



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en
Costa Rica**

DOCTORANDA:

Ivannia Solano Ramírez

PROFESORES DIRECTORES:

Dr. José Antonio Delgado Sánchez

Dr. Alfonso Fernández Herrería

Dr. Rafael Sanz Oro

CURSO 2009 - 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ivannia Solano Ramírez
D.L.: GR 4250-2010
ISBN: 978-84-693-6703-2

AGRADECIMIENTOS

El proceso de elaboración de una Tesis Doctoral es algo más que un trabajo de investigación. Para mí ha supuesto un verdadero proceso de desarrollo personal, profesional y un camino que he recorrido muy bien acompañada. A lo largo del mismo, he tenido la oportunidad de compartir numerosas experiencias y sentimientos con las personas que más cerca han estado de mí durante esta etapa. A todas ellas va dedicado este trabajo, porque han sido copartícipes de la gran tarea que ha supuesto la misma.

A mis Directores de Tesis, Dr. José Antonio Delgado y Dr. Rafael Sanz, por ser los impulsores de este trabajo de investigación: en cuanto al tema, país y profesión. Al Dr. Alfonso Fernández, por aceptar ser parte de este proceso ya cuando habíamos empezado el camino. Muchas gracias por el apoyo incondicional y la paciencia a lo largo de este proceso de aprendizaje.

A la Universidad de Costa Rica por brindarle la beca a mi marido para realizar los estudios doctorales, permitiendo que mi hijo y yo lo acompañáramos a fin de mantener el núcleo familiar. Y por tanto, empezar con mis estudios de posgrado.

Al núcleo de orientadores de la Dirección Regional de Turrialba y especialmente, a la dirección, profesores y orientadora del Liceo Bilingüe de Turrialba por el apoyo incondicional para aplicar el programa.

Al Dr. Martín Rodríguez Rojo de la Universidad de Valladolid, por su evaluación positiva de este trabajo.

A la M.Ed. Susana Báez Ayala de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México; por toda la ayuda brindada.

A los miembros de este Tribunal, a los que agradezco que hayan aceptado formar parte de la Comisión que ha de evaluar este trabajo, así como su atención y dedicación en este momento tan importante.

A Dios por darme el maravilloso regalo de la vida, por la salud, por la paciencia, la perseverancia, el espíritu de lucha necesario para poder cumplir con este sueño y las fuerzas para seguir adelante siempre luchando.

A Andrés, mi pequeñín, es mi inspiración de cada mañana, muchas gracias por la paciencia, comprensión, por cada abracito y besito que me reconfortan cada día. Te amo.

A Carlos, mi esposo, por su comprensión, paciencia, escucharme, aconsejarme, por no dejar que me diera por vencida cuando mis fuerzas ya no daban, es mi principal apoyo y el impulsor de esta idea loca de iniciar un proceso de estudio lejos de casa. Te amo.

A mami, Cindy, Carlos, Fabiola y Fabián por el apoyo, entusiasmo que nos brindaron al iniciar esta travesía y la paciencia por permitir que estuviéramos lejos sin poder ver crecer al único nieto y sobrino.

A Tita Nena, tía Marcia, tía Floria, Melissa, Mauricio y Sergio, por el apoyo y las continuas oraciones para que todo nos saliera bien y que regresemos pronto a casa.

A mis suegros, por habernos dado los ánimos de venir a estudiar, por esperar a que fuéramos a verlos por última vez y las bendiciones brindadas antes de que partieran de este mundo.

A Lore, Alonso, José Luis, Gaby, Fressy, por el cariño, apoyo, oraciones y buenos deseos brindados.

A la familia granadina, Kathy y Gary, han sido nuestros padres y los abuelos de Andrés en este periodo, muchas gracias por estar ahí siempre. Al resto de amigos, Jessenia, Alejandro, por ser nuestros compañeros desde el inicio, a Lulú, Carolina, Ana Luz, Emilio, Randall, Ewa, Noelia, Susana, Carito, Mariel, Gaby y German, muchas gracias por acompañarnos durante estos momentos agradables y los no tanto, estando como una verdadera familia. Los vamos a extrañar.

A todos los amigos de Costa Rica y los que nos han venido a visitar, por los buenos deseos y cariños brindados desde tan lejos.

Nota: Somos conscientes de que el lenguaje es más que palabras y hemos intentado utilizarlo de forma no sexista siempre que nos ha sido posible, guardando un equilibrio entre las recomendaciones de los movimientos de reivindicación y los de la Real Academia Española de la Lengua. Desde aquí dejamos claro que en los casos que utilizemos el masculino hacemos referencia siempre a los dos sexos sin menoscabo para no ser reiterativo a lo largo de todo el texto de esta tesis.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO Nº 1. LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA	9
1.1. Concepto de Orientación	10
1.2. Orígenes de la Orientación	14
1.3. Orígenes de la Orientación en Costa Rica	16
1.4. Funciones de la Orientación	19
1.5. Evolución en Costa Rica	21
1.6. Intervenciones desde la orientación	22
1.7. Del modelo de servicios al modelo de intervención por programas	25
1.8. El orientador escolar	33
1.9. La intervención en Educación para la Paz	34
CAPÍTULO Nº 2. CULTURA DE PAZ	37
2.1. Antecedentes de la Cultura de Paz	39
2.2. Educación para la Cultura de Paz	42
2.3. Definición de Violencia	44
2.3.1. Violencia directa	45
2.3.2. Violencia estructural o indirecta	46
2.3.3. Violencia cultural o simbólica	47
2.3.4. Violencia Escolar	48
2.4. Concepto de Paz	59
2.4.1. La paz negativa	65
2.4.2. La paz positiva	66
2.4.3. La paz imperfecta o paz neutra	68
2.5. El conflicto	71
2.6. Educación para la paz	75
2.7. La Investigación para la Paz	77
2.8. Características de la Educación para la Paz	84
2.9. La Educación en Valores	86
2.10. Implicaciones educativas: Un programa en educación para la paz	89

CAPÍTULO Nº 3. CONTEXTUALIZACIÓN DE COSTA RICA	95
3.1. Ubicación Geográfica, Social y Política	96
3.2. Sistema Educativo Costarricense	100
3.3. Programa de Prevención de la Violencia en Costa Rica	107
3.3.1. Ley Resolución Alternativa de Conflictos y Promoción de la Paz Social	107
3.3.2. Plan Nacional de Prevención y Atención de la Violencia en y desde el Sistema Educativo	108
3.3.3. Programa “El cole en nuestras manos”	112
3.4. Revisión estudios de violencia y sus resultados	114
CAPÍTULO Nº 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	121
4.1. Justificación	122
4.2. Objetivos	123
4.2.1. Objetivo General	123
4.2.2. Objetivos Específicos	123
4.3. Definición contextual de los términos	124
4.4. La Investigación Exploratoria	124
4.4.1. Población	124
4.4.2. Muestra	125
4.4.3. Método e instrumento	127
a. La encuesta	128
b. Cuestionarios: Justificación de su uso	128
c. Elaboración del Cuestionario	130
c.1. Material	130
c.2. Validación del Instrumento	134
c.3. Procedimiento	135
c.4. Temporalización	136
4.5. Diagnóstico de necesidades detectadas	136
4.5.1. Alumnado	136
4.5.2. Profesorado	147
4.5.3. Conclusiones	153

CAPÍTULO Nº 5. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS	155
5.1. Justificación	156
5.2. Análisis del contexto	163
5.3. Destinatarios	164
5.4. Objetivos	164
5.5. Metodología	165
5.6. Módulo I. Soy así (Módulo de competencias emocionales: autoconocimiento, automotivación y autocontrol)	167
5.7. Módulo II. Controló mi ansiedad (Módulo reflexivo sobre cómo controlar sentimientos que desembocan en conflicto)	181
5.8. Módulo III. Busco la paz a mi alrededor (Módulo autoformativo para buscar la paz en su medio)	192
5.9. Módulo IV. Soluciono Pacíficamente los Conflictos (Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos)	214
5.10. Evaluación	239
CAPITULO Nº 6. ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL PROGRAMA	243
6.1. Experiencia de profesores y estudiantes	247
6.2. Evaluación de estudiantes y profesoras	264
6.3. Conclusiones y Recomendaciones	290
BIBLIOGRAFÍA	297
ANEXOS	326
Anexo Nº 1. Cuestionario para el Alumnado	327
Anexo Nº 2. Cuestionario para el Personal Docente	329
Anexo Nº 3. Evaluación de los estudiantes	331
Anexo Nº 4. Evaluación de los Profesores	332
Anexo Nº 5. Evaluación de cada sesión	333
Anexo Nº 6. Evaluación de cada módulo del Programa	334

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA N° 1. Mapa de la provincia de Cartago	98

INDICE DE TABLAS

	Pág.
TABLA N° 1. Resumen de investigaciones realizadas a los cambios de la organización y a la formación del profesorado	56
TABLA N° 2. Propuestas concretas para desarrollar en el aula	57
TABLA N° 3. Programas específicos a aplicar en situaciones y fenómenos de violencia con escolares	58
TABLA N° 4. Datos estadísticos básicos al 2010	97
TABLA N° 5. Datos poblacionales del cantón de Turrialba al 30 de junio 2009	99
TABLA N° 6. Datos poblacionales del cantón de Jiménez al 30 de junio 2009	100
TABLA N° 7. Distribución de la Educación Costarricense	102
TABLA N° 8. Direcciones Regionales de Educación de Costa Rica	104
TABLA N° 9. Instituciones de Educación Secundaria que pertenecen a la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba	106
TABLA N° 10. Instituciones participantes en la investigación	126
TABLA N° 11. Estadísticos de fiabilidad	133
TABLA N° 12. Estadísticos de resumen de los elementos	133
TABLA N° 13. Estadísticos de fiabilidad	134
TABLA N° 14. Estadísticos de resumen de los elementos	134
TABLA N° 15. Distribución de los estudiantes participantes	137
TABLA N° 16. Distribución de las edades de los estudiantes participantes	138
TABLA N° 17. Centros que han participado	139
TABLA N° 18. Frecuencias y porcentajes de respuesta	140
TABLA N° 19. Distribución de las respuestas según la situación	141
TABLA N° 20. Situaciones ordenadas de mayor a menor frecuencia	142
TABLA N° 21. Principales situaciones que el alumnado ha sufrido, presenciado o realizado	143
TABLA N° 22. Respuestas del alumnado a la parte B del cuestionario	145
TABLA N° 23. Respuestas del alumnado a la pregunta abierta	146

TABLA N° 24. Distribución de los docentes participantes	147
TABLA N° 25. Distribución de las edades de los docentes participantes	148
TABLA N° 26. Distribución de los años de servicio de los docentes participantes	149
TABLA N° 27. Distribución de las respuestas dadas por los docentes participantes	150
TABLA N° 28. Distribución de las respuestas dadas por los docentes participantes según la situación	151
TABLA N° 29. Respuestas del profesorado a la pregunta abierta	152

INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico N° 1. ¿Han sido de interés los temas tratados?	264
Gráfico N° 2. ¿Los temas tratados les han sido de interés?	265
Gráfico N° 3. ¿Le han sido interesantes las actividades realizadas?	266
Gráfico N° 4. ¿Las actividades les han sido interesantes?	267
Gráfico N° 5. ¿Les han sido útiles estos temas?	267
Gráfico N° 6. ¿Estos temas les han sido útiles?	268
Gráfico N° 7. ¿Ha podido realizar las actividades con facilidad?	269
Gráfico N° 8. ¿Ha podido realizar las actividades con facilidad?	270
Gráfico N° 9. ¿Su participación fue la adecuada?	271
Gráfico N° 10. ¿La participación de ellos fue la adecuada?	272
Gráfico N° 11. ¿Ha debatido estos temas en otras ocasiones?	273
Gráfico N° 12. ¿Ha debatido estos temas en otras ocasiones?	274
Gráfico N° 13. ¿El tiempo ha sido suficiente?	275
Gráfico N° 14. ¿El tiempo ha sido suficiente?	276
Gráfico N° 15. ¿Estaría dispuesto a volver a participar en otros programas?	276
Gráfico N° 16. ¿Estaría dispuesto a volver a participar en otros programas?	278
Gráfico N° 17. ¿Considera que el programa promovió la formación de valores?	278
Gráfico N° 18. ¿Considera que el programa promovió la formación de valores?	279
Gráfico N° 19. ¿Logró aprender a solucionar pacíficamente los conflictos?	280
Gráfico N° 20. ¿Lograron aprender a solucionar pacíficamente los conflictos?	281
Gráfico N° 21. ¿Considera que cuenta con los hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia?	282
Gráfico N° 22. ¿Cuentan con los hábitos adecuados para prevenir problemas de	

convivencia?	283
Gráfico N° 23. ¿Mejóro su comunicación entre los compañeros?	284
Gráfico N° 24. ¿Mejóro la comunicación entre los compañeros?	285
Gráfico N° 25. ¿Reflexionó sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos?	286
Gráfico N° 26. ¿Reflexionaron sobre cómo descubrir, dialogar y negociar los conflictos?	287
Gráfico N° 27. ¿Aprendió a controlar situaciones que desemboquen en conflicto?	288
Gráfico N° 28. ¿Aprendieron a controlar situaciones que desemboquen en conflicto?	288

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de Costa Rica se menciona acerca de su belleza turística, sus lugares paradisiacos, su hermosura natural, se resalta que cuenta con sesenta y dos años de haber abolido el ejército, halagos como los de la BBC Mundo, (6 de julio, 2009) suelen difundirse con amplitud, allí se indica que Costa Rica es el país más feliz del mundo¹. Con esto, podríamos suponer que no son comunes los casos de violencia en este país.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) ha realizado, en las últimas dos décadas, acciones tendientes a contribuir con la expectativa de disminuir los casos de violencia entre los escolares, por una parte, ejecutando proyectos para que los estudiantes posean valores de convivencia, aprendan a comunicarse, a resolver los conflictos, y, diferentes instancias gubernamentales, promueven leyes que fomentan la prevención de la violencia en las instituciones educativas.

Aún así, nos encontramos con noticias alarmantes como por ejemplo, las del Periódico La Nación (28 de marzo, 2010), donde nos indica: “MEP impotente ante violencia generada por estudiantes”, o que la Viceministra de Educación² escriba “Es imposible de controlar”³ (Periódico La Nación, 28 de marzo de 2010), o “Protesta por pantalones causa gresca entre colegiales y policías” (Periódico La Nación, 14 de mayo de 2010), asimismo, “Matonismo es la principal forma de violencia en el ‘cole’” (Periódico La Nación, 16 de mayo de 2010). Son referencias que como docentes nos tienen que preocupar y llevarnos a reaccionar, a llevar a cabo propuestas para evitar que estas situaciones de violencia se reproduzcan en todo el país y que se tornen incontrolables.

Dentro del sistema educativo, reflejo de la sociedad en general, predomina la concepción tradicional del conflicto como una cuestión negativa, no deseable, sinónimo de violencia y, en consecuencia, es necesario corregir y sobre todo evitar (Jares, 1999). Por ese

¹ El informe analiza a 143 países y mide cuántos recursos del planeta usa cada nación, además del nivel de bienestar y expectativa de vida de los ciudadanos en cada lugar.

² En el gobierno 2006-2010.

³ Se refiere a la violencia escolar

motivo, podemos calificar de manera negativa a algunas personas llamándolas 'conflictivas', porque presentan conductas diferentes ante determinados valores o comportamientos establecidos. Pero en realidad, como decíamos anteriormente, el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de la existencia del ser humano.

Para Funes (2000) en el sistema educativo existen una serie de prejuicios asociados al conflicto; no se percibe el aprendizaje que puede proporcionar el cometer un error, un fracaso. Rotula y condena al acusado. En consecuencia, el sistema educativo no es una institución que facilite, motive el aprendizaje y el crecimiento a partir de los errores, sino a partir de la vergüenza y el temor a cometerlos. El conflicto debe ocultarse, negarse o disimularse. Un modelo de educación entendido así, no respeta la auténtica diversidad de las personas, sino que premia y estimula al que acepta la homogeneización; en eso consiste el ser aprobado por el sistema, en su capacidad de adaptación a su lenguaje, a sus normas, a su *modus operandi*. Esto no ayuda a fomentar ni en los docentes ni en sus alumnos la construcción de un modelo adecuado de cultura de paz.

Por su parte Ramos (2006) señala que la tarea de la educación es que ayudemos a los estudiantes a discernir entre valores y antivalores de la paz. Lograr que los valores se interioricen y se conviertan en convicciones personales, se generen actitudes positivas, se concreten en actuaciones permanentes. Pasar del plano cognoscitivo al afectivo y de ahí a la expresión social. Precisamente, la educación para la paz, debemos vivenciarla en la práctica diaria: hogar, empresa, escuela, liceo, universidad, sociedad, formando a las personas para que aprendan a juzgar de manera crítica los dinamismos violentos que se generan en la experiencia de cada día para crear actitudes generadoras de paz, solidaridad, igualdad y tolerancia.

Al ser la educación para la paz un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad; como tal, debe ser continuo y permanente, enseñar a "aprender a vivir en la no violencia", y propiciar la confianza en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de

tolerancia y felicidad. Diríamos que de manera educativa pretendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz que implique una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática.

La educación para la paz implica desarrollar habilidades negociadoras desde un marco colaborador, obliga a tener en cuenta que las necesidades de todos son importantes y que se busquen las formas de satisfacerlas. Por lo tanto, estaremos haciendo a las personas también más solidarias y tolerantes, porque el respeto por el otro no es un valor retórico: no se trata de un otro intangible, sino de un otro distinto, un otro concreto, con sus necesidades y sentimientos (Ramos, 2006). Así, en Costa Rica, se está demostrando que se trabaja en avanzar en estos temas, cuando los “alumnos promueven el diálogo para evitar conflicto” (Periódico La Nación, 15 de mayo de 2010), pero todavía falta ampliar estas iniciativas.

El desarrollo de este tipo de habilidades también favorece la autonomía moral de las personas. El objetivo esencial es que aprendamos a encarar la realidad del conflicto como algo natural y a partir de ahí afrontarlo como un hecho educativo, como una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.

De esta manera, Hernández (2008) nos menciona que es importante trabajar con los estudiantes procesos de resolución de conflictos para que los incorporen internamente como una forma de resolver conflictos al margen de los medios convencionales. El objetivo de la resolución alternativa de conflictos es que las personas interaccionen mediadas por un proceso de construcción intelectual, en el que la energía emocional se encause hacia el tema de la controversia o conflicto, por medio de estrategias de manejo inteligente de las emociones. En este proceso, las relaciones interpersonales se reconstruyen y las personas involucradas en un conflicto son capaces de identificar soluciones creativas para resolver el mismo, mediante una comunicación eficiente.

En el marco de la educación para la paz y la resolución de conflictos se reafirma como la mejor estrategia y la escuela como el mejor espacio para trabajarlos; y, aunque la educación

siempre ha estado sometida a la urgencia del tiempo y del impacto de los grandes conflictos, ella es el camino hacia el futuro de cualquier sociedad que tenga por meta el logro de la paz y de la justicia. (Salinas, *et al.*, 2002)

Las investigaciones de distintos autores, entre los que destacan Gardner (1983), Goleman (1996), Salovey y Mayer (1990), indican que para tener éxito en la vida no basta con saber resolver problemas intelectuales abstractos, sino que hay que aprender a afrontar las situaciones y conflictos cotidianos, los cuales implican emociones y relaciones con otras personas. En esto se funda, en esencia, la consideración de una formación para el desarrollo de las habilidades socio-afectivas como una herramienta poderosa, la cual quisiéramos continuar trabajando con mayor intencionalidad y transversalidad que como hasta ahora se ha hecho.

Cuando iniciamos el máster en psicopedagogía, estábamos con la idea de trasladar el conocimiento que adquiriéramos a Costa Rica; al cursar algunas materias del programa académico, en específico, el curso Orientación Psicopedagógica y trabajar en la línea de investigación Planificación y evaluación de programas de orientación, nos inquietó en el tema. Aunado a nuestra experiencia como orientador en diferentes centros educativos de la región de Turrialba, nos ha enseñado que los problemas de convivencia tienen diferentes inicios y que la mejor intervención se basa en la prevención. Por lo cual, estas razones dieron origen al interés de desarrollar una propuesta para preparar a nuestros jóvenes en temas relacionados con la educación para la paz y la resolución pacífica del conflicto; aunque somos conscientes de que no podemos pretender que la educación transcurra sin conflictos, sí podemos lograr que los estudiantes aprendan a relacionarse y convivir en sociedad.

Con base en los argumentos antes citados, efectuamos, en primera instancia, una investigación para diagnosticar las necesidades existentes en los grupos de séptimo año de la Dirección Regional de Educación de Turrialba, zona donde la investigadora labora, analizando las principales manifestaciones de violencia presentes en esta población. A partir de estos

resultados, decidimos realizar una investigación-acción poniendo en práctica el “Programa de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos”, con dos grupos de séptimo año de una institución de la zona mencionada, teniendo la convicción de que el desarrollo del joven en un ambiente seguro y productivo va a permitirle una mejor adquisición de conocimientos básicos, una mejor participación en el sistema educativo en su nivel de secundaria y por tanto, esto favorecerá que puedan formarse como personas.

