamente acababa de nacer y Farah ya estaba completamente sola en medio de una guerra que aún no tenía capacidad para comprender.

La violencia seguiría muy presente en la vida de Farah. El orfanato donde fue acogida sufrió un nuevo bombardeo y, finalmente, se desplazó a un hospital abandonado en Homs, junto a otros muchos niños huérfanos. Esta ciudad, ubicada en el oeste del país, ha sido escenario de duros combates y buena parte de sus edificios están actualmente en ruina.

Muchos niños han perdido a sus padres o han sido abandonados como resultado del conflicto.

Con solo dos años Farah estaba completamente sola en medio de una guerra que no podía comprender. El orfanato acoge a 25 niños y 31 niñas con edades entre los 2 y los 20 años. *"Recuerdo cuando atacaron el orfanato. Recogimos nuestras cosas y vinimos a este hotel"*, asegura Farah, ajena a la vorágine de violencia en la que se ha desarrollado su corta vida. El nombre Farah significa alegría, pero la guerra es todo lo que ha conocido. Aun así, nunca pierde la sonrisa.

Criados durante la contienda, esta generación será la que herede un país en ruina tras años de un conflicto armado sobre el que no tuvieron responsabilidad alguna.

La guerra de Siria ha desatado desde su inicio, en 2011, una emergencia humanitaria sin precedentes desde la II Guerra Mundial. Actualmente, tras más de siete años de combates, bombardeos y masacres indiscriminadas de civiles, 6'6 millones de sirios viven desplazados dentro de su propio país y 5'7 millones están inscritos como refugiados en los países vecinos. De ellos, 2'7 millones son niños.

Caso 2: Ana Frank

Ana Frank tenía solo trece años cuando tuvo que esconderse con su familia, perseguida por los nazis y sus colaboradores. Todo por ser judía. Lograron esconderse por más de dos años en la 'Casa de Atrás'. Así llamó Ana a su escondite secreto en su Diario. Allí, Ana escribía constantemente en su Diario. Pero, un día, los escondidos fueron delatados, arrestados, y trasladados al campo de concentración de Auschwitz, en Polonia. Tiempo más tarde, en Febrero de 1945, Ana y su hermana Margot mueren en el campo de concentración de Bergen Belsen, dos meses antes de la liberación. El Holocausto es uno de los acontecimientos históricos más terribles de la Humanidad. Cerca de seis millones de judíos y miles de otras minorías fueron asesinados por los nazis y sus colaboradores.

Caso 3: la tarea no hecha

Emiliano tuvo la preocupación de realizar la tarea de matemáticas que dejaron esa tarde. Prefirió terminarla antes de que anocheciera, aunque no pudiera ver algunos capítulos de la serie *Atypical* con su hermana. Al día siguiente, se dio cuenta que muchos de sus compañeros no habían realizado la tarea y no tenían pensado entregarla, así que se estaban poniendo de acuerdo para no recordar la actividad al profesor o, en su caso, confundirlo diciendo que la indicación no fue lo

suficiente clara y no entendieron si se hacía en la casa o en el salón. Emilio no estuvo de acuerdo y le preguntó al profesor si calificaría la tarea apenas lo vio entrar al salón. Entonces, todos sus compañeros empezaron a gritarle insultos y durante varios días no le dirigieron la palabra

SESIÓN 3. PROBLEMAS Y CONFLICTOS

Sesión 3. Problemas y conflictos			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: entender cómo aspectos de nuestra persona pueden llevarnos a resolver o complicar el manejo de los problemas y los conflictos interpersonales.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos 	10 minutos
“Lectura de manos”	Reconocer las características personales e identificar cómo se pueden relacionar con los problemas y los conflictos interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos Hojas blancas 	35 minutos

Actividad 1. “Lectura de manos”

Materiales: recursos humanos y hojas blancas

Objetivo: reconocer las características personales e identificar cómo se pueden relacionar con los problemas y los conflictos interpersonales.

Desarrollo:

1. Pedir que cada estudiante dibuje ambas manos sobre una hoja en blanco.
2. Solicitar que en la mano derecha escriban la pregunta: “¿cómo soy?” Y en cada dedo redacten las características que los describen como personas, pueden ser positivas o negativas.
3. Decir que ahora en la mano izquierda escriban la pregunta: “¿qué problema tengo?” “¿qué conflicto tengo?” Y en cada dedo redacten los problemas y/o conflictos que se presentan cotidianamente.
4. Se les pide que, mirando lo que escribieron en los dibujos, piensen de qué forma esas características mencionadas los ayudan a resolver o complicar problemas y el manejo

de conflictos que tienen.

Cierre: se enfatiza con preguntas para reflexionar:

- ¿Tu forma de ser te ha ocasionado algún conflicto? ¿por qué?
- ¿Tus rasgos como persona te ayudaron a resolver un conflicto? ¿cuáles? ¿cómo fueron esas veces?

SESIÓN 4. ACTORES EN EL CONFLICTO

Sesión 4. Actores en el conflicto			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: comprender los diferentes puntos de vista que pueden tener las personas implicadas en un conflicto interpersonal.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos 	10 minutos
“La silla”	Comprender los diferentes puntos de vista que pueden tener las personas implicados en un conflicto interpersonal.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Hojas blancas con casos ● Una silla del salón 	25 minutos
“El debate giratorio”	Reflexionar sobre cómo la perspectiva de un conflicto puede cambiar de acuerdo con las circunstancias en las que se está.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Hojas blancas con roles. 	30 minutos

Actividad 1. “La silla”

Materiales: recursos humanos, hojas con descripción de cada caso, una silla.

Objetivo: comprender los diferentes puntos de vista que pueden tener las personas implicados en un conflicto interpersonal.

Procedimiento de la actividad:

1. La facilitadora forma equipos de 4 integrantes y coloca una silla en medio del salón.
2. Después son entregados a cada equipo 3 hojas, cada una con un caso sobre un alumno que necesita la silla más cómoda del salón de clases. Se les solicita que se pregunten: ¿quién debería tomar la silla?
3. Luego se pasan al frente 3 estudiantes y cada uno lee un caso y se le pregunta su perspectiva.

4. Finalmente, se le pregunta al resto de los alumnos: ¿qué piensan ellos? Se llega a un consenso sobre quién podría quedarse con la silla más cómoda del salón.
5. la facilitadora coloca una sombrilla en medio y tres sillas. De manera aleatoria elige 4 alumnos y cada uno les reparte un papel con la descripción de un rol que debe asumir. En cada rol el personaje necesita la sombrilla encontrada en la calle, pues está lloviendo mucho. Se pide a los estudiantes que tomen asiento y cada uno vaya leyendo la descripción. Luego se les preguntará: ¿quién debería tomar la sombrilla? Después de que cada uno responda, se le preguntará al público, es decir, al resto del grupo. Por último, se llega a un consenso sobre quién podría quedarse con la sombrilla.

Cierre: enfatizar el cómo otros pueden tener razones tan válidas como uno para realizar o hacer algo que considera adecuado en un conflicto:

- ¿Qué harías en una situación así?
- ¿Te ha pasado en el salón? ¿cómo lo resolviste?

Casos:

Caso 1:

Pablo duerme en el mismo cuarto que su hermano Jorge. Esto nunca ha sido molestia para él, sin embargo, el otro día tuvo una mala noche porque Jorge estaba muy enfermo y sus papás estuvieron abriendo y cerrando la puerta en varias ocasiones. Después le dijeron que se cambiara de habitación, pero para entonces ya era un poco tarde y se sentía cansado.

Al día siguiente él solo quería una de las sillas cómodas del salón.

Caso 2:

Cynthia practica ballet y a menudo participa en competencias de baile. Su próximo concurso es dentro de dos semanas, las horas de práctica son numerosas y demandantes.

Esta situación la hace sentir exhausta, por lo que lo único que desea llegando al salón es la silla más cómoda del salón.

Caso 3:

Henry tuvo un día extraño, según él. Parecía que sería una tarde normal en su casa cuando salió al jardín y se dio cuenta que su perro no tenía alimento en el plato. El utensilio estaba mojado por una llovizna recién ocurrida, entonces mientras se acercaba a recogerlo se cayó. Su mamá lo escuchó y fue a levantarlo. Henry tenía un esguince.

En el camino a la escuela, Henry esperaba poder conseguir la silla más cómoda, pues seguro no saldría al receso en esta situación.