Para la aplicación del programa, nos propusimos como objetivos: uno, diseñar un programa educativo, como una propuesta en los centros de Educación Secundaria, destinado a promover la formación en valores, la creación de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia, solucionar pacíficamente los conflictos, potenciar la participación y la comunicación entre los estudiantes. Dos, colaborar con los docentes, brindándoles estrategias pedagógicas para que puedan planificar su respuesta educativa ante situaciones de convivencia escolar y dotar de recursos al alumnado para que sean capaces de interpretar la realidad que les rodea desde la perspectiva de la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos. El presente trabajo es el resultado de todo el proceso anterior. Esta tesis la hemos distribuido de la siguiente forma:

El primer capítulo tratamos la orientación como actividad educativa, donde desarrollamos el concepto de orientación desde la visión de diferentes autores y sus aportaciones a la disciplina; la evolución con el paso del tiempo que ésta ha tenido, en el mundo y su progreso particular en Costa Rica. A continuación, describimos las funciones del orientador; hacemos un recorrido por los cambios obtenidos desde el modelo de servicios hasta llegar al modelo de intervención por programas; éste último pretende que el orientador procure comportarse como agente de cambio, por medio de herramientas de prevención y de desarrollo, siendo un enlace entre las necesidades y los recursos existentes en su entorno. A dicha propuesta nos adscribimos.

En el segundo capítulo mostramos un panorama teórico de la cultura de paz, desde aspectos como: orígenes, historia, autores destacados en los planteamientos de la teoría y práctica de la cultura de paz. Incluimos las concepciones de paz, violencia y los cambios que han sufrido éstas, a partir del nacimiento de la Investigación para la Paz. Además, las implicaciones educativas del conflicto, por la importancia generada en los centros educativos. Posteriormente, la educación en valores que debe incluirse en la educación para la paz como el camino que conduce a la realización humana.

En el tercer capítulo contextualizamos el país de Costa Rica, desde su ubicación geográfica, social y política; revisamos su sistema educativo, programas de prevención de la violencia que se ponen en práctica, las leyes y planes nacionales que respaldan esta iniciativa. Además, hacemos una revisión de investigaciones sobre el tema de la violencia en espacios educativos elaboradas en el país.

El cuarto apartado se refiere al planteamiento de la investigación, donde explicamos la primera parte de la investigación, la población, la muestra y los procedimientos de recogida de datos que utilizamos para hacer el diagnóstico de las necesidades de la población. En el quinto capítulo describimos la justificación del programa, sus objetivos, la metodología utilizada, detallando los cuatro módulos que componen el programa de “Educación para la paz y resolución pacífica de conflictos”.

La evaluación de este programa de intervención tiene por objetivo conocer su efectividad, adecuación y utilidad. La evaluación se realiza para tomar decisiones con el fin de mejorar la convivencia escolar, por lo que, en el sexto capítulo presentamos un análisis y discusión de los datos, con evaluaciones por parte de los estudiantes y de las profesoras que aplicaron el programa. Al igual, las conclusiones y recomendaciones a las que llegamos a partir de la aplicación de dicho programa.

El programa de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos en Costa Rica, pretende ser la base para un futuro proyecto de investigación que se fundamente en la mejora

de la convivencia y la disminución de violencia escolar en los centros educativos. Este proyecto está enfocado en la intervención con alumnos de séptimo año, como una herramienta útil, organizada en unidades sobre educación para la paz y resolución de conflictos. Con ello, pretendemos estudiar la evolución de los alumnos hasta que terminen la Educación Secundaria, valorar el progreso que han tenido en sus relaciones con los compañeros y la comunidad escolar en general.

CAPÍTULO N° 1.

**LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD
EDUCATIVA**

1.1. Concepto de orientación

El hecho de orientar ha sido una acción natural en todas las diferentes culturas, que ha ido cobrando mayor importancia a lo largo de la historia con el objetivo de informar a las personas o ayudarles a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente a la sociedad.

Así, Rodríguez (1984) nos define orientar fundamentalmente como, guiar, conducir, indicar de manera progresiva para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado, capaz de y con derecho a usar su libertad, su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.

Igualmente, Repetto, *et al.* (1994) nos menciona que el proceso de la orientación debe acompañar al individuo en su consecución del desarrollo hasta la madurez, ayudándole en su autocomprensión, así como en entender las perspectivas de futuro.

El concepto de orientación ha evolucionado con el paso del tiempo, de una concepción conservadora, donde se consideraba a la orientación como un proceso de ayuda pasando a un modelo de integración en la acción educativa (Pérez, 2006).

En la concepción de la orientación es John Brewer (máximo exponente) en 1932 el que impulsa una corriente que consideraba la orientación como educación misma (Pérez, 2006). De igual forma, Rodríguez (2005) nos menciona que Brewer en su obra *Education as Guidance* (1932) defiende la teoría de que orientar no es adaptar, condicionar, controlar, dirigir o tomar responsabilidades por otro, sino ofrecer a los alumnos la ayuda necesaria para que comprendan, organicen, amplíen y desarrollen sus actividades individuales y cooperativas. En consecuencia, el proceso orientador se concibe indisolublemente unido al proceso educativo y de desarrollo humano.

Del concepto de orientación de Brewer citado por Rodríguez (2005) desprendemos las siguientes características: el estudiante es que el pide ayuda por su propia iniciativa; el

orientador debe tener una actitud “empática”, la orientación la considera como un proceso. Dentro del trabajo realizado en la orientación se incluyen la familia, la vocación, el trabajo y el ocio.

Asimismo, Bisquerra (1996) nos define la orientación como un proceso de ayuda continua, para todos los seres humanos, en todos sus aspectos, con el objetivo de prevenir y desarrollar, por medio de programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos.

Muchas son las definiciones que a lo largo de casi un siglo se nos han dado de la orientación y, ya sea, estudiando la orientación como concepto (ayuda), analizándola como constructo educativo (proporcionar experiencias que ayuden a las personas a conocerse a sí mismas), casi todos los autores coinciden, a grandes rasgos, en caracterizar a la orientación como un *proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social* (Rodríguez, 1984).

Para Fernández (2003:11) “la concepción de la orientación está relacionada con los términos: ‘Guidance’: guiar, conducir, dirigir,...; ‘Counseling’: consejo y, ‘Consulting’: consulta. Cada uno de estos términos tiene su enfoque diferencial.” Además, nos menciona que Prado (1991) plantea que ‘guidance’ tiene un perfil de información, más directivo; ‘counseling’ expresa connotaciones de ser asumido libremente, de ser consciente y responsable. ‘Consulting’ procede de lo empresarial y se refiere a la iniciativa del cliente en buscar asesoramiento.

Es importante que agreguemos el concepto que maneja el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (1991) sobre la orientación, ya que, es ahí, donde se realiza la investigación, para lo cual, ellos consideran que es una parte consubstancial del currículo, es un proceso humanizador, sistemático y evolutivo que facilita el autodesarrollo vocacional de los educandos desde preescolar, hasta la educación diversificada para que logren un mejor y mayor conocimiento de sí mismo y del medio, que les permita tomar acertadas decisiones, la

autorrealización como personas humanas, únicas y dignas, la integración dinámica y responsable a la vida familiar, al mundo del trabajo y a la sociedad en general.

Rodríguez (2005) nos conceptualiza la orientación desde diferentes aspectos, como:

- **Disciplina científica:** la orientación es el conjunto de conocimientos que nos permite la aplicación tecnológica en el ambiente educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a efectuar cambios prioritarios en la persona y en su ambiente, a fin de que consigamos una plena autonomía y realización, a nivel personal como social.
- **Concepto educativo:** la orientación es el resultado de todas las experiencias dirigidas a lograr el máximo desarrollo del sujeto (escolar, vocacional y personal).
- **Servicio:** la orientación es concebida como el conjunto de prestaciones brindadas a las personas que lo requieran en cuanto a su proyecto vital.
- **Práctica profesional:** la orientación es el trabajo ejercido por profesionales cuya labor se establece según la comunidad social, en cuanto a normas y leyes.

De esa diversidad de enfoques, Rodríguez (1984) nos sintetiza una serie de principios generales de todo proceso orientador, sin los cuales éste no sería totalmente veraz. Así, la orientación:

- Se preocupa constantemente del desarrollo de la persona, intentando conseguir el funcionamiento al máximo de las potencialidades del estudiante.
- Los procedimientos de la orientación yacen en procesos de la conducta individual:
 - enseñan a la persona a conocerse a sí misma,
 - desarrollarse direccionalmente más que a ubicarse en un final previsto,
 - se centra en las posibilidades,
 - tratando de resolver carencias, debilidades.

- Se centra en un proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la propia responsabilidad y con la toma de decisiones personales, en un ensayo hacia la acción progresiva, adelante, la reintegración y el futuro.
- Es, primordialmente, estimulante, alentadora, animadora e incentivadora, centrada en el objeto o propósito e incidente en la toma de decisiones responsable, enseñando a usar, a procesar la información y a clarificar las propias experiencias.
- Es cooperativa, nunca aislada ni obligatoria. El orientador es otro colaborador del sistema educativo, un especialista e incluso un consultor –asesor- de los docentes. El docente, por ejemplo, se beneficia de los hallazgos del orientador y le proporciona los resultados de la observación del proceso de aprendizaje o de otras situaciones para conseguir una realimentación para ayudar al estudiante. La tarea docente y orientadora se complementan.
- Es un proceso de ayuda en estadios críticos y momentos claves del desarrollo, así, continua y progresiva, tratando de asesorar periódica e intermitentemente.
- Reconoce la dignidad, la valía de las personas y su derecho a elegir. Incluye a todas las personas con su problemática específica y que tengan deseos de acrecentar su desarrollo escolar y/o laboral.

La Orientación ha sido utilizada como un descriptor clave de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a lograr una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximizar sus potencialidades y oportunidades (Rodríguez, 1988).

Es posible que visualicemos los diferentes enfoques existentes en torno a la definición de orientación, pero, podemos concluir que en todas ellas existe la noción de ayuda (guía), que se trata de un proceso científico, con finalidad preventiva y la intervención orientadora se dirige

a todos los sujetos y los ha de respetar como unidades integrales, únicas, individuales y altamente personalizadas.

1.2. Orígenes de la Orientación

El origen de la orientación se ubica en el mundo laboral y profesional vinculándose con la selección de personal y la psicología clínica; dando un giro hacia modelos integrales de actividades orientadoras del proceso enseñanza-aprendizaje

Debido a las crisis que se dieron a principios del siglo XX, como la revolución cultural impulsada por el rápido desarrollo industrial, la aparición de nuevas potencias económicas, los cambios en las responsabilidades del hogar; todas estas situaciones hicieron que se necesitaran intervenciones de ayuda para que las personas se adaptaran y adecuaran a las nuevas situaciones laborales.

Frank Parson (1854-1908) fue considerado el padre de la orientación profesional desde su faceta de reformador social, quien la convirtió en ciencia y la legitimó (Fernández, 2003).

Parson inició su trabajo en Norteamérica, donde tenía como objetivo el desarrollo de programas educativos para inmigrantes y jóvenes que buscaban empleo. Con su obra *Choosing a Vocation* (1909), obtuvo un gran impacto educativo; generando a partir de sus trabajos muchos nombramientos de orientadores profesionales en Boston. Él utilizó la información y la formación profesional que tenían estas personas, para analizar las opciones de superación que podían conseguir, logrando así que se beneficiara el sujeto y por ende, la sociedad.

Bisquerra (1996) nos menciona que para Parsons la orientación vocacional es una correcta elección donde hay tres amplios factores:

- todos los individuos necesitan tener una clara comprensión de sí mismos, de sus aptitudes, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas;

- reconocimiento de requerimientos, condiciones de éxito, recompensas, ventajas, desventajas, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo;
- un auténtico razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos.

Con el objetivo de que su teoría fuera abordada y aceptada, Parson luchó para que en el ámbito educativo sus propuestas se desarrollaran. Las mismas fueron aceptadas por la sociedad americana y surgieron nuevas aplicaciones como la estadística implementada a las ciencias humanas y sociales, al igual que la psicometría que fueron imprescindible en el progreso de la orientación (Bisquerra, 1996).

Igualmente, Pérez (2006) nos indica que Davis (1907) como director de la High School de Gran Rapids (Michigan) inició un programa dirigido al cultivo de la personalidad, el desarrollo del carácter y el suministro de información profesional, el cual, introduce en las instituciones de secundaria. Su obra más representativa, "Vocational and Moral Guidance" (1914) plantea la relación entre moral y vocación desde el origen.

Es importante que rescatemos que Davis entendía la orientación como algo íntimamente relacionado con el proceso educativo y que contribuía al desarrollo integral del sujeto, ofreciéndole un carácter de continuidad a lo largo de los años de permanencia del estudiante en la institución educativa (Rodríguez, 2005).

Además, en 1913 Davis tuvo a cargo el puesto de Director de Orientación Vocacional de la ciudad de Grands Rapids, abriendo los primeros Servicios de Orientación para todo el sector educativo de la misma, donde tenía como visión que la orientación educativa es para ayudar al alumno a que logre una concientización de sus valores morales, para desarrollarse en el ámbito social, profesional que ejercerá en un futuro laboral. Así, el sujeto cumplirá sus obligaciones con la sociedad (Rodríguez, 2005).

Truman L. Kelly manejó por primera vez el concepto "Educational Guidance" (Orientación Educativa) en 1914, titulando así su tesis, donde mantiene que es una actividad educativa, de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección

de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. La Orientación Educativa, debe integrarse al currículum académico. A partir de este momento, en Estados Unidos se han utilizado más frecuentemente los conceptos Orientación Educativa y Orientación Vocacional.

La orientación es definida por Hoyt (1995) como aquella sección de los servicios dirigidos al estudiante con el fin de desarrollar al máximo sus potencialidades, ofreciéndole asistencia en sus problemas personales, en sus elecciones y en sus decisiones, a medida que va encaminándose hacia la madurez.

Para complementar la historia del concepto de la Orientación, es importante que rescatemos la evolución que el mismo ha tenido en el Sistema Educativo Costarricense.

1.3. Orígenes de la Orientación en Costa Rica

Los servicios de Orientación se incorporan al Sistema Educativo por medio de la Ley N° 2160, llamada Ley Fundamental de Educación creada el 25 de setiembre de 1957, adicionada por la Ley N° 2298 del 22 de noviembre de 1958, donde, en el apartado los Servicios Especiales, específicamente en el artículo 22, inciso a, detalla:

“El Sistema de Educación Costarricense asegurará al educando, mediante la coordinación de las labores dentro de los establecimientos de enseñanza:

- a. Un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite la exploración de sus aptitudes e intereses, ayudándole en la elección de sus planes de estudios y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social...” (Poder Legislativo, 1957).

Como podemos observar, desde la creación de la Ley se concibe que el servicio de Orientación vaya a beneficiar al grupo de estudiantes, sin hacer mención a un nivel específico.

Después de muchos intentos de constituir un Departamento de Orientación a nivel central, se establece en 1957, con la creación de la ley, pero el traslado de los servicios de orientación hacia algunas instituciones de secundaria no fue sino hasta 1963 cuando se

presenta; utilizando técnicas y procedimientos según influencia de países como: España, Chile, Guatemala y Puerto Rico, entre otros (Sánchez y Gamboa, 2007).

En 1963 fue aprobado por el Consejo Superior de Educación, el primer “Programa de Orientación y Guía”, dirigido al área cívico-social y que entró en vigencia en 1964; como parte de la Reforma de la Segunda Enseñanza, entre sus objetivos encontramos:

- Ayudar al individuo para adaptarse al medio según como deba actuar en la sociedad, lo cual le permitirá colaborar más eficientemente en los cambios evolutivos que pueda experimentar en su propio ambiente.
- Guiar al sujeto en el desenvolvimiento de sus actividades y experiencias, permitiéndole una mejor adaptación al medio (Sánchez y Gamboa, 2007).

Con esta Reforma, se pretendía lograr un cambio en las condiciones y características de la sociedad y las necesidades de los estudiantes, haciéndose una modificación en los programas de enseñanza, planes de estudio, objetivos y estructura de la enseñanza secundaria.

En 1964, al ponerse en marcha la Reforma a la Enseñanza Media, oficialmente se crean los Servicios de Orientación en las instituciones educativas: académicas, diurnas y nocturnas, oficiales y particulares (Pereira, 2004). Nos añade que, con la diversificación de lo que se llamó el Segundo Ciclo de la Enseñanza Media, la cual brindaba varias opciones a partir del décimo año, se hizo necesario establecer estos servicios, especialmente para los alumnos de noveno año por la posibilidad que tenían de realizar estudios en un colegio técnico. Los propósitos de estos servicios eran:

- exploración de intereses, aptitudes y rendimiento escolar
- orientación a partir de los resultados de la exploración y
- ubicación en las opciones de décimo año

En los años siguientes, las universidades públicas se dieron a la tarea de formar en diferentes enfoques a los profesionales que se harían responsables de estos departamentos, junto con, la organización de los núcleos para fortalecer la capacitación de estos funcionarios.

En el año 1972, la comisión nombrada con el fin de sentar las bases de lo que sería la Orientación en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (Comisión 14), señala las siguientes políticas generales para democratizar los servicios y enfatizar la prevención:

- La orientación es parte esencial del sistema educativo, por lo cual debe cubrir todo el proceso de enseñanza.
- La orientación es un proceso continuo y gradual que debe favorecer a todos los educandos.
- Formará parte de la tarea de todo educador y de toda institución docente.
- La orientación debe llevarse a cabo por medio de un trabajo en equipo.
- Tendrán que realizar labores preferiblemente de tipo preventivo (Pereira, 2004).

Ya para el año 1973, el Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública, con el asesoramiento de Pío Rodríguez, experto enviado a Costa Rica por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se plantea dentro del marco conceptual del Plan Nacional de Desarrollo Educativo y de los Fines de la Educación Costarricense la necesidad de analizar los principios y fines de la Orientación (Pereira, 2004).

De esta manera, con el aporte de orientadores y profesores de todo el país, se establecen, en el primer Seminario Nacional de Orientación (MEP, 1973) los siguientes siete principios:

- Liberación de la persona, entendida como el proceso que conduce al ejercicio activo de su capacidad de autorrealización.

- Promoción del sujeto humano, atendido en su condición de unidad bio-psicosocial y de personalidad evolutiva.
- Participación consciente del individuo en su propio desarrollo y en el de la sociedad.
- Democratización, entendida como acceso de todos los educandos al servicio, igualdad de oportunidades y participación de todos los que intervienen en el proceso orientador.
- Integración, entendida como utilización eficaz, eficiente y coordinada de los distintos servicios educativos y de los diversos recursos disponibles.
- Fundamentación científica del proceso orientador.
- Prevención, concebida como característica del proceso, que se propone atender las necesidades propias del individuo en las diferentes etapas de su desarrollo.

En la última década, en Costa Rica se ha consolidado el enfoque preventivo y de desarrollo vocacional como política nacional de Orientación. Se han formulado programas para evitar la violencia a nivel de primaria y de secundaria, estrategia para la prevención del consumo de drogas, siendo desarrollados por los profesores guías. Se reelaboraron los programas de Orientación en 1996 y para el 2005 se volvieron a revisar (COLYPRO, 2005).

Desde una visión histórica, la orientación ha aumentado considerablemente su estatus profesional dentro de la educación y su huella en los alumnos. Sin embargo, todavía hace falta una consolidación en los conceptos de la disciplina (Sanz, 2001).

1.4. Funciones de la Orientación

A lo largo del tiempo, las funciones del orientador han realizado diversas modificaciones, pasando de ser correctivas a tener un énfasis de prevención integral con más interés para los individuos en edad escolar.

Existen autores que se refieren a las funciones del orientador en forma general, como es el caso de Rodríguez (1984:281) que nos señala: “conocer a la persona, ayudarla para que

por sí misma y de modo gradual consiga un ajuste personal y social, e informarle exhaustivamente en los ámbitos educativo, profesional y personal”.

Repetto (1994) nos identifica tres funciones de la orientación educativa: curativa, preventiva y educativa o de desarrollo. Poco a poco se ha experimentado la importancia de la relación de ayuda brindada por la labor orientadora, que se aleja cada vez más del enfoque curativo remedial y ha evolucionado hacia una función educativa, ayudando a todas las personas necesitadas, sin etiquetarlas como enfermas.

Entre las funciones de la orientación, Bisquerra (1996) y Álvarez (1995) nos mencionan como las principales, las siguientes:

- Organización,
- Planificación,
- Diagnóstico,
- Consulta para estudiantes, padres, docentes,
- Evaluación,
- Investigación,
- Función de ayuda para la toma de decisiones.

Asimismo, Pérez (2006) nos identifica como función principal el brindar al estudiante la ayuda necesaria para que realice la toma de decisión más acertada y se pueda adaptar adecuadamente a la escuela.

Los profesionales en orientación debemos asumir el papel de desarrollo dirigido tanto a los estudiantes como a las instituciones (Repetto, *et al.* 1994). Al mismo tiempo, destacamos las siguientes funciones de los orientadores:

- motivar a ser continuo, modificar y fortalecer el ambiente de aprendizaje;
- propiciar para que se aprovechen al máximo la utilización de los ambientes de aprendizaje y sus interacciones.

El rol principal del orientador consiste en lograr que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema (Repetto, *et al.* 1994).

Bausela (2004) nos hace un resumen de varios autores (Watts, Dartois y Plant, 1987) indicando las líneas generales de las funciones del orientador:

- Carácter *continuo*: a partir de lo escolar hasta lo profesional, deduciendo que debe extenderse desde el período de transición a la vida adulta y laboral.
- Asimismo, la orientación se considera *complementaria* al proceso educativo. Donde se debe involucrar a los *agentes educativos* en las actividades de orientación, desarrollando estrategias para apoyarlos en el desempeño de este rol. También la familia debe implicarse activamente en dichas tareas.

1.5. Evolución en Costa Rica

A nivel de Costa Rica, las funciones del orientador han evolucionado, teniendo algunos cambios. A partir de 1957 las funciones eran disciplinarias y de control administrativo, para los años ochenta se eliminan esas funciones de los Asistentes de Orientación y se fortalecen las funciones técnicas. En estos años casi el 100% del personal de Orientación en los colegios, tiene formación universitaria en esta disciplina (Sánchez y Gamboa, 2007).

Actualmente, entre las funciones del profesional de la Orientación que destaca la Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica (2006) podemos mencionar:

- Asesora a los docentes que requieran ayuda en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual, personal, social, vocacional y dinámica de grupo.
- Orienta y asesora a los estudiantes sobre las diferentes ofertas educativas que se ofrecen en las instituciones educativas.
- Analiza e investiga las situaciones presentes en los estudiantes (ausentismo, deserción, rendimiento) y propone en conjunto con los docentes, acciones que favorezcan el desarrollo escolar y la permanencia en la institución.

- Conjuntamente con el docente informa a la familia el proceso educativo de sus hijos, con el objetivo de lograr su desarrollo integral y éxito escolar.
- Planifica y desarrolla diferentes acciones relacionadas con la Orientación Educativa y Vocacional de la población estudiantil.

Realmente es difícil expresar todas las funciones de un profesional en Orientación, ya que es una tarea de un equipo de profesionales que tiene como función general el conocer a la persona, facilitarle para que por sí misma y gradualmente consiga un ajuste personal y social e informarle de las opciones en el ambiente educativo, profesional y personal.

Para lograr estos objetivos, se requiere:

- crear servicios de diagnóstico —que permitan el estudio individualizado de los problemas personales—;
- promover experiencias que faciliten el aprendizaje correcto;
- saber informar, guiar y aconsejar;
- saber escuchar;
- saber dónde derivar a las personas que precisen ayuda específica ; y,
- conocer las técnicas de información escolar y profesional, aprovechando al máximo los recursos comunitarios. (Rodríguez, 1984).

1.6. Intervenciones desde la Orientación

El trabajo del orientador en un centro educativo puede ser guiado desde varias intervenciones, por lo que, tenemos que definir ¿Qué es una intervención? A tal efecto, Rodríguez (1998: 239) nos define la Intervención como:

“El conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional”.

Asimismo, citamos la definición de Modelos de Intervención que nos plantean Bisquerra y Álvarez (1998: 55), cuando sostienen que: “es una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación”. Todo modelo de intervención en orientación lo entendemos como una guía para la acción, por ello, estos modelos son prescriptos-normativos, es decir, establecen la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir, normativizan las acciones. En este sentido, ordenan, secuencian y sistematizan las acciones prácticas en relación con la orientación.

Entre los modelos de intervenciones básicos, podemos citar los siguientes:

- *Clínica*, también denominada counseling, es un modelo directo e individualizado, está centrado en el orientador, quien dirige el proceso, donde su formación y preparación técnica va en detrimento del resto de agentes implicados, utiliza la entrevista y el diagnóstico como principal técnica, tiene una finalidad terapéutica y requiere una intervención especializada. Su uso exclusivo como modelo de intervención lo hace insuficiente para atender las necesidades de orientación en el contexto escolar (Boza, 2001). La intervención se desarrolla por medio fases:
 - Solicitud de asistencia por parte del sujeto necesitado.
 - Se realiza un diagnóstico de la situación planteada por el sujeto.
 - Se emite un tratamiento en función de diagnóstico.
- *Tecnológica*, se encuentra en una fase de desarrollo inicial, pero con grandes expectativas de futuro a corto y mediano plazo (Bisquerra y Álvarez, 1996), es un modelo complementario de los modelos clínico, servicios, intervención por programa y, sobre todo al modelo de consulta. Una de las funciones de los profesionales de la orientación es la de ayudar a hacer un uso eficaz de los recursos y servicios vocacionales. El modelo tecnológico tiene una triple función: una *herramienta*, una *alternativa* y un *agente de cambio*, completando o sustituyendo a servicios ya existentes (Chacón, 2004).

- *Consulta*, es indirecto, preferiblemente de proyección grupal, centrada en la relación entre dos profesionales, un consultor o asesor (normalmente un orientador o psicopedagogo) y un consultante o asesorado (un profesor-tutor). Su fin es, aumentar la competencia y desarrollo de habilidades del profesor-tutor en el ejercicio de orientación y la tutoría. Éste, a su vez, orienta posteriormente al alumno o grupo de ellos. Una variante es la consulta colaborativa, en la que consultor y consultante comparten todo el proceso, interviniendo el consultor de forma directa con alumnos en algún momento (Boza, 2001).
- *Servicios*, esta intervención puede variar según sea un servicio público o privado; en los servicios privados de orientación, la intervención es a través de un modelo de servicio que introduce las adaptaciones oportunas. El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación, generalmente predominantes son concretadas desde arriba, actuando de forma preferente sobre el problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios. Las intervenciones de este modelo pueden ser grupales.
- *Programas*. Surge como respuesta a las insuficiencias demostradas por el modelo de servicios. Es definido por Obiols (2005) como un plan de acción encaminado hacia metas que se consideren valiosas. La intervención por programas se caracteriza por:
 - Ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro, servicios de institución).
 - Actúa por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo.
 - Centrarse en las necesidades de un colectivo.
 - Su actuación sobre el contexto.
 - Ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios.

- Ser una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tener carácter proactivo.

En dos últimos modelos (servicios y programas) es donde vamos a profundizar debido al interés de la investigación.

1.7. Del modelo de servicios al modelo de intervención por programas

Para Bisquerra y Álvarez (1996) en el modelo de servicios, le corresponde al alumno, padre o madre de familia, docente u otro funcionario de la institución pedir la ayuda requerida. En el segundo modelo, mencionan que un programa es desarrollado por el departamento de Orientación a partir de las necesidades detectadas (alumnos, centro educativo, servicio, institución).

El primer modelo tiene sus orígenes dentro del campo de la orientación en los niveles universitarios para, luego extender sus planteamientos en la educación secundaria. Además, este modelo procede de los avances experimentados en los años veinte por la psicología y psicometría, donde se resalta a la persona en su totalidad aunque el método para comprenderla y ayudarla se basa en utilizar una serie de especialistas (Sanz, 2001).

Las intervenciones de este modelo pueden ser grupales. Este modelo sigue un procedimiento conformado por dos fases:

- La solicitud de asistencia la hace el sujeto que necesita ayuda.
- Desde la institución se atienden los requerimientos de sujeto necesitado.

El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación, generalmente predominantes son concretadas desde instancias superiores, actuando sobre el problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios. (Pérez, 2006)

Rodríguez (1993) nos señala algunas diferencias de los programas respecto a otros modelos de intervención:

- El programa se desarrolla en función de las necesidades del centro y se centra en las necesidades del grupo-clase.
- El programa se dirige a todos los alumnos.
- La unidad básica de intervención es el aula.
- La actuación sobre el contexto tiene un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- El programa se estructura por objetivos a lo largo de un continuum temporal y se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- Obliga a la implicación de todos los agentes educativos y supone la colaboración de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.

El modelo de intervención por programas surge como, se mencionó anteriormente, respuesta a las insuficiencias demostradas por el modelo de servicios, además, admite un cambio cualitativo porque presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, cuando se han detectado y priorizado dichas necesidades, lo siguiente es diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas (Bausela, 2004).

Álvarez, *et al.* (1998) nos definen programa como una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.

Una de las diferencias más importantes del modelo de programas con respecto al de servicio, es el uso planificado del tiempo del orientador (Sanz, 1998).

La intervención por programas se caracteriza por:

- Ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro educativo, servicios de institución).
- Actúa por objetivos en un lapso de tiempo.
- Centrarse en las necesidades de un colectivo.
- Su actuación sobre el contexto.
- Ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios.
- Ser una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tener carácter proactivo.

Algunas de las ventajas que se le atribuyen a la intervención por programas frente a la intervención por servicios son las siguientes:

- El énfasis se centra en la prevención y el desarrollo.
- Es flexible en cuanto al papel del orientador, considerándolo como un docente más del equipo de intervención.
- Estimula el trabajo colaborativo en equipo.
- Operativiza los recursos.
- Promueve la participación activa de los involucrados.
- Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.
- Abre el centro educativo a la comunidad.
- Se establecen relaciones con agentes de la comunidad.
- Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
- Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado.
- A partir de esa evaluación, reproducir lo positivo y mejorar lo negativo (Bisquerra y Álvarez, 1996).

La intervención de orientación por programas pretende ayudar al sujeto a lograr el máximo desarrollo en todos los aspectos de su vida. Su plan de acción es a largo plazo y se

centra no en un solo aspecto del desarrollo del individuo, sino en aquellos necesarios para su propia madurez (Pérez, 2006).

La intervención por programas satisface las complejas necesidades de los estudiantes y resuelve muchos de los problemas que ha tenido la orientación en el pasado.

El programa de orientación adquiere pleno desarrollo en la medida que corresponda a los intereses y necesidades de los estudiantes, padres, profesores, administrativos y comunidad a los que está dirigido.

Para que la intervención de orientación por programas adquiriera un carácter educativo social, Álvarez (1995) nos menciona que las instituciones escolares donde se desarrollen deben cumplir ciertos requisitos que enumeramos a continuación:

- Debe haber compromiso por parte del centro y de los responsables de orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- La intervención por programas ha de ser vista como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- El personal que va a ejecutar el programa debe estar implicado y disponer del tiempo necesario para su aplicación.
- Es indispensable la presencia del orientador en el centro educativo para que asesore, dinamice y dé soporte técnico, además brindar aportes importantes para la planificación, ejecución y evaluación de los programas.
- Es muy importante preparar a los docentes que van a ejecutar el programa.
- El tiempo de la intervención ha de ser previamente fijado.
- Los recursos humanos y materiales han de ser suficientes.
- Es imprescindible crear canales de información tanto dentro como fuera de la institución.
- Debe entenderse al modelo por programas como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados.

- Es imperante la evolución del programa en todas sus fases y por parte de todos los agentes implicados.

La intervención en programas beneficia a:

- **Estudiantes:** porque les ofrece una gama de actividades que fomentan su desarrollo personal, social, educativo y vocacional.
- **Profesores:** les proporciona un equipo cuya meta final es trabajar de forma especializada en la mejora del aprendizaje y ajuste personal de los estudiantes.
- **Padres y madres de familia:** pueden participar plenamente del proceso educativo de sus hijos.
- **Administradores:** pueden obtener resultados del programa a través de los informes brindados en los procesos de control y evaluación.
- **Comunidad en general:** por su colaboración con el entorno escolar, académico y los resultados beneficiosos que se derivan.

Por último, beneficia al **profesional de orientación** puesto que al contar con un adecuado planteamiento de metas, objetivos y actividades, basados en un modelo conceptual le permite ser más efectivo en su labor (Sanz, 1998).

Una intervención por programa es una secuencia de actividades planificadas que, partiendo de un análisis de necesidades en el contexto:

- sirve a unos objetivos,
- implica una temporalización,
- compromete a unos responsables de llevarla a cabo,
- supone la búsqueda y elaboración de unos materiales, recursos y
- finaliza con una evaluación de la misma (Sanz, 1992).

En este proceso, Repetto (2002) nos distingue seis importantes fases en el proceso de elaboración de programas:

- Análisis del contexto y diagnóstico del sujeto.
- Fundamentación teórica y evidencia de su eficacia en la satisfacción de las necesidades detectadas.
- Planificación y diseño.
- Aplicación y seguimiento.
- Evaluación del programa en sí, en su proceso y en sus resultados.
- Toma de decisiones sobre la mejora, continuidad o supresión del programa.

El análisis de necesidades y demandas debe ser el punto de partida de la planificación de los programas. Un buen programa debe anticiparse a la demanda o, al menos, la evaluación debe servir para que las acciones puntuales se conviertan en nuevos programas (Boza, 2001). Asimismo, Álvarez, *et al.* (1998) nos mencionan que las necesidades deben ser prioritarias para el contexto donde vaya a aplicarse el programa, porque una necesidad puede ser relevante para un lugar pero puede no serlo en otro y al revés.

En la fase de planificación se trata de seleccionar, organizar y secuenciar los servicios, actividades y estrategias, que permitan lograr los objetivos propuestos. Mientras que en la fase de ejecución se refiere fundamentalmente a todas las actuaciones continuadas que pretenden desarrollar el proceso de puesta en práctica del mismo (Álvarez, *et al.*, 1998).

La fase de evaluación constituye el eje central de un proceso cíclico que interactúa con todos los demás componentes del programa (Sanz, 1992), se trata de valorar el proceso y la eficacia de la acción orientadora, determinando en qué medida se han logrado los objetivos (Álvarez, *et al.*, 1998). Además, Moreno, *et al.* (1996) consideran que la finalidad de la evaluación es emitir un juicio valorativo sobre el programa y determinar en qué medida se logran los objetivos marcados.

Para que la evaluación sea eficaz es preciso que se cumpla una serie de requisitos (Sanz, 1990 y Rodríguez, 1991):

- Los objetivos han de estar enunciados explícitamente en forma de competencia
- Se han de establecer los indicadores de ejecución
- Ha de estar prevista desde el inicio del programa

Pérez (2006) nos indica que un programa puede presentar algunas manifestaciones que sirven para evaluar la eficacia del mismo:

- *Eficacia objetiva*: se puede acudir a tres tipos de referencia:
 - *Evaluación criterial*: el programa alcanzó los objetivos a los niveles establecidos
 - *Evaluación idiosincrática*: el programa alcanzó los objetivos en mayor o menor medida que en ocasiones anteriores
 - *Evaluación normativa*: el programa alcanzó los objetivos en mayor o menor medida que otros programas alternativos.
- *Eficacia subjetiva*: sea como alternativa o como complemento de la anterior, puede resultar de gran utilidad contar con la apreciación subjetiva de los protagonistas – destinatarios y aplicadores del programa-, porque son importantes las percepciones para atajar optimismos y triunfalismos sin base como para contrarrestar actitudes negativas o derrotismos injustificados.
- *La satisfacción de los protagonistas y demás interesados*, donde se valora a juicio de los consultados el nivel de logro de los diferentes objetivos y del programa en general, hay dos formas:
 - *Positiva*: si el nivel de satisfacción expresado es alto o muy alto
 - *Negativa*: cuando la satisfacción es baja o muy baja.
- *El impacto como criterio*: cuando se desarrolla un nuevo programa en una institución puede dar lugar a cambios en el ambiente del aula y del centro, puede afectar a otros profesionales, igualmente, alguna repercusión sobre la familia, pueden incidir

sobre otros alumnos diferentes a los destinatarios del programa. Tales cambios, sean positivos o negativos, también se pueden considerar como un efecto indirecto hasta no planeado. Y por eso se haría bien, cuando sea posible, en tomar este criterio como índice de la eficacia del programa, aunque algunos prefieren llamarlo *efectividad* cuando los efectos no eran objeto de atención ni estaban en las intenciones de los responsables del programa.

En cuanto al impacto del programa, Expósito y Olmedo (2006) nos lo incluyen como una nueva fase a tomar en consideración en el proceso de evaluación de programas, donde se refieren a los cambios que su implementación pretendía conseguir a largo plazo, tanto en el grupo como en el contexto social. Otros autores, entre ellos, Sanz (1992) lo incluye en los resultados de la evaluación ya que éstos nos permitirán identificar cambios o ajustes que necesitamos hacer en los objetivos y actividades del programa, igualmente, se deben considerar en su totalidad, tanto en sus aspectos positivos como los negativos, como elemento corrector del propio programa y garantía de una continuidad adecuada (Expósito y Olmedo, 2006), pero consideramos importante esa inclusión en las fases ya que, es una proyección a futuro.

Álvarez y Hernández (1998) en su revisión sobre el modelo de intervención por programas, nos sintetizan una descripción de los programas:

- Es una oferta educativa u orientadora referida a un ámbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- Es una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa dado que persiguen primariamente el incremento de su efectividad profesional, el desarrollo de su práctica profesional y el desarrollo de su competencia profesional.
- La finalidad del programa pueden abarcar cualquier planteamiento de intervención - preventivo, remedial o de desarrollo- y, al igual que los objetivos del programa, han de estar explícitamente formulados.

- Cada programa comprende un currículum propio; requiere, pues, la selección de un conjunto de contenidos coherente con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las características del contexto de intervención. Debe incluir también una propuesta metodológica en los ámbitos didáctico y relacional y una propuesta de actuaciones concretas, actividades, sesiones de trabajo, tareas, con una organización y unos medios definidos.

La implantación de programas en un centro educativo no es un trabajo fácil, porque se pueden presentar dificultades que no estuvieron previstas en el momento de la planificación del mismo. Es conveniente empezar por lo más pequeño y con la experiencia se va incluyendo en la medida de las posibilidades. El orientador tiene la tarea de convencer a las personas importantes para que se involucren en el programa, a tal punto de que lo adopten como propio (Bisquerra, 1996).

1.8. El orientador escolar

Los orientadores debemos procurar introducir factores de prevención y de desarrollo provocando cambios en su alrededor. Ante los alumnos, nos debemos exponer como agente de cambio, en el sistema, objetivos y en general, en la institución. De esta forma, el orientador es el primero que está dispuesto a cambiar algo de sí mismo. Igualmente, los profesores estarán dispuestos a modificar y mejorar su labor profesional. El orientador no sustituye al tutor sino que le apoya. Así, la tarea del tutor se llenará de contenido técnico para afrontar tareas más complejas para que tenga un apoyo especializado a su disposición (Ramírez y Fernández, 2002).

Las bases que sustentan el conocimiento de los profesionales en orientación pueden rápidamente quedar obsoletas, ya que con el paso del tiempo, son muchos los cambios que se generan en los centros educativos. Así, los orientadores escolares necesitan un perfeccionamiento constante para trabajar con eficacia en su labor, contando con nuevas

estrategias de intervención y con preparación adecuada para los problemas que se enfrentarán en su trabajo (Anderson y Heppner citados por Sanz, 2001).

Ramírez y Fernández (2002) indican que el orientador debe centrarse en los principios de la orientación que son tareas de: prevención, desarrollo y la intervención social, por lo tanto, debe saber identificar las necesidades que se encuentran a su alrededor, para hacer frente a las situaciones familiares y comunales, sabiendo distribuir adecuadamente los recursos humanos y materiales existentes en su entorno.

El orientador debe realizar cambios importantes como lo son, los mencionados por Sanz (1998):

- Ver la escuela como un sistema social en lugar de un conjunto de individuos.
- Dentro de ese sistema social, comprender que hay grupos de poder y que se debe demostrar su eficacia profesional, para establecer su propia base de poder.
- Hacer el mejor uso posible de todos los recursos humanos y materiales disponibles.

Por consiguiente, se verá al orientador como un enlace entre las necesidades, recursos y eficacia laboral, con lo que se logrará un profesional íntegro. Dispuesto a colaborar y negociar para conseguir sus objetivos profesionales.

1.9. La intervención en Educación para la Paz

Un educador consciente, antes de diseñar un programa debe pensar en el tema de valores, pretendiendo una reflexión personal para llegar a conclusiones por su propia maduración, que considere las más acertadas (Quintana, 2005).

Un programa implica que diseñemos estrategias para modificar en el aula, la comunidad educativa, generando un clima de confianza, de mutuo apoyo, de seguridad. Proporcionando como resultado, un clima más agradable para todos y muchas veces, produce mejores resultados académicos que en aquellos donde no se tienen estas condiciones.

El fin de conseguir estas condiciones se tiene que extender al centro educativo y a la comunidad. Las estrategias básicas a utilizar son las técnicas cooperativas de gestión y la dinámica de grupo, además, muy importantes son: la propia actitud del profesorado y el cultivo de las relaciones interpersonales (Pérez, 2006).