Actividad 2: “El debate giratorio”

Materiales: recursos humanos

Objetivo: reflexionar sobre cómo la perspectiva de un conflicto puede cambiar de acuerdo con las circunstancias en las que se está.

Procedimiento de la actividad:

1. Se divide al grupo en tres subgrupos: A, B y C.
2. Se colocan a los alumnos de los grupos A y B uno frente al otro y a los del grupo C como observadores.
3. La facilitadora introduce un tema de debate sobre el papel de los niños en un conflicto bélico y asigna a los estudiantes del grupo A y B que tomen posiciones contrarias respecto al tema, ya sea a favor o en contra.
4. Se pide al grupo C que se mantenga en la imparcialidad, escuchar los argumentos de los expositores e intervenir una vez hayan terminado los 2 bandos para que señalen sus opiniones sobre lo dicho.

5. El grupo A pasa a tomar el sitio de C de observador-conciliador y éste toma su sitio en el debate. Por último, B hace de observador-conciliador mientras A y C debaten un nuevo tema.

Cierre de actividad: enfatizar el cómo uno puede entender mejor los puntos de vista diferentes colocándose en los zapatos del otro.

SESIÓN 5. LAS ACTITUDES Y EMOCIONES EN EL MANEJO DE CONFLICTOS

Sesión 5. Las actitudes y emociones en el manejo de conflictos			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: comprender los diferentes puntos de vista que pueden tener las personas implicadas en un conflicto interpersonal.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos. 	10 minutos
Estudio de caso	Identificar las actitudes y emociones que puedan intervenir en el manejo de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Hojas blancas con caso ● Hojas blancas con cuadro de análisis de caso 	35 minutos

Actividad 1. Estudios de caso

Materiales: recursos humanos, hojas blancas con caso, hojas blancas con cuadro de análisis de caso.

Objetivo: identificar las actitudes y emociones que pueden intervenir en el manejo de conflictos.

Procedimiento de la actividad:

1. La facilitadora pide a los estudiantes que lean el caso de unos estudiantes de secundaria que desean invitar a un compañero nuevo del salón a una fiesta, pero algunos no quieren porque casi no lo conocen y les parece extraño.
2. Después de leer el caso, se les pide analizarlo a partir de algunos componentes del cuadro que se presenta a continuación:

Elemento	Personaje	
	Estudiante a favor	Estudiantes en
contra		
¿Quiénes tiene el conflicto?		
¿Cuál es su visión del conflicto?		
¿Qué es lo que quiere cada uno?		
¿Qué necesitan para estar satisfechos?		
¿Qué crees que siente cada uno?		
¿Qué valores están en juego?		

3. Finalmente se pide a los estudiantes que compartan sus respuestas en plenaria.

Cierre: realizar las preguntas, ¿qué es lo que quieren ambas partes? ¿de qué modo influyen su percepción?

UNIDAD 2. SOLUCIÓN CONSTRUCTIVA DE CONFLICTOS**SESIÓN 6. LA NEGOCIACIÓN COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Sesión 6. La negociación como alternativa de solución de conflictos			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: reflexionar sobre los diferentes puntos de vista que puede tener una persona involucrada en un conflicto con otra.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos. 	10 minutos
Caso “El puente”	Reflexionar sobre los diferentes puntos de vista que puede tener una persona involucrada en un conflicto con otra.	<ul style="list-style-type: none"> 1 video (caso de conflicto) de YouTube 1 hojas de trabajo 	35 minutos

Actividad 1. Caso “El puente”

Materiales: 1 video (caso de conflicto) de YouTube, 2 hojas de trabajo.

Objetivo: reflexionar sobre los diferentes puntos de vista que puede tener una persona involucrada en un conflicto con otra.

Procedimiento de la actividad:

1. La facilitadora forma equipos de 3 integrantes y reparte las hojas de trabajo.
2. Después, la facilitadora proyecta los 2 videos y pide a los estudiantes que respondan las preguntas presentes en las hojas de trabajo.

Cierre: La facilitadora pide a los estudiantes que conformen un círculo y reflexionen: ¿cómo pueden pensar este ejercicio en su vida cotidiana?

Caso:**Texto introductorio:**

Cuando nuestros intereses y necesidades no coinciden con los de otras personas, pueden darse situaciones donde la comunicación no sea de la mejor manera y se genere un conflicto. Tal vez nos neguemos a escuchar las razones de la otra persona y pensamos que nosotros tenemos la razón, sin embargo, es importante conocer qué siente y piensa la otra parte, pues podríamos comprender mejor que ambos tenemos puntos de vista validos mientras sean positivos y beneficiosos para ambos.

Actividad de aprendizaje 1: caso “El puente”**Indicaciones:**

A continuación, te invito a reflexionar más sobre los diferentes puntos de vista que las personas pueden tener en un conflicto viendo el cortometraje animado: “El puente”. Para ello, debes preguntarte:

1. ¿Qué sucede en el cortometraje?
2. ¿Quiénes son las partes o personajes contrarios involucrados en el conflicto?
3. ¿Por qué se da el conflicto?
4. ¿Cuál es la solución que proponen? ¿fue la mejor?
5. ¿Qué otra solución habrías propuesto tú?

Se adjunta una hoja de trabajo para responder mejor estas preguntas.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=owM3Pf1tufU>

SESIÓN 7. LA NEGOCIACIÓN COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Sesión 7. La negociación como alternativa de solución de conflictos			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: reflexionar sobre los diferentes puntos de vista que puede tener una persona involucrada en un conflicto con otra.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos. 	10 minutos
Caso “El malentendido en clases”	Reflexionar sobre los diferentes puntos de vista que puede tener una persona involucrada en un conflicto con otra.	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 video (caso de conflicto) de YouTube ● 1 hojas de trabajo 	35 minutos

Actividad 1. Caso “El malentendido en clases”

Materiales: 1 video (casos de conflictos) de YouTube, 2 hojas de trabajo.

Objetivo: Reflexionar sobre los diferentes puntos de vista que puede tener una persona involucrada en un conflicto con otra.

Procedimiento de la actividad:

1. La facilitadora forma equipos de 3 integrantes y reparte las hojas de trabajo.
2. Después, la facilitadora proyecta el video con el caso y pide a los estudiantes que respondan las preguntas presentes en las hojas de trabajo.

Cierre: La facilitadora pide a los estudiantes que conformen un círculo y reflexionen: ¿cómo pueden pensar este ejercicio en su vida cotidiana?

Actividad de aprendizaje 2: caso “El mal entendido en clases”

Indicaciones:

Ahora reflexionaremos sobre los diferentes puntos de vista con otro caso de

conflicto, pero pensándolo en un escenario distinto: ¿cómo sería resolver un conflicto dentro de un salón de clases? Seguramente lo has experimentado en tu aula con tus compañeros y docentes, por ello, es importante que lo veamos desde fuera, como espectadores externos de lo que pasa y podamos formarnos una opinión más neutral. De este modo, te invito a ver el siguiente video en el que una estudiante y un profesor tienen un conflicto, porque cada uno esperaba el apoyo del otro en el manejo del grupo y la elaboración de tareas.

Después de ver el video, responde nuevamente las preguntas:

1. ¿Qué sucede en el video?
2. ¿Quiénes son las partes o personajes contrarios involucrados en el conflicto?
3. ¿Por qué se da el conflicto?
4. ¿Qué esperaba la estudiante?
5. ¿Qué esperaba el docente?
6. ¿Cuáles son las soluciones que proponen? ¿fueron las mejores?
7. ¿Qué otra solución habrías propuesto tú?

Se adjunta una hoja de trabajo para responder mejor estas preguntas.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1XP07COagn4>

Después de ver este el último video, habrás notado que hay un docente que se mantiene neutral y apoya el diálogo entre la alumna y el docente. Esa persona es un mediador. Ahora te invito a que investigues: ¿qué es un mediador? La siguiente semana reflexionaremos sobre esta figura tan importante en la solución de conflictos.

Hojas de trabajo de sesiones 6 y 7

Caso “El puente”

Nombre	Grado	Grupo

Preguntas	Respuestas
¿Qué sucede en el cortometraje?	
¿Quiénes son las partes o personajes contrarios involucrados en el conflicto?	
¿Por qué se da el conflicto?	
¿Cuál es la solución que proponen? ¿fue la mejor?	
¿Qué otra solución habrías propuesto tú?	