Se habla de relaciones interpersonales que son fundamentales en:

- el aula (alumnado-profesorado, alumnado entre sí),
- el centro educativo (profesorado entre sí, profesorado-madres y padres de familia, profesorado-dirección),
- la comunidad.

Las cuales son en sí mismas un “contenido” de aprendizaje importante en todo proceso de enseñanza, por lo que, Pérez (2006) considera fundamental para que lo tomemos en cuenta en la educación para la paz.

Ferreiro (2007) nos señala que los docentes deben ser mediadores en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero deben cumplir con ciertos requisitos:

- *Reciprocidad*: Una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, (profesor-alumno), participan activamente.
- *Intencionalidad*: Tener muy claro, qué se quiere lograr y cómo ha de lograrse.
- El *significado*: que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- La *transcendencia*: Es ir más allá del aquí y ahora, creando un nuevo sistema de necesidades o que muevan acciones posteriores.
- *Autoestima*: Es necesario despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces de lograr.

Con estas características se desliga lo tradicional de la relación educativa y se inicia la búsqueda de una cultura de reciprocidad, tolerancia y afirmación. Los juegos cooperativos son

muy importantes, ya que, facilitan la comunicación y evitan la jerarquización al situar a sus miembros en igualdad de condiciones, sin competir.

Además, los juegos cooperativos pueden ser un instrumento didáctico esencial para trabajar las relaciones sociales. Por lo que, si un programa se fundamenta en valores y aprendizaje cooperativo, sería una condición necesaria para la aplicación exitosa de otras alternativas educativas novedosas (Ferreiro, 2007).

CAPÍTULO N° 2.

CULTURA DE PAZ

El anhelo de paz en los seres humanos es tan antiguo como su propia existencia, compuesta de conflictos diversos con el medio natural y social que los rodea. En la historia de la humanidad han existido importantes momentos que representan hitos muy representativos en la búsqueda de la paz.

Según Fisas (1998) la cultura de paz es un proceso que conlleva superación, reducción o evitación de todo tipo de violencia, con la capacidad y habilidad para transformar los conflictos y que cuente con oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio.

La educación es el instrumento más valioso para construir la Cultura de Paz, a su vez, los valores que ésta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de tal educación.

Para Ramírez, *et al.* (2003) la cultura de paz supone la internalización de valores como: respeto, justicia, tolerancia, libertad, solidaridad e igualdad, entre otros, los cuales contribuyen de forma directa a la convivencia pacífica de las personas. Además, implica tanto el reconocimiento como la valoración de las diferencias dentro de un ambiente de equidad. Asimismo, considera las actitudes - estrategias de acción vinculadas a la paz, en las cuales se promueve la práctica de la no violencia. Tomando como abanderados los valores de la verdad, el amor, la justicia, la paz, pues se orienta a promover la solución no violenta y negociada de conflictos, propiciando relaciones pacíficas entre los seres humanos, en busca de la paz. A la vez, pretende la promoción y desarrollo tanto de valores como de la educación en derechos humanos.

Si la construcción de la cultura de paz a través de ese “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” crea la clave del potencial creador de la ciudadanía (Tuvilla, 2001); la educación es la herramienta que configura y guía el desarrollo de ese potencial, asimismo, orienta adecuadamente para alcanzar las aspiraciones pacíficas.

La Cultura de Paz, debe promoverse, tomando aspectos de la cultura que sirvan para justificar y legitimar la paz, nunca con imposiciones, sino por el contrario tratando que esta brote del corazón de las personas, pueblos o naciones (Ramírez, *et al.*, 2003).

Cultura de Paz y Educación mantienen así una interacción constante, la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda la que nos posibilita -desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos. La educación posiblemente es el agente más poderoso para el cambio cultural y progreso social, ya que, nos permite el desarrollo integral de la persona y la concienciación sobre las problemáticas sociales; así que nos facilita la búsqueda y puesta en práctica de las soluciones adecuadas.

2.1. Antecedentes de la Cultura de Paz.

La teoría de la paz da inicio en el siglo XX y especialmente a partir de la tragedia de la Primera Guerra Mundial. En esos años, la paz se concebía como “un espacio reservado a los políticos, diplomáticos y sobre todo a los militares” ((Monclús, 1999:71).

Y no es sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial que todo este panorama cambia radicalmente. Los países aliados de la guerra se unen y crean una organización asociada a la paz, con el fin de que las potencias mundiales se aseguren el orden y la paz. Así se da inicio a una organización internacional, después llamada UNESCO, siendo su misión la de utilizar la educación, ciencia y tecnología para conseguir la paz.

De esta forma, para las Naciones Unidas (1999) una cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- El respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;

- El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

Aunque sus principios fundamentales son claros, "cultura de paz" es un concepto complejo que todavía sigue evolucionando y desarrollándose como resultado de la práctica.

La visión de Cultura de Paz nos supone una forma de convivencia socio-cultural que se caracteriza por la vivencia de los derechos humanos, el desarrollo sustentable y el humano, la justicia, el respeto a las diferencias, la democracia, las nuevas relaciones con

la naturaleza, la superación de la pobreza y la solidaridad en las relaciones humanas, que vincula estrechamente componentes universales.

Las Naciones Unidas (1999) en su Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Resolución A/53/243) identifican ocho ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional e internacional que proponen:

- *Promover una cultura de paz por medio de la educación* mediante la revisión de los planes de estudio para originar valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz.
- *Promover el desarrollo económico y social sostenible* mediante la reducción de las desigualdades económicas y sociales, la erradicación de la pobreza y garantizando una seguridad alimenticia sostenible.
- *Promover el respeto de todos los derechos humanos.* Los derechos humanos y la cultura de paz son complementarios: cuando predominan la guerra y la violencia, no se pueden garantizar los derechos humanos pero, al mismo tiempo, sin derechos humanos en todas sus dimensiones, no puede haber cultura de paz.
- *Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres* por medio de la participación de mujeres en toma de decisiones económicas, sociales y políticas, la eliminación de todas las formas de discriminación y de violencia contra la mujer.
- *Promover la participación democrática.* Participación democrática en todos los sectores sociales, un gobierno y una administración transparentes y responsables, la lucha contra el terrorismo, el crimen organizado, la corrupción, el tráfico ilícito de drogas y el blanqueo de dinero.
- *Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.* Aprender de nuestras diferencias por medio del diálogo entre civilizaciones y del respeto para la diversidad cultural es un proceso enriquecedor.

- *Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos.* La libertad de información y de comunicación, los intercambios de información y conocimientos son imprescindibles para una cultura de paz.
- *Promover la paz y la seguridad internacionales.* Se debe actuar con más coraje en favor de la negociación de soluciones pacíficas, la eliminación de la producción y el tráfico de armas, las soluciones humanitarias en situaciones de conflicto y las iniciativas una vez que éstas finalizan.

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este cambio, la educación tiene un papel importante en tanto que, incide desde las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos y esto va a permitirnos una evolución del pensamiento social.

La sociedad, desde los diferentes ámbitos implicados y desde su capacidad educadora, también debe apoyar los proyectos y programas educativos formales.

Implantar una cultura de paz significa, buscar otras opciones de resolución de conflictos, entre las que se encuentra, la investigación para la paz y así llegar a la educación para la paz.

2.2. Educación para la Cultura de Paz

El convivir en paz no es solamente una posibilidad sino una realidad que poco a poco, se va transformando con el avance de la ciencia, la cultura, la educación y la comunicación.

Tuvilla (2004) nos define la educación para la cultura de paz como un proceso global de la sociedad, por medio de la cual, las personas y grupos sociales aprenden a desarrollar sus habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos en su

totalidad, en beneficio de sí mismo como comunidad, para lograr ser parte de la Cultura de Paz.

En el entorno educativo, la Cultura de Paz está íntimamente relacionada con la Educación para la Paz, con los valores, los derechos humanos, la democracia, que son el inicio de las reformas en educación. El instrumento más importante para la construcción de la Cultura de Paz es la Educación.

La educación para la cultura de paz, Tuvilla (2004) considera que comienza a ser una expresión, una necesidad educativa cada vez más conocida y asumida en todo el ámbito educativo, además, juega un papel importante en el desarrollo de acciones para la paz, siendo también una acción.

Por medio de la educación para la cultura de paz, Pérez (2006) nos menciona que se pretende que los estudiantes desarrollen un enfoque consciente y creativo sobre la naturaleza de los conflictos y que puedan desplegar una amplia gama de procedimientos para la resolución de conflictos que los haga más fuertes y menos propensos a la violencia como salida a los problemas.

La educación para la cultura de paz es una forma de educar en valores. Tiene implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad... Según Vidanes (2007) la educación en valores es un factor muy importante para lograr la calidad necesaria en el sistema educativo.

Educar para la paz implica un conocimiento de la dinámica del conflicto, de la violencia y la guerra, para profundizar en las barreras y alcanzar las condiciones de elevada justicia y reducida violencia. Podemos decir que, señalar el conocimiento de los procesos de destrucción puede ser una herramienta para la formación de los procesos de creación. Para Bazán, (2003) la educación para la paz es un proyecto pedagógico, analítico, crítico y creativo.

La educación para la cultura de paz pretende obtener la cimentación de un nuevo mundo (orden internacional), basado en un concepto de paz. Paz, que traspasando las fronteras de las diferencias culturales busque los aspectos comunes que existen entre ellas y encuentren el patrón universal que las identifica.

Bazán (2003) señala que la meta de la educación para la paz es estudiar los obstáculos a la paz, el desarrollo de la cooperación y la plena realización del ser humano.

2.3. Definición de violencia.

La violencia ha sido un tema que nos preocupa desde hace muchos años, si ella no existiera, probablemente, no hablaríamos de paz. Por lo que, podemos mencionar que, la violencia es vivida como la ruptura de un “orden establecido”, de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana (Jiménez, 2007). La violencia depende de un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos están presentes.

Según Galtung (1985) la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que viene de las personas que sufren realizaciones afectivas, somáticas y mentales.

Existen varios autores que nos definen la violencia haciendo referencia a la fuerza física. Entre ellos, se encuentran Domerach (1981) quien la puntualiza como el uso de la fuerza, abierta u oculta, con la finalidad de obtener, de un individuo o grupo, algo que no quiere consentir libremente, Michaud (1980) dice que es una acción directa o indirecta, destinada a hacer el mal a una persona o a destruir ya sea su integridad física, psíquica o sus posesiones. Planella, (1998) la considera como aquella situación en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual uno o más de las personas afectadas sale perjudicado, siendo agredida física o psicológicamente. Asimismo, Batres

y Claramunt, (s. f.) la definen como todo acto de agresión que produce daño físico, lesionando una o más partes del cuerpo de la otra persona. Incluye, además, el acto de retener a una persona contra su voluntad y las amenazas por medio de armas u objetos peligrosos.

Para Carmona (1999) la violencia es explicable y teniendo esta condición puede evitarse. Se debe tratar de comprender la violencia como un fenómeno presente en varios ámbitos, como el económico, social, político; caracterizándose como un rol aprendido (Benítez, 2005).

Mooij (1997) nos señala que Baumann (1992) define la violencia como una conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, sistemas sociales o propiedades. Es física, psicológica o socialmente dañosa o destructiva para la víctima y frecuentemente, también para su causante. Implica siempre conducta deliberada aunque no signifique que los perpetradores siempre se den plena cuenta de sus actos. La violencia tiene un “propósito” para el individuo que usa de ella, pero esto no significa que el fin justifique los medios.

Un primer intento de clasificación podría decirse que, la violencia, como la paz, puede ser directa, estructural, cultural y simbólica, considerando a las mismas conectadas entre sí: la violencia directa sirve de indicador del nivel de violencia estructural y cultural, mientras que la violencia estructural, es a menudo violencia directa del pasado, de conquistas o represiones que han permanecido hasta nuestros días (Galtung, 1985).

2.3.1. Violencia directa

Este tipo de violencia, puede ser física, verbal o psicológica, es cuando una situación hace daño directo a una o varias personas; se puede dar entre grupos, personas, etnias, instituciones, Estados. Refleja lo que se conoce como ejercicio de la violencia, como agresión de un sujeto activo a otro pasivo (Galtung, 1985). Al igual que

Arias (2009) nos menciona que la violencia directa que se manifiesta por la agresión y coacción.

El nivel de expresión de la violencia directa depende del nivel de violencia cultural cuando ésta avala en la actualidad el uso de la violencia y no permite ver las salidas no violentas al conflicto (Galtung, 1985).

En la violencia directa, según Gajardo (2005) desde un ambiente educativo podemos encontrarnos con situaciones como daños físicos, golpes, robos, crímenes, vandalismo y violencia sexual.

2.3.2. Violencia Estructural o indirecta

Es aquella que forma parte de las estructuras y su principal característica es la desigualdad, se compone por ser una violencia institucionalizada, legalizada, pero que afecta a más personas que la violencia directa. Se corresponde, con las injusticias estructurales: económicas, sociales, sexuales, raciales, de desigualdad de oportunidades, de marginación, de hambre y de pobreza... Igualmente, López, (2007) considera que no necesariamente es intencional, ya que no hay un actor que la genere, está presente en la injusticia social, la explotación, represión, marginación, fragmentación, malestar social y pobreza, es decir, problemas derivados de la propia población.

Asimismo, para Jares (1999) esta violencia está edificada dentro de la estructura y es manifestada como un poder desigual y, en consecuencia, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están distribuidos desigualmente, asimismo, el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos. A este tenor, podemos observar que para el pensamiento no-violento, la violencia estructural se corresponde con la injusticia social.

Abrego (2009) rescata de Galtung que la violencia estructural es una violencia contra la mente o el espíritu, pues aún en ausencia de un autor y no deseada necesariamente por nadie, con ella se infringe daño, como consecuencia de que dicha

violencia está incorporada en la estructura, toma diferentes formas, como la explotación económica y/o la represión política y también se manifiesta como violencia contra la naturaleza.

Aunado a lo anterior, Fernández (1995) menciona que Galtung utiliza dos conceptos para definir la violencia estructural que se aplican a los sistemas ecológicos: la *diversidad* de elementos y la *simbiosis*, como ausencia de diversidad y ausencia de simbiosis. Si la diversidad supone pluralismo y la simbiosis convergencia positiva entre los asociados beneficiándose ambos de dicha interrelación, en la negación de la diversidad se tiene la represión, la homogenización... en la negación de la simbiosis, la inequidad, la desigualdad, que como opuesto a simbiosis sería el parasitismo.

2.3.3. Violencia Cultural o Simbólica

La violencia cultural según Galtung (2003) es generada desde la tradición, los valores, la cultura, las ideas, las normas, aceptándose como algo natural por lo que desde la cultura se legitima y esta violencia se promueve desde cualquier origen. La educación y socialización que se ejemplifican en los símbolos, religión, lenguaje, arte, ideología, ciencias; sirven para justificar y justificar algunas de las violencias anteriormente mencionadas (directa o estructural). Este tipo de violencia según López (2007) se puede identificar con la “ideología” de la violencia.

Esta violencia cultural se manifiesta según Bazán (2003) desde el poder de concepciones que disimulan relaciones de fuerza. Por ejemplo, la selección del conocimiento, su organización y distribución en el curriculum.

Para Fernández (2002) cuando la violencia cultural o simbólica se refiere a la escuela y a los contenidos que se aprenden en ella se hace invisible al imponer una visión y una definición del mundo a través de la interiorización de la cultura dominante, de sus categorías perceptivas y de la apreciación de la realidad, haciéndolas aparecer como

naturales y *legítimas* disimulando de esta manera las relaciones de poder que se esconden detrás de ella.

La violencia simbólica son los mecanismos que utilizan las instituciones para desde el poder, imponer y mantener las representaciones simbólico-sociales, (económicas, políticas y culturales) asimétricas que están incrustadas en las estructuras institucionales y que permiten su mantenimiento, perpetuación y legitimación. La necesidad de legitimación es lo que determina el carácter simbólico de la violencia. Este tipo de violencia suele ser desviada o simbolizada para ocultarla (Abrego, 2009).

Igualmente, Gajardo (2005) nos menciona que la violencia cultural o simbólica en los centros educativos se muestra en las relaciones de poder, por ejemplo, en la violencia verbal entre profesores y estudiantes.

Del mismo modo, Boque (2007) nos traslada estas manifestaciones de violencia al ámbito educativo, advirtiéndole que la prevención de la misma, debe abarcar tres niveles: atajar la violencia directa, elaborar normas de funcionamiento democráticas y erradicar los límites arbitrarios que cada cultura impone a determinados individuos, colectivos o estilos de vida.

2.3.4. Violencia escolar

El fenómeno de la violencia escolar es parte de un proceso sociocultural que se construye a diario en las instituciones educativas, como parte de las interacciones sociales que en ellas se desarrollan (Arias, 2009). Por ende, su estudio no es fácil, porque depende de las características particularidades y del contexto en que éstas suceden.

Cascante (2002) nos define el término de violencia escolar como una forma de reproducción cultural, lo cual se manifiesta de diferentes maneras, pero caracterizado por la represión, la marginación, la discriminación y las actitudes hostiles, entre otras.

La importancia de acercarse al conflicto desde la educación radica, precisamente, en los aprendizajes que se generan alrededor de la cantidad y calidad de vivencias que se originan en un momento de conflicto. Cuando se produce un desencuentro, un choque o incompatibilidad, las personas y grupos afectados pueden conocerse mejor a sí mismos y a los demás, además de apostar por una solución constructiva que contribuya, definitivamente, al progreso humano (Boque, 2007).

En consecuencia, la violencia escolar tiene un carácter multidimensional y depende del contexto social y cultural en el que el fenómeno se vive y se reproduce diariamente. En este sentido, Hernández, *et al.*, (2006) nos la puntualizan como: una construcción multidimensional compuesta de aspectos cognitivos, afectivos y de conducta, que se manifestarían como creencias y actitudes negativas sobre los demás, ira o cólera y acciones que pretenden hacer daños a los demás verbal o físicamente.

Así, entendemos por acoso escolar, una agresión específica caracterizada por conductas dirigidas a molestar, repetidas en el tiempo y donde hay un desequilibrio de poder, de manera que los demás agreden física o psicológicamente a los de menos poder.

Por lo anterior, las manifestaciones de violencia escolar implican aquellas conductas de maltrato, intimidación y agresión entre jóvenes, dentro o en los alrededores de la institución educativa, tales como: los pasillos, las aulas, el comedor, los baños, el gimnasio y los alrededores de la institución (Avilés, *et al.*, 2008; Aznar, *et al.*, 2007; Álvarez, *et al.*, 2002; Cabezas, 2007; Strhmeier and Spiel 2007; Rodríguez, *et al.*, 2004) y/o en los horarios o momentos inmediatamente anteriores al ingreso o posteriores al egreso de ella (Arias, 2009; Moreno, 2005; Cerezo, 2006; Ortega, 2002; Díaz, 2004; Gómez, 2005).

Estas manifestaciones se caracterizan por ser enfocadas desde comportamientos agresivos, tanto individual como en forma colectiva; psicológica por medio de gestos,

maltrato verbal, intimidación, marginación, amenazas y cultural, al reproducirse patrones de conducta en las interacciones sociales del estudiante con el medio y que son reflejo de un currículo oculto, como forma de resistencia al currículo institucional.

Las conductas agresivas de los niños en el marco escolar pueden manifestarse de diversas maneras. Siguiendo a Dot (1988) podemos agruparlas en los siguientes grupos:

- *Agresión física, real o fingida*: arañar, morder, pellizcar, empujar, dar un puntapié, golpear un objeto.
- *Destrucción de los objetos*, las posesiones o la producción de otros.
- *Agresiones verbales*: disputas, insultos, ironías hirientes, entre otros, diversas formas de rechazo.
- *La delación*, esto es, una falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto, lo que supone siempre apelar a la represión.
- *Agresiones dirigidas contra el adulto*, que asumen por lo común una forma de desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de las reglas del grupo, entre otros.

Ahora bien, estas conductas agresivas no son, generalmente, contestadas con otras agresiones, sino más bien con expresiones del tipo:

- Lágrimas de aflicción o de cólera. Las llamadas de auxilio.
- La resistencia firme, sin contraagresión.
- Actitudes y conductas de sumisión.
- Conductas dirigidas a que un tercero acuda en socorro de la víctima y la consuele.

Ekblad (1986) tratando de buscar los determinantes sociales de la agresión escolar, concluía lo siguiente:

- Algunas pautas socio familiares de educación propician en los niños la conducta agresiva; de hecho, encontró una correlación positiva entre agresión general en el escolar y el haber sido sometido a castigos físicos como forma común de disciplina en casa.
- Algunas experiencias escolares inciden significativamente en la conducta agresiva: encontró que en los chicos con tendencias agresivas existe una correlación negativa entre expediente escolar y control de la agresividad; por tanto, a mayor nivel agresivo, menos éxito escolar y viceversa.
- Los niveles de popularidad entre los compañeros del aula también resultaron ser un indicativo importante: en general, los alumnos agresivos tiene un nivel de impopularidad mayor que el resto.