Caso “El malentendido en clases”

Nombre	Grado	Grupo
Preguntas	Respuestas	
¿Qué sucede en el video?		
¿Quiénes son las partes o personajes contrarios involucrados en el conflicto?		
¿Por qué se da el conflicto?		
¿Qué esperaba la estudiante?		
¿Qué esperaba el docente?		
¿Cuáles son las soluciones que proponen? ¿fueron las mejores?		
¿Qué otra solución habrías propuesto tú?		

SESIÓN 8. PASOS PARA NEGOCIAR

Sesión 8. Pasos para negociar			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: practicar los pasos de la negociación, así como la toma de decisiones en grupo y la argumentación.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos. 	10 minutos
“Perdidos en el mar”	Practicar los pasos de la negociación, así como la toma de decisiones en grupo y la argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos 	35 minutos

Actividad 1. “Perdidos en el mar”

Materiales: Recursos humanos

Objetivo: practicar los pasos de la negociación, así como la toma de decisiones en grupo y la argumentación.

Procedimiento de la actividad:

1. La facilitadora pide a los estudiantes que conformen equipos de 4 integrantes.
2. A continuación los equipos simulan que están en navío que ha naufragado.
3. Cada equipo tiene dentro de su bote salvavidas unos cerillos y demás objetos que lograron salvar.
4. En equipo deben decidir cuáles son los elementos más importantes para garantizar la supervivencia de todos.
5. Para lograr el paso 4, de manera individual, cada estudiante clasifica los objetos de acuerdo al orden de importancia.

6. Después de realizar la clasificación, el grupo debatirá y acordará una lista de objetos en común.

7. Finalmente, cada alumno comparará su lista individual con la elaborada por equipo y analizarán en qué aspectos se diferencian y el por qué.

Cierre: La facilitadora pide a los estudiantes que conformen un círculo y reflexionen: ¿qué tan flexible y comprensivo soy considerar cuando tomo decisiones en equipo? ¿qué pasos debo seguir para tomar acuerdos que me beneficien tanto a mí como a mis compañeros?

Lista de objetos del naufragio:

- Lupa
- Botella de agua
- Galletas
- Cuerdas
- Radio portátil
- Mapa
- Sombrero
- Cuerdas
- Caña de pescar
- Protector solar

SESIÓN 9. PASOS PARA NEGOCIAR

Sesión 9. Pasos para negociar			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: practicar la solución de un problema con la participación de otras personas y ejercitar la negociación.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos. 	10 minutos
“El rompecabezas”	Practicar la solución de un problema con la participación de otras personas y ejercitar la negociación.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Rompecabezas 	35 minutos

Actividad 1. “El rompecabezas”

Materiales: Recursos humanos y rompecabezas

Objetivo: practicar la solución de un problema con la participación de otras personas y ejercitar la negociación.

Procedimiento de la actividad:

1. Los estudiantes forman equipos de 3 integrantes a solicitud de la facilitadora. Cada equipo deberá contemplar que debe cumplir un objetivo en común en la tarea que les sea encomendada.
2. La facilitadora entrega un rompecabezas a cada equipo. El rompecabezas tiene que ser el mismo para todos los equipos.
3. A continuación, se les pide que armen el rompecabezas entre todos los integrantes, mientras la facilitadora lleva la cuenta de los 10 minutos que se establecieron para que cumplan con dicha tarea.

4. En los primeros minutos la facilitadora les preguntará a los equipos si notan algo extraño entre sus fichas y las de los otros equipos, pues algunas piezas fueron intercambiadas intencionalmente con los otros rompecabezas.

5. Cada equipo debe negociar con el otro para conseguir las fichas correctas y completar la tarea.

Cierre: al final la facilitadora les pide que en plenaria expongan su experiencia y la forma que mejor usaron para completar la tarea.

Rompecabezas



SESIÓN 10. LA MEDIACIÓN COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Sesión 10. La mediación como alternativa de solución de conflictos			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: comprender que hay diferentes formas de solucionar conflictos, específicamente la mediación. Fomentar el diálogo e intercambio de ideas.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos. 	10 minutos
“El rincón de la caja del salón de clases”	Comprender que hay diferentes formas de solucionar conflictos, específicamente la mediación. Fomentar el diálogo e intercambio de ideas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Caja ● Mesa 	35 minutos

Actividad 1. El rincón de la caja del salón de clases

Materiales: Recursos humanos, caja y mesa

Objetivo: comprender que hay diferentes formas de solucionar conflictos, específicamente la mediación. Fomentar el diálogo e intercambio de ideas.