También se ha visto que no sólo los factores sociales son los únicos que inciden en estos comportamientos. Así, las investigaciones de Caprara y Pastorelli (1996) llegan a la conclusión de que la agresión es la conducta emergente de un entramado complejo en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias comportamentales que una vez activadas la alimentan y sostienen, incluso sin que el individuo ejerza un control voluntario.

Existen diferentes tipos o formas de violencia escolar que se dan en los centros educativos, pero no existe un criterio unificado sobre ellas. Por lo general, se acostumbra a crear estereotipos y se cae en generalizaciones ambiguas o simplistas.

Para Arias (2009) se interrelacionan cuatro supuestos que pueden ser causas de la violencia escolar, a saber:

- La violencia escolar es producto de la incapacidad del joven para resolver los problemas con sus compañeros y sus profesores en la institución, por lo que su respuesta ante el conflicto es por medio de un comportamiento agresivo, que se manifiesta en el maltrato verbal o físico.

- Algunas de las manifestaciones de violencia son aprendidas en el hogar o la comunidad de los que proviene el alumno, mediante un proceso de socialización, culturalmente aceptado.
- Los medios de comunicación transmiten patrones de conducta agresivos, que los jóvenes imitan y comparten por medio de las interacciones horizontales.
- El currículo escolar, al reproducir prácticas pedagógicas directivas no deja espacio para que el joven se exprese con autonomía, lo que propicia resistencia por medio del ausentismo, la deserción y el rechazo a la norma.

Es importante que consideremos que no existe una receta única para solucionar el problema de la violencia escolar, ya que, cada región, comunidad, institución y personas son diferentes y presentan necesidades muy particulares. Así que, es necesario que investiguemos el problema, diagnostiquemos las causas a partir de una comunicación más eficaz y dialógica; adaptemos el currículo a las necesidades reales del estudiantado.

Por consiguiente, hay que buscar otros modelos de mediación pedagógica más democrática y menos autoritaria; además de la elaboración de proyectos alternativos, en los que los estudiantes sean partícipes y protagonistas en la construcción de ambientes de mayor apertura y, por último, desarrollar estrategias de mediación alternativa para la resolución de conflictos personales. Por lo que, debemos hacer una revisión de las investigaciones realizadas por diversos autores, donde adaptaremos la estrategia utilizada por Ortega (2000) donde nos muestra un resumen de programas dividiéndolo según cuatro categorías:

- *Actuaciones dirigidas al cambio de la organización:* surgen de la idea de que la institución es un sistema general de convivencia que hay que gobernar y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas e impida, en la medida de lo posible, las negativas (Ortega, 2000) (Ver tabla N° 1).

- *Actuaciones dirigidas a la formación del profesorado:* son diversos programas que se asemejan entre sí, ya que todos enfocan la importancia de la formación del profesorado y se dirigen, en mayor o menor medida, a dinamizar las relaciones profesionales de los docentes por medio de la constitución de grupos de trabajo, donde el profesor es activo en el diseño de las actuaciones a desarrollar diseños con ayuda externa, sobre todo, grupos de investigación universitarios (Ortega, 2000) (Ver tabla N° 1).
- *Propuestas concretas para desarrollar en el aula:* Se encuentran cinco líneas distintas de actuación propuestas por Ortega (2000) y hemos incluido dos más (Ver tabla N° 2):
 - *Gestión del aula:* el análisis de acontecimientos diarios en los que se ven implicados los alumnos, a través de asambleas de aula donde es necesario el dialogo, participación y cooperación de todos (Ortega, 2000).
 - *Grupo cooperativo:* se trabajan contenidos curriculares usando una metodología que potencia la interacción del sujeto que aprende, con otros que le ayuden a moverse de un no saber, a saber, de no poder hacer, a saber hacer y lo que es más importante de no ser a ser (Ferreiro, 2007).
 - *Educación en valores:* es necesario capacitar al joven de aquellos mecanismos cognitivos y afectivos, que, en completa armonía, nos ayuden a convivir con la equidad y comprensión necesarias para integrarnos como individuos sociales y como personas únicas, en el mundo que nos rodea. Se trata de trabajar las dimensiones morales de la persona para así potenciar el desarrollo y fomento de su autonomía, racionalidad y uso del diálogo como mecanismo habilitador en la

- construcción de principios y normas, tanto cognitivos como conductuales (Casals y Travé, 2003).
- *Educación en sentimientos*: es preparar a las personas para la vida, crear en ellos inquietudes, descubrir sus valores, ayudar a crear caminos propios de felicidad, de realización, de compromiso social (Obiols, 2005).
 - *Dilemas morales*: Se basan en hechos reales, cercanos en el tiempo o en el espacio, son más motivadores y facilitan la implicación de los sujetos participantes que, de una u otra manera, ven reflejadas en ellos situaciones más o menos cercanas (Díaz y Martí, 2007).
 - *Dramatizaciones*: Se representan situaciones de la vida diaria o creaciones personales, que ayuden a buscar valores y resolver conflictos (Cerezo, 2006).
 - *Razonamiento lógico*: es el proceso mental de realizar una inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de premisas, trabajando destrezas como: observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver problemas, relacionar y representar; para favorecer procesos de reflexión sistemáticos (Cerrillo, 2002).
- *Programas específicos a aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo*: es un grupo de programas específicos con diferentes estrategias (Ver tabla N° 3).
- *Círculos de calidad*: un grupo de personas se reúnen regularmente porque están interesadas en identificar, analizar y resolver problemas comunes. Son muy eficaces para cualquier situación en la que se demande la motivación de los alumnos por conseguir objetivos concretos (Ortega, 2000).

- *Mediación de conflictos*: consiste en que un grupo de personas, que son aceptados como mediadores, son entrenadas para desempeñar unas funciones específicas en la resolución de conflictos para facilitar una solución positiva (Ortega, 2000).
- *Ayuda entre iguales*: es un grupo de jóvenes que actúan como consejeros y ayudantes de otros que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos (Ortega, 2000).
- *Intervención social*: se utiliza para desarticular los vínculos prepotentes y agresivos de los grupos pequeños de víctimas y agresores (Ortega, 2000).
- *Desarrollo de la empatía para agresores*: son procesos educativos que restablecen la sensibilidad emocional y afectiva en jóvenes que han vivido en ambientes violentos o poco afectivos. Son útiles en centros educativos en los que estén trabajando por la mejora de la convivencia y que hayan detectado a los alumnos en situación de riesgo y a aquellos que ya están implicados en problemas de violencia interpersonal (Ortega, 2000).
- *Interculturalidad*: se debe trabajar como una respuesta a la diversidad cultural existente, desde una opción por el diálogo y el intercambio recíproco de bienes culturales para promover el intercambio y las relaciones interpersonales y colectivas, erradicando toda clase de inequidad sin suprimir las diferencias ni las identidades culturales (Hernández, 2006).
- *Formas de explotación*: consiste en conocer su alrededor, cualquier trabajo que implique un riesgo y sea evidentemente peligroso (Gobierno de Navarra, 2010).
- *Xenofobia*: se pretende contribuir a la formación de personas responsables que puedan vivir en una sociedad pluralista, sensibilizar a los jóvenes y

luchar contra los prejuicios y estereotipos existentes en la actualidad (Ibarra, 2003).

Tabla Nº 1. Resumen de investigaciones realizadas a los cambios de la organización y a la formación del profesorado

	Actuaciones dirigidas al cambio de la organización	Actuaciones dirigidas a la formación del profesorado
Aparicio (2002)		X
Clavero (2007)	X	X
Díaz Aguado (2001)	X	X
Discover "Aprendiendo a Vivir Marugán, et al. (2002)	X	
Félix, et al., (2008)	X	X
García y Cubo (2007)	X	X
García y Benito (2002)	X	X
Gobierno de Navarra (2010)	X	X
Juan de Dios Fernández y M ^ª Aurelia Ramírez (2002)	X	
Maite Garaigordobil (2001)	X	
Moliner y Martí (2002)		X
Parets y Sureda (2002)		X
Paula Gómez, Cruz Roja Juventud (2002)		X
Pérez (2007)	X	X
Pizarro (2002)		X
Programa CONPA (García y Medina, 2002)	X	X
Rincón (2002)	X	X
Rodríguez y Luca de Tena (2002)	X	X
Sánchez, Rivas y Trianes (2006)	X	X
SAVE Ortega, (1997)	X	X
Strohmeier and Spiel (2007)	X	

Fuente: Ortega (2000)

Tabla Nº 2. Propuestas concretas para desarrollar en el aula

	Propuestas concretas para desarrollar en el aula						
	Gestión del aula	Grupo Cooperativo	Educación en valores	Educación en sentimientos	Dilemas morales	dramatizaciones	Razonamiento Lógico
Álvarez, <i>et al.</i> (2007)			X				
Cerezo (2006)	X	X	X		X	X	
Cerrillo (2002)		X	X				X
Clavero (2007)				X	X		
Díaz Aguado (2001)	X				X		
Fernández y Ramírez (2002)	X						
Garaigordobil, (2007)		X	X				
García y Cubo (2007)	X	X	X	X	X	X	
Gobierno de Navarra (2010)			X	X	X	X	
Obiols (2005)	X	X	X	X	X	X	
Ortega (1987)	X	X	X	X	X	X	
Pérez (2007)	X	X	X				
Rincón (2002)			X				
Rodríguez y Luca de Tena (2002)	X						
Sánchez, Rivas y Trianes (2006)		X	X	X			

Fuente: Adaptado de Ortega (2000)

Tabla N° 3. Programas específicos a aplicar en situaciones y fenómenos de violencia con escolares

	Programas específicos a aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo							
	Círculos de calidad	Mediación de conflictos	Ayuda entre iguales	Intervención social	Desarrollo de la empatía para agresores	Interculturalidad	Formas de Explotación	Xenofobia
Álvarez, et al. (2002)		X		X				
Álvarez, et al. (2007)		X	X					
Aparicio (2002)		X						
Avilés, et al. (2008)		X	X	X	X			
Clavero (2007)	X	X	X			X		
Díaz Aguado (2001)	X	X						
Félix, et al (2008)					X			
Fernández y Ramírez (2002)		X						
García y Cubo (2007)		X	X	X	X			
Gobierno de Navarra (2010)	X	X	X	X	X		X	
Gómez (2002) Cruz Roja Juventud		X						
Ibarra (2003)		X	X	X		X		X
Malgesini y Giménez (1997)						X	X	X
Marugán et al. (2002)					X			
Moliner y Martí (2002)	X	X	X					
Mona and Minton (2004)			X					
Obiols (2005)		X	X	X				
Ortega (1997)		X		X	X			
Parets y Sureda (2002)		X						
Pérez (2007)		X	X	X				
Rincón (2002)			X		X			
Rodríguez y Luca de Tena (2002)		X						
Salazar y Narejo (2002)			X					

Fuente: Adaptado de Ortega (2000)

2.4. Concepto de paz

La paz, Muñoz (2004) la conceptualiza como un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás, junto a la naturaleza y al universo en su conjunto. La Paz nos hace sentirnos más humanos, le da sentido a nuestras vidas.

También la podemos definir como la ausencia de guerra o violencia (paz negativa) y como el desarrollo de los plenos derechos humanos (paz positiva). De esta forma, los conceptos: derechos humanos y democracia son importantes en la investigación para la paz, puesto que son medios esenciales para su logro (Bazán, 2003). Asimismo, Rubio (1993) considera que la paz puede ser interpretada en un sentido restringido como *absentia belli*, ausencia de guerra.

Fernández (1995) nos menciona que hace unos años Galtung resumió la amplitud de su concepto de paz (paz negativa o ausencia de guerra y paz positiva o comunidad humana integrada y armónica) en la fórmula positiva del triángulo de la paz: Paz = paz directa + paz estructural + paz cultural. La paz aparece como la ausencia de todo tipo de violencia.

La paz, al igual que otros muchos conceptos, ha ido evolucionando en su definición. Siguiendo la obra de Groff, L. y Smoker, P. (1996), Fisas (1998) establece seis pasos al hablar de la evolución del concepto de paz:

1. Paz como *ausencia de guerra*, vista, sobre todo, como guerra entre Estados.
2. Paz como *equilibrio dinámico de factores* sociales, políticos, económicos, tecnológicos. La guerra aparece con el desequilibrio de uno o más factores respecto de los demás.
3. Paz como *paz negativa* (ausencia de *violencia directa*) y *paz positiva* (ausencia de *violencia estructural* o indirecta: propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad: económica, política, social, militar, cultural) (conceptos que se ampliarán más adelante) que lleven a la pobreza o a la explotación y que

hace que las oportunidades de vida sean diferentes. Johan Galtung introdujo estos conceptos en 1969. Este autor ha definido la violencia como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo (...) cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable (...) (Galtung, 1985). Por tanto, la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana (Galtung, 1981) explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales (...) por debajo de sus realizaciones potenciales (Galtung, 1985) debido a la situación evitable que padecen.

4. Paz como *paz feminista*, en los años setenta y ochenta se dio una extensión a nivel micro, de la paz tanto negativa como positiva, definida hasta entonces especialmente en el nivel macro, viciada por una perspectiva masculino-patriarcal. Así, la paz negativa no sólo es la ausencia de violencia organizada a nivel macro: la guerra, sino también, la ausencia de violencia no organizada en el ámbito de lo micro: abolición de las violaciones en la guerra o en casa, ausencia de malos tratos a mujeres o niños, de violencia callejera. También en el campo de la paz positiva se introdujo la distinción entre organizada y la no organizada. Esta se definió como ausencia de desigualdades y de represión en las microestructuras que llevan a cambios desiguales en la vida y ausencia de represión que lleva a menos libertad de elección y realizaciones desde la perspectiva de género. Análogamente, el concepto de violencia estructural también fue expandido de lo macro hasta incluir las estructuras a nivel personal para así plantear la abolición de esas estructuras tanto macro como micro que dañan a grupos y a individuos. La perspectiva feminista ha subrayado lo concreto, el nivel micro, para que se tenga en cuenta junto al nivel macro, general y abstracto de la perspectiva masculina. Como afirma Martínez (1998) citado por Fisas (1998): *Este punto de vista femenino nos ayuda a considerar las relaciones humanas desde una perspectiva*

más de relación personal que estructural, más inclusiva que exclusiva (...) usando un concepto más holista de seguridad no ligado solamente a las fronteras del estado-nación, a ser cooperativos más que competitivos (...) características que se han considerado femeninas.

5. En los años 90 se extiende más aún los niveles de aplicación del concepto de paz alcanzando el ámbito global. Con el avance de la teoría Gaia se plantea la "*Paz holística-Gaia*" en la que se subraya la importancia de las relaciones de los seres humanos con el planeta. Autores que han divulgado este planteamiento son, entre otros, el citado P. Smoker, D Dreher y J. Macer.
6. *Paz holística interna y externa.* Se considera a la paz global con el planeta se incluye también los aspectos espirituales. Aquí podríamos situar a la ecología profunda, culturas indígenas o la cultura de los aborígenes australianos.

En la actualidad aún sigue predominando el concepto negativo de paz, como ausencia de guerra o de violencia en vez de considerarla como algo positivo en sí mismo. Los educadores y otras personas requieren una visión de la paz como opción realista y sólida, merecedora de una seria estimación que pueda brindar una alternativa a un modelo de sociedad constituido sobre conceptos patriarcales. El modelo predominante de la sociedad es aquél en que se glorifican la guerra y el militarismo, en donde a los valores masculinos de agresividad, competición y progreso científico se consideran superiores a aquellos otros que a menudo tienen la connotación innata de femeninos, como la cooperación, la asistencia y el cuidado de otros y del conjunto del planeta .

El hecho de ser pacífico a menudo está asociado con el de ser pasivo y se estima que un estado de paz es aquél en donde no existe conflicto. Lo que reconoce la educación para la paz es que el conflicto constituye a menudo un trampolín del desarrollo; no postula la eliminación del conflicto sino que busca modos creativos y menos violentos de resolverlo. El conocimiento de que puede haber mejores métodos para hacer las

cosas constituirá quizá un gran aliciente para hallar soluciones nuevas y juega un papel vital en la constitución de un ambiente más pacífico. No es fácil optar por dicho camino pero puede resultar ciertamente dinámico, retador e interesante. Así la paz no es simplemente un estado de existencia en el que los individuos acepten con pasividad el status quo sino que, por el contrario, se trata de un proceso activo que busca modos no violentos y creativos de relacionarse (Pérez, 2006).

Existe también una relación entre paz y justicia, en especial la justicia social, porque no puede haber paz verdadera si existen graves injusticias en el seno de una sociedad. Sea cual fuere la forma que adopte la injusticia, excluye por definición la posibilidad de que haya un estado de paz positiva. Se suscita entonces la cuestión de si está justificado el uso de la violencia en la pugna por el logro de la justicia social. En este aspecto hay varias posiciones; quienes abogan por el uso de la fuerza en algunas situaciones para resolver las injusticias y quienes, en calidad de pacifistas, postulan que los medios para resolver estas situaciones deben ser congruentes con los fines, es decir, si buscamos una situación justa y pacífica, debemos utilizar métodos de solución que hagan uso de la paz en lugar de la violencia.

Además, consideramos importante que retomemos la evolución en el tiempo que ha tenido el concepto de paz, mencionando que desde 1950 hasta finales de los años 60' este concepto se centraba en su aspecto negativo, se entendía como ausencia de violencia directa. A mediados de los 60' y principios de los 70' se debate las limitaciones de los conceptos de paz y violencia. En los años 70' tuvo un fuerte lanzamiento los conceptos de violencia estructural y paz positiva.

Ya en los 80' surgieron controversias en torno a las propuestas de defensa con estrategias y armamentos no ofensivos, siendo criticado por los pacifistas radicales. A mediados de esta década, el pacifismo es fortalecido en Europa Occidental, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda, frente a las propuestas de rearme (Bazán, 2003).

Para los años 90' el movimiento para la paz se enfrenta a un momento crítico, resurgieron antiguos conflictos después de la Guerra Fría y fue marcado por un debilitamiento del movimiento pacifista ante los enfrentamientos étnicos, conflictos puntuales.

Según Jares (1999) el concepto de paz es el tradicional de no-agresión; no conflictos. Las características fundamentales de este concepto son:

- La paz es esencialmente un concepto negativo, al ser definido como ausencia de conflicto bélico.
- Predominio de la concepción occidental de paz, heredada principalmente del imperialismo romano, estando muy influenciada en la edad moderna por el nacimiento de los Estados-Nación.

La paz es parte de una de las grandes preocupaciones de este siglo. Ha sido un tema investigado desde diferentes disciplinas, para Muñoz y Rodríguez (2000) representa, por un lado, el deseo de la desaparición de la guerra y violencia, además de la afirmación positiva de los seres humanos, con sus necesidades y derechos, por otro, la reivindicación de actitudes y acciones pacíficas.

En el concepto de paz siempre sobresalen aspectos positivos, en la cultura grecolatina: la paz (*Eirene*) es un estado de ausencia de guerra o el intercambio entre dos conflictos, la palabra *Eirene* es sinónimo de "armonía". Para los griegos, la paz es algo racional y surge de relacionarse entre sus ciudadanos (Galtung, 1993).

Este término (*Eirene*) se refiere a un estado de tranquilidad aplicada sólo a los grupos griegos y en el interior de los grupos, pueblos. Sin embargo, según Jiménez (2007) la *Eirene* la podemos relacionar con armonía mental, exterior y anímica que se traduce en sentimientos tranquilos y apacibles.

El concepto de paz está relacionado con la justicia en los niveles internacionales, social e interpersonal, se considera que la injusticia nace de un deseo de poder, produciendo una situación que va a desencadenar la guerra (Bazán, 2003).

También, Wiese (1977) nos afirma que la paz es el resultado de la igualdad de derechos por la que cada miembro de la sociedad tiene una participación igual en cuanto al poder de decisión como en la distribución de los recursos que la sostienen.

Asimismo, Banda (2002) nos menciona que la paz es un concepto universal que manifiesta la aspiración humana de vivir la propia vida y la de las comunidades de pertenencia, es una atmósfera de bienestar y tranquilidad razonables que estimule y permita el libre desarrollo de las capacidades positivas de toda índole de las personas y los grupos humanos a los que éstas se sienten adscritos.

Para la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2004) la paz es una tarea colectiva que tiene su verdadero significado en los espacios concretos donde se desarrolla la convivencia. Es un concepto síntesis de todos y cada uno de los derechos humanos que en el terreno pedagógico se centra en los sentimientos y vivencias experimentadas por todos los miembros de la comunidad educativa.

Para Galtung, la paz es el “despliegue de la vida”, que se desarrolla en un contexto de desafío permanente, dado que no se puede negar la existencia del negativo. La paz crece a la sombra del negativo a veces valiéndose de este. En ese sentido, Galtung concebirá al concepto de paz más como suelo que como techo, porque cuanto más se detalla la paz, cuanto más rica específica es su definición, menor será su consenso (Calderón, 2009).

Igualmente, se nos indica que vivir en paz significa que las personas o grupos sociales a los que pertenecen, se sienten libres de amenazas provenientes de otras personas o grupos, a la vez, que estas personas evitan convertirse en amenaza para otros. No amenazar o sentirse amenazado abre las puertas a actitudes de conocimiento,

respeto, colaboración, confianza mutua y ayuda entre personas, grupos sociales o naciones.

2.4.1. La paz negativa

La paz concebida de esta forma no es sólo cuestión de control y disminución de la violencia abierta, sino cuestión de lo que se denomina “desarrollo vertical”, que significa que la teoría de la paz está conectada no sólo con la teoría del conflicto sino también con la teoría del desarrollo (Galtung, 1985).

La paz negativa nos la define Jiménez (2009) en cuanto a la falta de conflictos armados, es decir, la paz como ausencia de guerra, sobre todo, violencia expresa. Además, la paz es concebida como un equilibrio dinámico de factores sociales (económicos, políticos y culturales) y tecnológicos, porque la guerra aparece como el desequilibrio de uno o más factores respecto a los demás.

Este concepto de paz obedece a la necesidad de frenar la guerra (Jiménez, 2007). En el siglo XX, la paz es entendida a partir de lo que “no es paz”, o sea, una paz negativa heredada de los romanos, opuesta al concepto de violencia directa.

Sin embargo, Jiménez (2007) cita que en algunas sociedades no ha existido el concepto de paz, principalmente porque estaban constantemente en guerra o en preparación para ésta. Durante mucho tiempo en Roma, se garantizaban la paz preparando la guerra, es decir, la *pax romana* constituía todo un sistema de orden y control, representaba la idea de respetar lo legal y encarna la ley y el orden.

Como conclusión, podemos decir que, la paz negativa es la ausencia de condiciones o situaciones no deseadas (guerra, maltrato físico, marginación) pero, a la vez, es la presencia de condiciones y circunstancias anheladas.

2.4.2. La paz positiva

Cuando hay algo más que la ausencia de guerra es porque existe paz, en forma similar, es evidente que en una guerra nunca puede haber paz (Fisas, 1998).

La paz positiva es el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar social y políticamente, generar expectativas y contemplar la satisfacción de las necesidades humanas (Muñoz, 2001). Para Sánchez (2008) profundizar en estudios sobre la paz positiva es beneficio en la búsqueda de estrategias para solucionar los conflictos, a la vez que se amplía y mejora nuestro conocimiento sobre los diferentes tipos de violencia para entender realmente las dificultades que encontramos los seres humanos para conseguir situaciones pacíficas.

Galtung (1985) lanza la teoría de que la violencia es la causa de la diferencia entre lo que una persona podría ser pero no es, debido a la situación que padece. La ausencia de violencia directa y estructural al final representa, la condición de la ausencia de conflictos violentos, pero no necesariamente la de la paz positiva.

La paz positiva se refiere a la cooperación (la colaboración, la mutua asistencia, entendimiento y confianza), es una asociación activa, con intereses para el mutuo beneficio de una relación positiva (Galtung, 1985).

La paz positiva es aquella a la que hay que tender, se opone no sólo a la guerra sino también a toda discriminación, violencia u opresión que impida un desarrollo digno de las personas y su consecución hay que intentarla en todos los órdenes de la vida: en la realidad social y en el espacio educativo.

Fernández (1995) se refiere a *la paz positiva directa* que consiste en la bondad física y verbal, buena para el cuerpo, la mente y el espíritu de uno mismo y de los demás; estaría orientada a todas las necesidades básicas, a la supervivencia, el bienestar, la libertad y la identidad.

La *paz positiva estructural* sustituiría la represión por la libertad y la explotación por la igualdad, reforzándolas con el diálogo.

La *paz positiva cultural* sustituiría la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz en la religión, en el derecho y en la ideología; en el lenguaje, el arte y la ciencia; en las escuelas, universidades y medios de comunicación.

Galtung (1985) incursiona con la teoría de que la violencia es la causa de la diferencia entre lo que una persona desea ser pero no lo ha logrado, debido a la situación que enfrenta. La ausencia de violencia directa y estructural da como resultado, la ausencia de conflictos violentos, pero no necesariamente la de la paz positiva.

La paz positiva era el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas (Muñoz, 2000).

Jares (1999) sintetiza las características de la paz positiva en las siguientes:

- *La paz es un fenómeno amplio y complejo que exige una comprensión multidimensional.* Una comprensión amplia de la paz exige igualmente, una de la violencia. Violencia es todo aquello que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos, bien por violencias directas o estructurales.
- La paz es un valor, es uno de los valores máximos de la existencia humana, que está conectado con todos los niveles de aquella.
- La Paz afecta todas las dimensiones de la vida: interpersonal, intergrupala, nacional, internacional,...
- No está únicamente asociada al plano internacional ni a los Estados. La paz se refiere a una estructura social de "amplia justicia y reducida violencia".
- La paz exige, en consecuencia, la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones. En forma negativa, se puede decir que, no puede haber paz

positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no reciprocidad, aunque no haya conflicto abierto.

- La paz no es sólo la ausencia de condiciones y circunstancias no deseadas, sino también presente de condiciones y circunstancias deseadas.
- La paz hace referencia a tres conceptos íntimos ligados entre sí: el conflicto, el desarrollo y los derechos humanos.
- Por lo anterior, se considera la paz como un proceso dinámico; no es una referencia estática e inmóvil.

2.4.3. La paz imperfecta o paz neutra

Cuando se habla de paz se han identificado la *negativa* (cuando no existe guerra ni violencia) y la *positiva* (cuando predomina la justicia social). Actualmente aparece un nuevo concepto como indicador de paz, llamada *paz imperfecta*; conceptualiza por Muñoz (2004) como la conseguida a través de la convivencia con los conflictos y la voluntad de empujarse la violencia, ya que no es una paz total, ni está absolutamente presente en todos los espacios sociales, sino que convive con la violencia interpretando y tratando de regular el conflicto por la vía pacífica.

Complementariamente, Tuvilla (2004) considera que la paz imperfecta significa abandonar la idea de que existe la paz «perfecta», total, acabada; por lo que, algunos investigadores optan por definir la paz imperfecta como una ruptura con las concepciones anteriores de la paz, como algo perfecto y no alcanzable en el día a día; el reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas, además de sus capacidades para actuar y transformar su entorno más cercano; la anticipación y planificación de los posibles futuros conflictivos.

Al igual que Muñoz (2004) la define paz imperfecta, como lo mencionamos anteriormente, Jiménez (2006) la denomina *paz neutra*, entendida como una implicación

activa para reducir la violencia cultural a través de una nueva *redefinición* de la política y la economía y la *corrección* de la *fragmentación* (del saber y la realidad) y de la burocracia. El mismo autor (2004) aclara que este concepto significa que no se es “ni uno ni otro”. Implica que, entre dos partes en conflicto cuando una tercera, manifiesta que no se inclina por ninguna de las dos partes e incluso podría significar que permanece indeterminado, indeciso.

El carácter de neutral y de neutralidad, en las relaciones internacionales, como en el campo de la teoría de conflictos, es una condición que se adquiere para buscar la legitimidad necesaria para reforzar el papel de intervención o no en conflictos o en relaciones, como ejemplo Jiménez (2004) cita a Suiza y Costa Rica, que son típicos estados cuya política de neutralidad y ausencia de ejército, no sólo es una decisión política, sino una condición aceptada por los demás.

La paz neutra la debemos utilizar porque todos los días aparecen nuevas formas de violencia y según Jiménez (2004) los pacifistas estamos obligados a trabajar en formas conceptuales que nos ayuden a entender, de la mejor forma posible, la realidad.

Trabajar con la paz neutra supone emplear como método el dialogo. Los medios deben ser coherentes con la meta y lo que supone la utilización de la no violencia como principio general que informe nuestras actuaciones. Esto nos lleva al campo de los conflictos y de su regulación pacífica, siempre difícil (Jiménez, 2004).

Si el concepto de paz positiva marcó una ruptura con la noción tradicional estableciendo la relación de paz no con la guerra sino con la violencia; la paz imperfecta señala un avance por cuanto si bien reconoce la imperfección de la condición humana, también percibe que nuestras relaciones están caracterizadas por decisiones y acciones guiadas, la mayoría de las veces, por la regulación pacífica o no-violenta de los conflictos.

Así, permite que los seres humanos en sus continuas tentativas, procesos y ensayos tengan cotidianamente más momentos de paz que de violencia o de guerra.

Para percibir esos momentos es necesaria una actitud positiva, abierta y de encuentro con los “otros”. Se trata de comenzar a construir la paz desde los espacios más próximos, desde las experiencias personales y sociales. Para Muñoz (2000) se requiere una nueva orientación epistemológica y didáctica, que consiste en:

- Investigar las características de los momentos de paz reconociendo su carácter procesual y, por lo tanto, imperfecto, en lugar de basar la investigación en la guerra o la violencia.
- Educar aprovechando como elemento esencial del aprendizaje dialógico esas vivencias y experiencias positivas que favorecen las relaciones humanas y que resuelven de manera pacífica, casi siempre, los conflictos de intereses.
- Educación por consiguiente optimista, fundada en el respeto compartido por la dignidad humana y por la construcción colectiva de una ética mínima sobre la que se sostiene la convivencia;
- Actuar a favor de la construcción de la paz desde los espacios cercanos a los distantes, buscando el establecimiento de redes que posibiliten transformaciones y cambios en todos los ámbitos a través de la cooperación.

Además, podemos afirmar que la paz imperfecta propone y contribuye a la realización de un giro en nuestra forma de observar y pensar la realidad, reivindicando la necesidad de reequilibrar una mirada sesgada hacia la violencia (Muñoz, 2000). Un desequilibrio que hace menospreciar las realidades de paz, sobredimensionando la violencia en sus múltiples variantes (guerra, pobreza, marginación).

Mientras que la Paz ha sido reducida a un hecho residual y anecdótico, ligada a la ética pero no a la práctica. De esta manera, se llega a hipotecar la propia idea de *progreso* que aparece ligada casi inexorablemente a la capacidad de acción y gestión de la violencia. Por lo que, según Pérez (2006) la existencia del ser humano va a estar marcada por una paz imperfecta, porque va a coexistir con los conflictos y la violencia,

pero con la imaginación e inteligencia del ser humano va a conseguir que la paz crezca y sea la garantía en su vida.

Construir la paz, por tanto, significa evitar o reducir todas las expresiones de violencia. La expectativa de la paz es la de avanzar en la mejora de la condición humana y todo cuanto se haga en ese sentido, desde cualquier esfera de la actividad humana, será una aportación efectiva.

2.5. El conflicto

El concepto de conflicto es necesario definirlo, pues está cargado con una valoración negativa. Esto ocurre porque se confunde conflicto con violencia. Un conflicto puede resolverse también de forma no-violenta.

Mientras que la violencia no es innata en los seres humanos sino es un aprendizaje, el conflicto es algo natural a la vida humana y por lo tanto evitable. De esta manera no se trata de eliminar el conflicto sino de saber regularizarlo creativa y constructivamente de forma no violenta ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

El conflicto es un proceso interactivo, que se da en un determinado contexto. Fisas (1998) nos lo define como una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia, puede ser positiva o negativa, según su abordaje y puede concluir con posibilidades de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros, afectando a las actitudes y comportamientos de las partes, dando como resultado disputas, producto de una incompatibilidad entre dos o más partes. Mientras que para Burnley (1993) el conflicto es un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas. Resulta inherente al proceso de cambio dentro de los individuos y en el seno de la sociedad, proceso que todas las personas pueden aprender a abordar.

En la actualidad, el conflicto abarca situaciones en las que dos o más partes tienen intereses opuestos acerca de algo y su desenlace no suele ser una resolución definitiva

sino es una etapa en el desarrollo del mismo, que puede resurgir en los mismos términos o distintos que la primera vez. Jiménez (2007) cita que generalmente, se produce el cierre del conflicto, de forma que se desvanece cuando lo desaparecen las causas que lo originaron o al modificarse los intereses de las partes.

El conflicto es un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas o intereses divergentes. En esencia, Jares (1999) indica que el conflicto es un fenómeno de incompatibilidad, de choque de intereses entre personas o grupos sociales y hace referencia tanto a las situaciones estructurales como a las personales.

Calderón (2009) cree que es oportuno que mencionemos el perfil o la identidad del conflicto:

- Es crisis y oportunidad.
- Es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.
- Es una situación de objetivos incompatibles.
- No se solucionan, se transforman.
- Implica una experiencia vital holística.
- Como dimensión estructural de la relación.
- Como una forma de relación de poderes.

A través de los conflictos podemos comprender las redes de relaciones, el valor de los valores, las ideas, conductas y comportamientos, la distribución del poder y los mecanismos de cambio.

Jiménez (2007) considera que el conflicto está presente en todas las actividades humanas, así que, aceptar el conflicto nos ayuda a comprender las realidades con las que se vive como especie. Un signo de calidad de vida puede ser el saber interpretar y vivir los conflictos.

En la vida cotidiana nos enfrentamos a muchos conflictos sin apenas percibir que son, por medio del diálogo, confianza, amistad, solidaridad, cooperación, que colaboran al bienestar.

Los conflictos han acompañado al ser humano desde el inicio hasta estos días, como un ámbito de cambio, variación y elección entre diversas posibilidades. Y para Molina y Muñoz (2004) el éxito del hombre ha dependido de la capacidad de socializar las “divergencias” y convertirlas en energía creativa. Dicho de otra forma: la vida sin *conflictos sería muy aburrida*, probablemente no sería ni vida.

Galtung (1985) nos menciona en su planteamiento para estudiar los conflictos que se deben seguir tres fases: diagnóstico, pronóstico y terapia. Es posible que en la terapia se debe usar el diagnóstico de lo que funciona mal y lo que funciona bien y así prever un pronóstico lo más adecuado posible. Asimismo, Burnley (1993) nos señala que la educación sobre el conflicto supone no sólo un conocimiento y una comprensión del mismo (tipos, niveles, causas y trayectorias) sino que abarca también el aprendizaje de su solución: la experimentación de las destrezas y de los procesos de solución. Sus propósitos y objetivos cognitivos deben estar respaldados por datos fiables e informativos y estar centrados en la indagación y en el problema para estimular las destrezas del pensamiento crítico, la evaluación y la reflexión.

La educación sobre el conflicto constituye según Burnley (1993) una parte esencial de la educación para la paz y debe ser materia de interés para todos los educadores, tanto en la esfera de la educación formal como en la informal. Posee consecuencias para una escolarización agradable y eficaz, para el desarrollo de relaciones comunitarias armónicas basadas en la tolerancia de las diferencias y en un compromiso con la justicia social y para la meta a largo plazo de unas relaciones interpersonales pacíficas en donde ya no se considere la guerra como medio aceptable de solución a una disputa.

Los métodos y técnicas de regulación de conflictos son cada vez más abundantes; entre ellos, la *negociación*, la *mediación* y el *arbitraje*.

Para Pérez (2006) la *negociación* nos permite mantener el control tanto sobre el proceso como sobre los contenidos del acuerdo. Las partes definen, comunican sus intereses y lo que pretenden, se ofrecen soluciones útiles mutuamente que pueden ayudar a que perdure la relación. La negociación solamente tiene sentido cuando existe coincidencia entre las partes en que la mejor solución es llegar a un acuerdo y tienen cierta urgencia por resolver las diferencias. Asimismo, Serrano (1993) nos menciona que un buen negociador debe ejecutar una negociación exitosamente, es decir, resolviendo el conflicto y alcanzando los objetivos planteados.

La *mediación* consiste en que las partes siguen las sugerencias de un tercero durante el proceso del establecimiento de acuerdos, pero las decisiones y compromisos son establecidos por las partes.

En cuanto al *arbitraje*, es un proceso en que las partes en conflicto presentan su caso a un tercero imparcial para que emita un dictamen. Ese árbitro toma una decisión para darle solución al conflicto que es el último fallo.

Para Carbó (2004) los conflictos son inevitables implica que, a pesar de todos los esfuerzos que hagamos en la prevención, siempre encontraremos conflictos en el entorno educativo. No puede haber otra forma: el conflicto es consubstancial a la relación humana y en un ambiente donde se producen tantas relaciones debe aparecer de forma natural. Es, por eso, nuestra tarea la gestión de los conflictos y debemos prepararnos para ello. Quejarnos de los conflictos no es una buena posición, hay que buscar soluciones.

Para ayudar a comprender el conflicto debemos utilizar sobre todo métodos docentes imaginativos y experimentales para poner de relieve las aptitudes de comunicación de los alumnos, utilizando recursos locales, relacionados con los intereses de sus vidas cotidianas y de sus necesidades futuras. Un lenguaje apropiado al nivel y al

interés de los alumnos representa un elemento clave de educación sobre el conflicto, como sucede en todos los aspectos de la educación para la paz (Burnley, 1993).

2.6. Educación para la Paz

En la historia de la educación han surgido dos autores muy importantes, como lo son: Rousseau y Corménio. Para Jares, (1991) los dos pioneros de la educación se basan en el respeto a los niños, la unión con la naturaleza y la fraternidad universal.

Corménio cree que por medio de la educación es posible realizar la unión mundial y así, conseguir la paz (Jares, 1991). Entre sus planes de educación tiene cuatro rutas de luz indispensables:

- Los libros generales sobre educación;
- las escuelas que difunden la instrucción general en todos los países, entre toda la juventud, sin diferencias de sexo;
- debe ser un cuerpo común, un cuerpo universal agrupando miembros de todas las naciones, juiciosos deseando el bien común para todos. Este cuerpo será un órgano internacional gozando de la estima universal y según él, debía tener una función de control internacional de la escuela.
- debe ser una lengua artificial difundida en el mundo entero, permitiendo a las naciones conocerse y comprenderse mejor para la expansión de la ciencia.

Como mencionamos anteriormente, el otro pionero fue Rousseau, quien escribió sobre la paz y la guerra, cree que por naturaleza el niño es bueno, la guerra es una invención del hombre en etapa adulta. Así, su filosofía era que, con una nueva educación basada en la autonomía y la libertad del niño, se podía conseguir la formación de futuros ciudadanos para los que la guerra no tendrá sentido (Jares, 1991).

Estas ideas implantaron el inicio de la presencia del utopismo pedagógico que posteriormente desató cuatro etapas que generaron La Educación para la Paz.

El primer movimiento llamado Escuela Nueva, surge a inicios del siglo, siendo la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz. En este movimiento, menciona Jares (1991) que existió un factor sociopolítico desencadenante como fue la Primera Guerra Mundial, que proporciona al mundo una conciencia de revisar los principios de la educación que se difunden, con miras a la conservación de la paz.

Estas ideas impulsaron en los educadores, políticos y administradores, una nueva fe en la escuela para que se revisaran sus técnicas o desarrollaran una acción social mejor y más segura. Impulsando la idea de evitar la guerra y por su fuerte componente internacionalista. Según Jares (1999) las vías concretas para conseguir estos dos objetivos son: a. la extensión de los servicios públicos de educación y b. la revisión de los planes además de los métodos de enseñanza.

El segundo movimiento se produce con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), con atención especial a los problemas educativos a través de la UNESCO como organismo especializado (Jares, 1991). Esta organización cumple una importante labor en el plano normativo, tal como lo es el impulso de programas, campañas y materiales didácticos de Educación para la Paz. Su mayor preocupación es poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz.

A nivel educativo, este organismo asigna prioridad al logro de la educación elemental adaptada a las necesidades actuales. Colabora con la formación de docentes, planificadores, administradores educacionales y alienta la construcción de escuelas y la dotación de equipo necesario para su funcionamiento.

La tercera etapa fue la aportada por el legado de la No-violencia, donde se puede destacar como principales características: la búsqueda de la verdad, el desarrollo de la autonomía y afirmación personal, como primer escalón para conseguir la libertad; la íntima relación entre los fines seguidos, los medios empleados y el afrontamiento de los conflictos de forma no violenta (Pérez, 2006).

Su mayor expositor del movimiento de la no-violencia lo simboliza Mohandas Karamanchand Gandhi. Su obra se efectúa desde una fuerte convicción religiosa, a partir de las religiones orientales y en el cristianismo. A pesar de que, ocasionalmente ha ejercido la actividad escolar, su influencia educativa va a ser básicamente a través de su vida y pensamiento. Para Pérez (2006) su forma de actuar y sus reflexiones van a estar condicionadas por los dos principios centrales de la filosofía, el *satygraha* y el *ahimsa*, o sea “la firmeza en la verdad” y “la acción sin violencia”.

El cuarto movimiento, se produce a finales de los años 50, naciendo una nueva disciplina, la Investigación para la Paz, su mayor referente es Johan Galtung, en ésta se modifican principalmente la concepción de los estudios sobre la paz y los conflictos, y por tanto, las propias formulaciones de la Educación para la Paz (Jares, 1991).

La tarea de la educación para la paz según Ramos (2006) es que ayudemos a discernir entre valores y antivalores de la paz. Logremos que los valores se interioricen y se conviertan en convicciones personales que generen actitudes positivas que se concreten en actuaciones permanentes.