Procedimiento de la actividad:

1. La facilitadora organiza una lluvia de ideas sobre casos de conflictos en el salón y otros espacios dentro de la escuela. Por ello, presenta un ejemplo para mostrar el tipo de respuesta que se espera del alumnado.

2. Se escribe el conflicto más mencionado en el pizarrón y se le pide a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha sucedido?
- ¿Cómo creen que se sienten los involucrados?
- ¿Qué necesita cada una de las partes para sentirse mejor?

- ¿Cómo puede resolverse el conflicto?
 3. La facilitadora explica que algunos conflictos pueden resolverse poniéndose de acuerdo ambas partes y sintiéndose bien. La manera ideal es hablando.
 4. La facilitadora les presenta una caja que se quedará en la esquina de una mesa, donde diariamente podrán depositar sus conflictos en los diferentes espacios escolares (de manera anónima y respetuosa) y cada viernes uno de los alumnos fungirá como mediador, por lo que leerá el conflicto en cuestión y propondrá algunas alternativas para resolverlo.

SESIÓN 11. LA MEDIACIÓN COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS II

Sesión 11. La mediación como alternativa de solución de conflictos II			
Duración: 45 minutos			
Objetivo de la sesión: comprender que hay diferentes formas de solucionar conflictos, específicamente la mediación. Fomentar el diálogo e intercambio de ideas.			
Actividad	Objetivo	Materiales	Duración
Presentación y aprendizajes previos		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos. 	10 minutos
“El rincón de la caja del salón de clases II”	Comprender que hay diferentes formas de solucionar conflictos, específicamente la mediación. Fomentar el diálogo e intercambio de ideas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos humanos ● Caja ● Mesa 	35 minutos

Actividad 1. El rincón de la caja del salón de clases II

Materiales: Recursos humanos, caja y mesa

Objetivo: comprender que hay diferentes formas de solucionar conflictos, específicamente la mediación. Fomentar el diálogo e intercambio de ideas.

Procedimiento de la actividad:

1. Se continua con la segunda parte de la actividad presentada la clase anterior.
2. Durante 2 viernes seguidos se leen varios de los conflictos depositados de manera anónima en la caja, de los estudiantes pasan el número máximo posible a leer los conflictos depositados y dar su punto de vista como mediador.
3. Se les pide a los demás estudiantes que expongan su veredicto sobre la labor de los mediadores y que expongan las soluciones que ellos habrían propuesto.

Cierre: la facilitadora retroalimenta todo el ejercicio que observó de mediación.

UNIDAD 3. ACTITUD HACIA LA PAZ**Desarrollo de un proyecto para solucionar un conflicto durante 4 sesiones (de la 12 a la 15)**

Objetivo: favorecer la interdependencia positiva y la toma de decisiones a través del desarrollo de un proyecto cuyo fin sea la solución de un conflicto.		
Recursos: Recursos humanos, papel bond, plumones, plumas y libretas.		
Aprendizaje basado en proyectos – Aprendizaje cooperativo		
Proyecto	Tema	Etapas del proyecto
	Identidad mutua	Inicio y diagnóstico de conflictos 1. Conformación de equipos de trabajo. 2. Lluvia de ideas sobre posibles conflictos a resolver en el proyecto a desarrollar. 3. Elección del conflicto.
	Decisiones que afectan a todos	Estudio y planeación de proyecto 4. Investigación sobre el conflicto. 5. Diseño y planeación del proyecto. 6. Asignación de roles y responsabilidades dentro del equipo. 7. Planeación de cronograma. 8. Tutorías con facilitadora sobre el desarrollo y avances del proyecto.
	Argumentación y puntos de vista diferentes	Monitoreo y realización de actividades 9. Realización de actividades de acuerdo a cronograma de proyecto. 10. Monitoreo de actividades.
	Solución de controversias	Presentación de resultados y evaluación

		<p>11. Presentación de resultados del proyecto por equipos ante grupos.</p> <p>12. Retroalimentación de los proyectos y el trabajo en equipo.</p>
--	--	---