Además que, la educación para la paz debemos vivenciarla en la práctica diaria: hogar, empresa, escuela, liceo, universidad, sociedad, formando a las personas para que aprendan a juzgar críticamente los dinamismos violentos que se generan en la experiencia de cada día para crear actitudes generadoras de paz, solidaridad, igualdad y tolerancia.

2.7. La Investigación para la Paz

La Investigación para la Paz aporta la reformulación de una serie de conceptos, entre los que destacamos, principalmente, el propio concepto de paz y, por consecuencia, el de violencia.

La Investigación para la paz inicia en los años cuarenta y cincuenta, nace como una nueva disciplina, que transforma fundamentalmente la concepción de los estudios sobre la paz y los conflictos. La podemos considerar como una consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, ya que surge a partir de las reflexiones provocadas por ésta. En ese momento, la paz es entendida como la combinación de una actitud de buena voluntad junto al mantenimiento de un poder militar estatal (Fisas, 1987). Destacamos los estudios de Richardson y Wright orientados a la comprensión del fenómeno guerra, con el objetivo de conseguir su control. Así, de la mano de estos matemáticos, se inicia un estudio riguroso de los conflictos violentos.

Como mencionamos anteriormente, es a finales de los cincuenta, cuando estos estudios toman un carácter multidisciplinar donde según su máximo exponente Johan Galtung “el modelo de esta investigación era una especie de lago donde las corrientes de las diversas ciencias sociales volcaban las aguas de sus conocimientos adquiridos...” (Galtung, 1981).

En el año 1955 Bertrand Russell, hace un llamado a todos los científicos y a todos los Estados para unir los esfuerzos de cara a evitar una nueva guerra (Fisas, 1987). Como consecuencia nace el Movimiento Pugwash, que une a eminentes científicos de todo el mundo.

Igualmente, en 1955 nace en Estados Unidos, el *Journal of Conflict Resolution*, revista centrada al desarrollo y aplicación de la teoría de los juegos aplicada a la resolución de los conflictos, siendo un exponente de la forma de investigación imperante en aquella época, basada particularmente en las matemáticas.

Según Fisas (1987) la naturaleza de la investigación sobre la paz de ese momento reflejaba de cierta manera, la situación política de la época. Así, **la primera etapa** de la investigación se produce en plena guerra fría y su atención primordial se dirigía hacia el análisis del enfrentamiento Este-Oeste. La investigación intentó descubrir los

mecanismos causantes de la guerra y las condiciones que favorecían la paz. Para lograr estos objetivos desarrollaron notablemente la teoría de los juegos, sobre la carrera de armamentos, sobre la integración, el comportamiento, entre otros.

Segunda etapa: la investigación sobre la paz se muestra crítica frente a las tradiciones políticas estatales. Se producen algunos cambios sustanciales. La distensión entre las dos grandes potencias favoreció que se incrementase el interés por las relaciones Norte-Sur, la violencia estructural, las revoluciones, entre otros. Se produce también un despegue teórico, tanto en Estados Unidos como en Europa. Se lleva a cabo una dura crítica a los estudios realizados, considerándolos excesivamente oficialistas y conservadores, dado que ignoraban la realidad de los conflictos sociales y sólo consideraban los aspectos más espectaculares.

En 1959, es fundado, en Oslo, el Instituto de Investigación Social, en el departamento de investigación sobre los conflictos, dirigido por Joan Galtung, quien crea y dirige el *Journal of Peace Research*. En ese mismo año, establece una distinción entre *paz negativa* (ausencia de guerra) y *paz positiva* (ausencia de violencia mas integración de la sociedad humana), generando importantes discusiones que conducen, según Jares (1999) a que la Investigación para la Paz quede centrada en el estudio de las condiciones que permitan a la sociedad pasar de una situación caracterizada por la institución social de la guerra a una situación de paz.

En los años siguientes, la sensibilización sobre la necesidad de investigar la paz se vio apoyada por nuevos centros, manifiestos (Russell-Einstein), organizaciones (como la *International Peace Research Association*, IPRA, 1964 y para Europa, el *EUPRA* o el movimiento científico *Pugwash*) y diversas publicaciones. Trabajan en el contexto de la unidad de los principios de investigación, educación y acción. Y en el ámbito de América del Norte: el *COPRED* (Consortium on Peace Research, Education and Development),

que colabora con el IPRA. Fomenta, entre otros temas, el desarrollo de la Educación para la Paz, asociando investigación con educación.

El IPRA se fundó en 1973, la comisión *PEC* (Peace Education Commission), entre otras. Trata de impulsar todo lo relacionado con la Educación para la Paz: publicaciones, desarrollo de materiales, organización de actividades, facilitación de la cooperación internacional entre educadores, investigadores y activistas por la paz. En el mismo año se crea los Programas y Cátedra de Peace Studies en la Universidad de Bradford.

En 1968, un artículo de Hermann Schmid (Fisas, 1987) causa bastante revuelo en la investigación sobre la paz, ya que el autor propuso que la comunidad dedicada a esta investigación debía explicar no sólo como se controlan los conflictos manifiestos, sino también, y de manera particular, como se manifiestan los conflictos latentes. Schmid también criticó que la investigación para la paz aplicase las teorías de conducción de conflictos asimétricos mediante la integración y que se hubiera mantenido científicamente “objetiva” en relación a las partes en conflicto, lo que en su opinión, estaba convirtiendo a la Investigación para la paz en un agente de “pacificación”. Esta crítica forzó a un debate orientado a que los investigadores definieran algo más sus propósitos.

La investigación para la paz va adquiriendo impulso y empieza a desarrollar su propio paradigma, para que eso sucediera, se combinaron tres procesos:

- Se llevó a cabo un examen crítico de los conceptos de paz, violencia, hasta llegar a crear el concepto de violencia estructural;
- Se observó como una gran parte de la violencia directa existente en el mundo iba dirigida a combatir ciertas situaciones de dominación, también se analizó que esta dominación parecía tener una estructura en la que aparecían, con bastante claridad, cuatro componentes: explotación, penetración, fragmentación y marginación;

- Se practicó una ruptura con el empirismo puro, dado que la paz es un valor escaso, la mayoría de los que hablan de paz, hablan en realidad de trascendencia, de sistemas cualitativamente diferentes en los que la paz será, algo más frecuente que la existente en el mundo de hoy.

Según Fisas (1987) es a partir de estas reflexiones cuando surge la necesidad de adoptar una actitud crítica respecto a la realidad existente, así como la decisión de adoptar una actitud constructiva, sugiriendo otras realidades posibles y deseadas por los seres humanos.

En los años ochenta, surge la tercera etapa; basada en un enfoque relacionado con las necesidades humanas básicas (Galtung, 1981). La investigación para la paz no se ocupa sólo de la conservación de la vida, sino de que esta vida sea mucho mejor, no busca únicamente la abolición de la pobreza, sino también el bienestar; busca acabar con la represión, pero igualmente, intenta enseñar a hacer uso de la libertad, de forma crítica y constructiva.

Este tipo de investigación persigue la reducción de la violencia y busca conocer los mecanismos y dinámica de los conflictos para encontrar vías de solución pacífica a los mismos, a través del estudio de los cambios de comportamiento de las sociedades.

Para López (2000:57) “los fundamentos epistemológicos y axiológicos de la investigación para la paz contemplan y estudian el proceso de las transiciones no tanto como un fenómeno más de investigación de la teoría social y política, sino como un ejercicio complejo y una apuesta por la convivencia colectiva, plural, abierta, participativa, sustentable y justa”. Del mismo modo, Martínez (2005:21) nos señala que “uno de los problemas de la investigación para la paz ha sido su falta de reconocimiento como ciencia”; por ello, los estudios sobre la paz son la exploración científica de las condiciones pacíficas para reducir la violencia.

Según Pérez, (2006) los ejes principales que a lo largo del tiempo han definido la Investigación para la Paz, se agrupan en tres:

- La paz como el objetivo que se persigue y que a la vez concentra todas las realidades y expectativas.
- La violencia como el obstáculo que detiene las potencialidades de las realizaciones humanas.
- El conflicto como la mediación universal, en todas las realidades humanas, entre la paz y la violencia.

Para Jares (1999) el surgimiento de la Investigación para la Paz ha replanteado parte de los postulados de la Educación para la Paz debido a la nueva configuración epistemológica del concepto de paz y las consecuencias pedagógicas que se van a obtener.

Las propuestas educativas llevan su marca incuestionable de algunos pedagogos como el brasileño Paulo Freire. Su teoría de concientización y su obra *Pedagogía del oprimido* aparecen en numerosos escritos asociados a la importancia de una pedagogía revolucionaria que tiene como objetivo la acción, reflexión consciente y creativa de las masas oprimidas acerca de su liberación.

Por ello, Jares (1999) nos menciona que la Educación para la Paz desde la Investigación para la Paz va a resaltar e incorporar un nuevo componente: la educación para el desarrollo, siendo ambos conceptos sinónimos en la práctica. La Investigación para la Paz ha trasladado la incorporación de la reflexión y la preocupación por la paz a los centros de investigación y a la comunidad científica. Asimismo, Jalali (1999) nos señala que para introducir la percepción de una educación para la paz sólo es posible con una educación en paz. Donde educar en paz es establecer relaciones de diálogo que favorezcan el intercambio de reflexiones y una práctica dirigida así a la satisfacción de las necesidades de todos los afectados.

En otras palabras, educar en paz es la condición de una educación para la paz porque significa:

- La relación dialógica entre profesor y alumno para la investigación de problemas y sus causas, lo que reduce la violencia, producto de la falta de conciencia
- La oportunidad de desarrollar, gracias a esa relación dialógica, habilidades como escuchar, dialogar, investigar, argumentar, tan necesarias para la participación en los procesos de transformación social hacia la satisfacción de las necesidades de todos los seres humanos (Jalali, 1999).

Para Pérez (2006) en la Investigación para la Paz existen dos importantes ejes:

- el concepto “desarrollo” es en muchas ocasiones sinónimo de “paz” ya que significa crear las condiciones de satisfacción de las necesidades y por eso es que muchos investigadores lo nombren en sus escritos, y
- los derechos humanos y la democracia en la medida en que introduzcan la paz.

Asimismo, Muñoz y Rodríguez (2000) nos indican que esta investigación ha ampliado sus ámbitos más allá de las guerras, tomando en cuenta las relaciones que se generan a partir de las mismas, teniendo como material de estudio: el hambre, enfermedades, condiciones dignas de vida, entre otras. Además, que se debe preocupar por temas actuales como son la marginación, la agresión física y sexual a las mujeres; trabajo infantil y su explotación hasta la pornografía o prostitución.

Podemos decir que, el objetivo de la Investigación para la Paz es indagar las circunstancias y ámbitos donde es posible la construcción de la paz y la elaboración de propuestas que lleven ese rumbo.

2.8. Características de la Educación para la Paz

La educación para la paz ha cobrado una gran importancia, ya que es el medio por el cual la investigación puede llegar a enseñar, educar y concientizar a la población en general para que adquieran las herramientas necesarias para enfrentarse a los problemas cotidianos.

Sólo de este modo las personas, los pueblos, las naciones poseen el futuro y así la posibilidad de corregir su rumbo a través de una educación para la paz. Observado en cualquier nivel (individual, familiar, social, nacional, internacional) tiene como resultado la solución no violenta de los conflictos y la justicia.

La educación para la paz debe asentarse en una base sólida y realista. Podemos decir que, cualquier intento de educación si no tiene un buen fundamento en la realidad será poco efectivo y en el caso de la educación para la paz es fundamental partir de ella para comprenderla y poder transformarla.

En la obra *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, de Jares (1999), se mencionan las siguientes características de la educación para la paz:

- *Educación en valores.* La educación va más allá de la clarificación de valores. La Educación para la Paz pretende hacer conscientes a las personas de sus valores y a la vez, se presentan críticamente algunos valores tradicionales, tales como: conformismo, individualismo, intolerancia.
- *La educación se considera como actividad política*, con el fin de desarrollar en las personas la conciencia del buen funcionamiento de los procesos socioeconómicos, entre ellos la paz.
- *La orientación “sistemática”, “holística”* con la que se relacionan los problemas de paz. Su línea se plantea desde una perspectiva global e integradora de los diversos componentes de la educación para la paz.

- *La relación orgánica* que se propone entre investigación, educación y acción para la paz. Estos elementos están indisolublemente unidos y los educadores deben estar en la disposición para reforzar y esclarecer las relaciones entre ellos.
- *La necesaria orientación de la educación para la paz hacia la acción.* Esta educación debe implicar cambios de comportamiento dirigidos hacia la consecución de la paz.
- *Realista y posible.* La educación debe ser la protagonista del cambio social y, en consecuencia, el medio para conseguir la paz.
- *Interdisciplinar.* De la comprensión de la paz y la educación, se deduce una comprensión multidireccional y multidisciplinar de la Educación para la paz, tanto en su dimensión cognoscitiva o áreas de conocimiento, al igual que, en el uso de estrategias metodológicas diferentes.
- *Integrada en su medio.* Debe existir una integración de la realidad, además de objeto y lugar de estudio e intervención mediante la acción, un principio y recurso metodológico fundamental en la educación para la paz.
- *Integrada plenamente en el curriculum,* como un punto fundamental de práctica educativa crítica y emancipadora.
- *Asentada en el juego y la risa,* en lugar de la conquista y la seriedad. Lo que interesa es potenciar el juego que fomente los valores relacionados con la paz, como la cooperación, la participación, la autoafirmación, la comunicación, la empatía. Estos juegos son “los juegos cooperativos”.

Para Ramos (2006) la educación para la paz implica una adecuada educación moral, pues la paz se asienta y crece sobre un terreno moral, unas exigencias éticas reconocidas y vividas, asimismo, el camino para la paz supone educar en la no-violencia, desarrollar el talento hacia estadios superiores en busca de armonía social, ecológica e

individual. Sin discursos de intenciones preconcebidas, sino con intenciones concretas educativas.

En conclusión, podemos mencionar que, la educación para la paz supone brindar una ayuda para que el estudiante logre encontrar sus propias posibilidades de actuación y análisis de las mejores formas de intervenir en la resolución de sus conflictos.

2.9. La Educación en Valores

El proceso de educación es un adecuado medio para reproducir los valores entre los jóvenes. Esta educación debe combinar la capacidad de rebeldía, del espíritu crítico, con la de resolver y/o regular los conflictos por métodos pacíficos.

El valor es según Quintana (2005) como una cualidad abstracta, ideal, deseada de un objeto consistente en que, al satisfacer una necesidad del sujeto, produce en éste un interés por ella.

Igualmente, el valor es definido por Ibáñez citado por Cid. *et al.*, (2001) como toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe la indiferencia y provoca la estima, ya que, responde a las tendencias y necesidades.

Para Pérez (2006) es interesante que resaltemos algunos principios para la educación en valores como son los siguientes:

- Lo elemental de los valores se muestra con el ejemplo y se demuestra con las razones.
- Lo fundamental de los valores consiste en convencer, no en vencer.
- Los valores se aprenden con la vivencia.
- Los valores nacen a través de propuestas, no por imposiciones.
- En la educación en valores, el “cómo” se encuentra por encima del “qué”.
- La educación en valores no es posible sin la adhesión interior del estudiante.
- Aunque se viven los valores, no siempre se educa en valores.

- No se puede obligar a una persona a vivir valores, sería como obligar a un sordo a oír o a un ciego a ver.
- En la cooperación se presentan y se viven los valores, no en la competencia.
- Para educar en valores, se necesita, además de la buena voluntad, saber hacerlo (conocimiento).

Jares (1992) nos involucra la educación para la paz con significados educativos, como los son:

- Es una forma particular de *educación en valores*, ya que toda persona lleva consigo, consciente o inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores.
- Es una *educación para la acción*, presupone una invitación para la acción comenzando por nuestros comportamientos y actitudes como educadores, sabiendo que cuanto más corta sea la distancia entre los que decimos y lo que hacemos, más eficaz será nuestra labor.
- La debemos entender continuamente en la relación que debe existir entre el *microcosmos escolar y el macronivel de las estructuras sociales*.
- Pretende recuperar la idea de la paz positiva para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de relación humana. Desde esta perspectiva y en el *ámbito escolar*, la Educación para la Paz comienza en el macronivel más cercano, el aula, su organización e interacciones que en la misma se producen.

Lucini (1999) nos menciona que la educación para la paz es hablar de educación en valores, pero la paz aborda otros valores (justicia, cooperación, solidaridad, toma de decisiones) que están ligados entre sí, que se exigen mutuamente y a su vez, implica el cuestionamiento crítico y el rechazo consciente de los valores que la agreden, como son la discriminación, intolerancia, etnocentrismo, el conformismo, el individualismo o la injusticia.

La educación para la paz cultiva valores alternativos, omnicomprensivos, donde se valoren las diferencias como muestra de riqueza cultural (Seminario de la Educación para la Paz, 2000).

Entre las técnicas que pueden ser utilizables se cuenta con la clarificación de valores, donde se trata de un proceso por el que ayudamos a una persona a descubrir los valores interiorizados o bien, a escoger unos determinados. La estrategia global pasa por siete pasos:

- Seleccionar libremente sus valores
- Elegir sus valores de entre distintas alternativas
- Escoger sus valores después de medir las consecuencias de cada uno
- Apreciar y estimar sus valores
- Compartir y afirmar públicamente esos valores.
- Actuar de acuerdo con ellos.
- Actuar en forma repetida y constante de acuerdo con ellos.

En resumen, estos pasos se denominan como elección, aprecio y acción.

Para Ramos (2006) la tarea de la educación es ayudar a discernir entre valores y antivalores de la paz. Lograr que los valores se interioricen y se conviertan en convicciones personales que generen actitudes positivas que se concreten en actuaciones permanentes. Pasar del plano cognoscitivo al afectivo y de ahí a la expresión social.

La educación para la paz se debe vivenciar en la práctica diaria: hogar, empresa, escuela, liceo, universidad, sociedad, formando a las personas para que aprendan a juzgar críticamente los dinamismos violentos que se generan en la experiencia de cada día para crear actitudes generadoras de paz, solidaridad, igualdad y tolerancia.

La clarificación de valores, es el inicio del camino a la educación en valores, lo cual permite que los sujetos perciban algunas razones por las que actúan o dejan de

actuar de cierta forma. Sin embargo, en educación para la paz se fomenta el análisis de ciertos valores y se promueve su sustitución por otros más acordes con la idea de que se vive en un solo mundo (Seminario de la Educación para la Paz, 2000).

A nivel de Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública se rige con los lineamientos emanados por el Consejo Superior de Educación (SE 339-2003), donde mencionan que “el único *eje transversal* del currículo costarricense es el *de valores*, por lo que el abordaje sistemático de los Valores en el currículo nacional pretende potenciar el desarrollo socioafectivo y ético de los y las estudiantes, a partir de la posición humanista expresa en la Política Educativa y en la Ley Fundamental de Educación” (La Gaceta N°105, 2005:21).

En síntesis, para realizar un proyecto en Educación para la paz, debemos concebir a cada sujeto como persona; para crear una estrategia didáctica apoyada en modelos que favorezcan el diálogo, la participación, la reflexión y la acción concreta para la transformación del entorno, a partir de la identificación de los problemas que es necesario afrontar para contribuir a la transformación del medio en sentido positivo.

2.10. Implicaciones educativas: Un programa en Educación para la Paz

Educar para la paz en convivencia solidaria exige asumir proyectos, investigaciones que se apropien del concepto de cultura de paz como movimiento y acción compartida.

Al definir la educación desde perspectivas renovadoras difícilmente, se puede concebir otra educación que no sea educación para la paz, o sea, un proceso continuo y permanente, con el fin de conseguir el desarrollo integral de los sujetos, adquiriendo un compromiso con la implicación en su transformación (Cid, et al. 2001).

La educación para la paz la podemos dirigir como un proceso creativo de producir conflictos para aprender a resolverlos adecuadamente. Para lo que se dispone de actividades y técnicas que con mayor frecuencia se utilizan, como son:

- juegos y técnicas de afirmación y confianza,
- técnicas de análisis de conflictos,
- estudios de casos,
- juegos de rol y simulación,
- marionetas,
- meta-deseo,
- juegos y dinámicas de cooperación-competición,
- aplicación en la vida escolar de los métodos “clásicos” de resolución de conflictos: negociación, mediación y arbitraje (Jares, 1991 y Pérez, 2006).

Un paso fundamental para la metodología de la educación para la paz es conocer y practicar estas técnicas (Seminario de Educación para la Paz, 2000). Además plantea un posible esquema de trabajo:

- Creación de un clima favorable: distanciarse, calmarse.
- Definir el concepto de conflicto.
- Reconocer sus causas.
- Describir su origen, desarrollo, situación actual.
- Ver y analizar soluciones propuestas.
- Buscar nuevas soluciones.
- Escoger de esas posibles soluciones.
- Aspectos prácticos, responsabilidades concretas para llevarlas a cabo.
- Realizar una evaluación.

Las técnicas de visualización tienen gran importancia como herramienta en diversas etapas del esquema (definición, buscar soluciones,...). Estas técnicas pretenden obtener cierto distanciamiento de los sujetos implicados, como una “despersonalización” y ampliar su visión del conflicto, teniendo presente todos los puntos de vista de esa persona.

En educación, no tenemos que esperar a que surja el conflicto y mucho menos a que explote la crisis, para que busquemos las formas de resolverlo, tal y como lo han hecho Fetherston y Kelly (2007) brindando propuestas de transformación de actitudes y adquirir habilidades.

Sánchez (2008) considera que si desarrollamos la educación para la paz solamente en forma de contenido para su tratamiento en las aulas, sin considerarla en el ambiente del centro y en su vida diaria, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelaje tiene para cualquier persona, pero especialmente, para niños y jóvenes.

Además, menciona que podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre la paz para el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y contrarias a la convivencia, de nada habrán servido aquellos, ya que los alumnos aprenden, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

Ya que la capacidad humana de relacionarnos positivamente con los diferentes tipos de conflictos presentes en la vida humana no se desarrolla de un día para el otro, es necesario un aprendizaje. Por eso, es necesario hacer de los conflictos escolares cotidianos un efectivo banco de pruebas de resolución no-violenta, como del estudio de los conflictos locales, nacionales e internacionales, un objeto de análisis (Seminario de Educación para la Paz, 2000).

El elemento principal para diseñar una educación para la paz es mantener presente los valores que representen “la paz” como criterio primordial para tomarlo en cuenta tanto desde contenido hasta como forma de educar (Lederach, 1984). Se resaltan como puntos importantes en relación con la educación, los siguientes:

- La paz en relación con el derecho a la dignidad, el respeto y la realización humana.
- Se fortalece un proceso educativo en el que el docente y el estudiante son co-aprendices, co-generadores de conocimientos y co-participantes.
- La educación para la paz tiene que impulsar un contenido y una estructura para transmitirla, permitiendo el diálogo y promoviendo la participación, integración y cooperación entre todo el entorno educativo y social.

La educación para la paz debe ser algo diferente de lo que se enseña en la escuela y tiene que implicar la comunicación de un contenido diferente por medio de una estructura distinta. Se deben hacer cambios en la metodología, estilos de vida y el contenido.

Narejo y Salazar (2002) consideran que unos de los temas fundamentales que debe impregnar el currículum y la vida cotidiana del centro escolar, es la educación para la paz. La educación en valores, concretada en unos objetivos específicos como educación para la paz, no se puede convertir en una asignatura más, sino en el ambiente que se debe respirar en el centro educativo. Los centros de enseñanza deben convertirse en lugares de encuentro y de diálogo de toda la comunidad educativa.

Para ello otro aspecto clave es aprender a comunicarnos. Si lo que se pretende es propiciar ambientes escolares no-violentos y tolerantes, es fundamental una comunicación efectiva. En muy diversas formas, la comunicación ha de estar presente de modo explícito en los contenidos, metodologías y objetivos, como recurso para el aprendizaje de la no-violencia activa (Ramos, 2006).

Jares (1992) nos recomienda que para utilizar un enfoque de Educación para la Paz supone optar por un tipo de metodología que se caracteriza por el cumplimiento de los siguientes rasgos metodológicos:

- *Compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva.* Utilización de métodos dialógicos, experienciales y de investigación, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos sino que, al igual se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender.
- La utilización del enfoque socioafectivo. Se parta de la idea de que la enseñanza supone algo más que la pura información y utilización de los métodos cognoscitivos, como pueden ser la descripción y el análisis. A esta vertiente intelectual es preciso añadirle un componente afectivo y experiencial. Los pasos propios del método socioafectivo son:
 - *Vivencia de una experiencia*, que el individuo comparte en tanto que es miembro de un grupo.
 - *Descripción y análisis de la misma*, se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que participan en la anterior situación experiencial.
 - *Contrastar y, si es posible, generalizar la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real.* O sea, relacionar el micronivel del grupo con el macronivel, a partir de la situación vivida y del análisis de la misma.

Un programa de educación para la paz debe retomar los ejes transversales ya que constituyen el camino para una educación más integrada en la realidad social. Para Zurbano (1998) temas como la salud, el consumo, la igualdad de oportunidades, la educación vial, la educación para la paz y la convivencia forman parte de este elenco de temas vigentes que deben encontrar su lugar en la escuela.

Rodríguez y Linares (2002) nos refieren que la convivencia es un propósito escolar, en la medida que es educable y por su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Y enseñar supone dar significado y así, actúa como procedimiento para construir el conocimiento y dar sentido al saber transmitido; por ello implica mucho más que informar y hacer patente aquello que es desconocido o está oculto. Asimismo, Gómez, *et al.* (2002) nos señalan que convivir es compartir y para avanzar en ese camino, hay que fomentar la participación.

Por tanto, educar para la paz y la convivencia es un objetivo defendido con ahínco por todos los sectores de la comunidad educativa. No sólo el futuro, sino también el presente dependen de que los niños, adolescentes y jóvenes aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas. Por eso, Zurbano (1998) considera que es muy importante que los alumnos adquieran “herramientas” y procedimientos para este fin y que vayan asumiendo valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia.

CAPÍTULO N° 3.

CONTEXTUALIZACION DE COSTA RICA

3.1. Ubicación Geográfica, Social y Política

Costa Rica se encuentra ubicado en la parte central del continente americano, tiene una extensión territorial de 51.100 Km², está dividido geográficamente en siete provincias⁴, en ochenta y un cantones y, en cada uno de ellos funciona un municipio como órgano de gobierno local descentralizado. Su sistema de gobierno es de carácter presidencialista y políticamente está organizado en tres poderes, a saber, el Legislativo, el Ejecutivo y el Judicial (Araya, 2008).

Costa Rica limita al norte con la República de Nicaragua y al sur con la de Panamá. A octubre del 2009, se contaba con una población de 4.579.000 habitantes (INEC, 2010).

Costa Rica, país que a la fecha cuenta con ciento veinte años de vida democrática, en los cuales sólo durante el año 1948 se dio un movimiento armado que buscaba hacer respetar los resultados de una elección presidencial y que concluyó con el establecimiento del orden constitucional y entre otros con la abolición del ejército (Araya, 2008).

Algunos datos estadísticos básicos al año 2010, son:

⁴ Las provincias son: San José, Alajuela, Cartago, Heredia, Guanacaste, Puntarenas, Limón

Tabla N° 4. Datos estadísticos básicos al 2010

Porcentaje de población en condiciones de pobreza	18,5%
Índice de desarrollo humano	85,4%
Esperanza de vida al nacer	78,7 años
Producto interno bruto per cápita	10.842 dólares americanos
Desempleo	7,8%
Acceso a la electricidad	99,15%
Tasa de Analfabetismo	4,1%
Tasa de Alfabetización adulta	97,5%
Tasa neta de escolaridad en Educ. primaria	98,8%
Tasa neta de escolaridad en Tercer ciclo	73,2%
Tasa neta de escolaridad en Educ. Diversificada	40,1%
Deserción escolar en Educación Secundaria	12,5%

Fuente: Araya (2008), PNUD (2007) e INEC (2010).

En forma específica, vamos a describir dos cantones de la provincia de Cartago. Esta provincia se divide en 8 cantones y 47 distritos, siendo Jiménez y Turrialba, el cuarto y quinto cantón, respectivamente (Ver Figura N° 1).

El cantón de Turrialba fue creado en el decreto del 19 de agosto de 1903, tiene una superficie de 1644,57 km² y cuenta con una población de 79198. Su altitud es de 646 metros sobre el nivel del mar. Ocupa más de la mitad del territorio de la provincia de Cartago es decir el 52% del territorio, y es uno de los cantones más pujantes del país.

Según Gagini (1917) Turrialba es una palabra indígena posiblemente del tarasco: Turiri - Fuego y Alba - río, Turiraba, luego, con la llegada de los españoles transforman el nombre en Turrialba (Turrís - torre y alba - blanca).

Turrialba goza de un clima templado, con temperaturas promedio entre 24°C a 29°C durante todo el año. Turrialba es el cantón más grande entre los 81 cantones que

integran Costa Rica. El Río Turrialba y Río Atirro establecen grandes porciones del cantón de la frontera occidental y el Río Chirripó delinea su larga frontera sureste.

Figura N°1. Mapa de la provincia de Cartago



Fuente: <http://www.nacion.com/zurqui/mapas/home3.html>

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1. Cantón: Cartago | 2. Cantón: Paraíso |
| 3. Cantón: La Unión | 4. Cantón: Jiménez |
| 5. Cantón: Turrialba | 6. Cantón: Alvarado |
| 7. Cantón: Oreamuno | 8. Cantón: El Guarco |

Turrialba está subdividida en 12 distritos (Ver Tabla N° 5):

Tabla N° 5. Datos poblacionales del cantón de Turrialba al 30 de junio 2009⁵

Distritos	Población
1. Turrialba	26176
2. La Suiza	10502
3. Peralta	637
4. Santa Cruz	3967
5. Santa Teresita	5724
6. Pavones	5053
7. Tuis	2968
8. Tayutic	5159
9. Santa Rosa	5289
10. Tres Equis	2315
11. La Isabel	5635
12. Chirripó	5773
Total	79198

Fuente: Elaboración propia a partir de la información en: www.inec.go.cr

Asimismo, el cantón de Jiménez fue creado con el Decreto Ejecutivo 12 del 19 abril de 1911. Este cantón tiene una superficie de 284,80 Km² y cuenta con una población de 16.016 (Ver Tabla N° 6). Está subdividido en 3 distritos:

⁵ No existen datos más actuales

Tabla N° 6. Datos poblacionales del cantón de Jiménez al 30 de junio 2009⁶

Distritos	Población
1. Juan Viñas	7282
2. Tucurrique	4938
3. Pejibaye	3796
Total	16016

Fuente: Elaboración propia a partir de la información en: www.inec.go.cr.

Los terrenos que componen estos cantones son irregulares, con valles y zonas montañosas, son drenados por los ríos Pacuare, Reventazón, Parismina y Matina.

Estos cantones se caracterizan por ser eminentemente agrícolas, la vocación económica es agropecuaria donde los suelos se encuentran sembrados de café, caña, hortalizas, macadamia, pejibaye, maíz, frutas, tubérculos, helecho. Actualmente se extiende a otras actividades, tales como, el comercio, el turismo, los servicios y la industria, pero también, por razones de clima tiene especial importancia la producción de leche.

3.2. Sistema Educativo Costarricense

Costa Rica se ha caracterizado por ser solidaria y democrática, en la cual, la intervención del Estado en la provisión de servicios básicos a sus ciudadanos ha sido amplia. Entre estos servicios, uno de los prioritarios ha sido la educación, que de acuerdo con la Constitución Política vigente desde 1948 “*será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria*”. Mientras que en el artículo 78 de la Carta Magna se establece que “*La educación*

⁶ No existen datos más actuales

preescolar y la general básica son obligatorias. Éstas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación. En la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al seis por ciento (6%) anual del producto interno bruto....”

La educación costarricense está dividida en: Educación General Básica (I, II y III ciclo) y Educación diversificada.

La educación general básica, es de carácter obligatoria, comprende hasta el tercer ciclo de la tradicional enseñanza media, de tres años de duración cada ciclo. La educación post-obligatoria, también gratuita, comprende el ciclo único de la educación diversificada, cuya duración varía entre dos años (rama académica o artística) y tres años (rama técnica) (Ver Tabla N° 7).

La rama académica concluye con el otorgamiento del título de bachiller, siempre y cuando el estudiante apruebe los exámenes finales de bachillerato en cualquiera de las tres convocatorias anuales, título que legitima para ingresar a la educación superior. La rama técnica atiende las modalidades industrial, comercial y agropecuaria.

Los alumnos de los colegios técnicos, en todas las modalidades, pueden presentar los exámenes finales de bachillerato ya sea en undécimo o duodécimo años o bien pueden hacerse acreedores al título de técnico medio, sin haber aprobado el bachillerato; es decir, que no es requisito ser bachiller en la enseñanza media para optar al título de técnico medio.

La educación superior comprende universidades e instituciones de educación superior (colegios universitarios e institutos de educación superior). En la educación superior no universitaria se extiende el diploma con un número de créditos que varía entre 60 y 90 créditos, con una duración aproximada de 2 años, brindando carreras cortas como Mecánica Dental, Empresas y Actividades Turísticas, Dirección de Empresas,

Programación de Sistemas, Investigación Criminal y Seguridad Organizacional, Secretariado Ejecutivo Bilingüe.

Las diferentes universidades (Públicas y Privadas) ofrecen títulos de diplomado (60 a 90 créditos), bachiller universitario (120 a 144 créditos), licenciado (de 30 a 36 créditos sobre el bachillerato universitario), máster (de 60 a 72 créditos sobre el bachillerato) y doctor (de 100 a 120 créditos sobre el bachillerato).

Tabla N° 7. Distribución de la Educación Costarricense.

TIPO	NIVEL	ESCOLARIZACION	DURACION
GRATUITA Y OBLIGATORIA	PREESCOLAR	Interactivo II	1 año
		Transición	1 año
	GENERAL BÁSICA	I ciclo	3 años
		II ciclo	3 años
		III ciclo	3 años
Opcional	SECUNDARIA	Educación diversificada	2 años
		Técnica	1 año
Opcional	EDUCACIÓN SUPERIOR	PARAUNIVERSITARIA	
		Diplomado	2 ó 3 años
		Bachiller	4 años
		Licenciatura	1 año
		Maestría	2 años
Doctorado	4 años		

Fuente: Elaboración propia.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica se encuentra dividido en **Direcciones Regionales de Educación**, las cuales, para el cumplimiento de sus funciones, a su vez, se encuentran subdivididas en unidades territoriales menores que se denominan **circuitos escolares** y agrupan las instituciones en ellos comprendidas, en

número apropiado para la mejor administración y control, según sean definidos por las autoridades del Nivel Central (MEP, 2010).

Los circuitos escolares se encuentran a cargo de un asesor supervisor quien debe asesorar a los directores de institución educativa en la interpretación de la política educativa, los planes, programas y disposiciones emanadas del nivel superior, velar por el adecuado cumplimiento de la legislación aplicable, de los deberes y obligaciones del personal docente, técnico y administrativo de su circuito. Además, deben organizar actividades de asesoría, actualización de personal y estimular el intercambio de experiencias entre el personal de las instituciones a su cargo (MEP, 2010).

El país se encuentra organizado en 22 Direcciones Regionales (ver tabla N° 8) y 160 circuitos escolares.

Tabla N° 8. Direcciones Regionales de Educación de Costa Rica

	Dirección Regional	Circuitos Escolares
1	Aguirre	5
2	Alajuela	10
3	Buenos Aires	8
4	Cañas	3
5	Cartago	9
6	Coto	12
7	Desamparados	6
8	Guápiles	5
9	Heredia	5
10	Liberia	4
11	Limón	9
12	Nicoya	8
13	Pérez Zeledón	8
14	Puntarenas	10
15	Puriscal	6
16	San Carlos	13
17	San José	11
18	San Ramón	7
19	Santa Cruz	5
20	Sarapiquí	3
21	Turrialba	7
22	Upala	6
22	Total	160

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de www.mep.go.cr

Como se puede observar en la tabla N° 9 la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba cuenta con siete circuitos escolares, entre los que se ubican:

- Ciento treinta y ocho escuelas de Educación Primaria

- Ciento treinta y cinco son públicas
- Dos son privadas
- Una es subvencionada por el Gobierno

- Diecinueve instituciones de Educación Secundaria
 - Nueve son diurnos - académicos – públicos
 - Uno nocturno – académico – público
 - Uno técnico – diurno – público
 - Uno tecnológico – diurno – público
 - Otro es centro integrado de educación de adultos (CINDEA)
 - Cuatro operan bajo la modalidad de Tele - Secundaria
 - Dos son de carácter privado.

Tabla Nº 9. Instituciones de Educación Secundaria que pertenecen a la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba

	COLEGIOS PARTICIPANTES	Tipo
	CIRCUITO 01.	
1.	Liceo Hernán Vargas Ramírez.	Académico Público
2.	Colegio de Tucurrique	Académico Público
3.	Colegio Ambientalista Pejibaye	Académico Público
	CIRCUITO 02.	
4.	Instituto Clodomiro Picado	Académico Público
5.	Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel	Académico Nocturno
6.	Colegio Omar Salazar ⁷	Tecnológico Público
7.	Liceo Experimental Bilingüe de Turrialba	Académico Público
8.	Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA)	Académico Público
9.	INT. CIENC. AMB. CATIE	Académico Privado
10.	Colegio Jorge Debravo	Académico Privado
	CIRCUITO 03	
11.	Colegio Técnico Profesional La Suiza	Técnico Diurno
12.	Liceo de Tres Equis	Académico Público
13.	TV Pacayitas	Telesecundaria
	CIRCUITO 04	
14.	Liceo de Santa Teresita	Académico Público
15.	IEGB El Torito	Académico Público
	CIRCUITO 05	
16.	TV San Joaquín de Tuis	Telesecundaria
17.	TV Grano de Oro	Telesecundaria
	CIRCUITO 06	
18.	Liceo Rural Roca Quemada	Académico Público
19.	TV Fila Carbón II	Telesecundaria

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de www.mep.go.cr.

⁷ Inició labores en febrero 2010

3.3. Programas de Prevención de la Violencia en Costa Rica

En Costa Rica se han elaborado programas que promueven la prevención de todo tipo de violencia desde la doméstica, escolar, buscando alternativas de resolución de conflictos y promoción de la paz social, las dos últimas son de nuestro interés, las cuales desarrollamos a continuación.

3.3.1. Ley Resolución alternativa de conflictos y promoción de la paz social

La Ley Nº 7727, Ley sobre Resolución alterna de conflictos y promoción de la paz social, fue creada el 09 de diciembre de 1997. El cumplimiento de la misma fue delegado al Ministerio de Justicia, al cual se le asignan potestades de autorización, control y verificación de las entidades que constituyen y quisieran dedicarse a la administración institucional de procesos de mediación, conciliación o arbitraje, a título oneroso o gratuito (Asamblea Legislativa, 2010).

El Ministerio de Justicia ejerció tales funciones por medio de la Dirección Nacional de Resolución Alterna de Conflictos (DNRAC), la cual fue jurídicamente fortalecida mediante el Decreto 32152 del 27 de octubre del 2004. Además se le delegó la función de crear y desarrollar en coordinación con las autoridades correspondientes, programas que promuevan la solución de conflictos por métodos RAC (Asamblea Legislativa, 2010).

El desarrollo de los métodos RAC en Costa Rica se remonta al año 1994, con la creación e inicio de actividades del Programa de resolución alternativa de conflictos de la Corte Suprema de Justicia o Programa RAC.

En cuanto a la promoción y difusión efectuada por el Programa RAC, se realizó una serie de publicaciones e investigaciones, con el propósito de dar a conocer las características y ventajas de estos métodos, así como sus posibilidades de implementación en Costa Rica. Asimismo, se realizó una gran cantidad de actividades de difusión a lo largo de todo el país.

En cuanto a la Ley, en el artículo 1 se refiere a la Educación para la Paz, mencionando que “Toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre la paz, en las escuelas y los colegios, los cuales tienen el deber de hacerles comprender a sus alumnos la naturaleza y las exigencias de la construcción permanente de la paz. El Consejo Superior de Educación procurará incluir, en los programas educativos oficiales, elementos que fomenten la utilización del diálogo, la negociación, la mediación, la conciliación y otros mecanismos similares, como métodos idóneos para la solución de conflictos. La educación debe formar para la paz y el respeto a los derechos humanos”.

Por lo cual, desde esta Ley se incluye las diferentes etapas de la educación como parte de los beneficiados, así que, se debe cumplir en el momento de estructurar un programa de educación dirigido a docentes o estudiantes los temas sobre educación para la paz y resolución pacífica de conflictos para fortalecer los conceptos de diálogo, negociación, mediación, conciliación, tal y como lo menciona esta ley.

3.3.2. Plan Nacional de Prevención y Atención de la Violencia en y desde el Sistema Educativo.

A partir de 1998, dando respuesta a Leyes y Convenios Internacionales en la materia, se crea la **Comisión** encargada de la “**Prevención y Atención de la Violencia** (en sus diferentes ámbitos y manifestaciones) **en y desde el Sistema Educativo Costarricense**”.

Su función es meramente preventiva por medio de la creación de planes y proyectos que enseñen a la población estudiantil a prevenir y denunciar la violencia. Esta comisión es un esfuerzo inter-departamental e interdisciplinario del Ministerio de Educación Pública, enfocado a la promoción, desarrollo y seguimiento de un **Plan nacional de prevención y atención de la violencia en y desde el sistema educativo costarricense**. Sólo cuenta con recurso humano que asume sus funciones como

recargo, tiene un espacio físico limitado y no cuenta con recursos específicos. Posee un gran apoyo didáctico conformado por guías, manuales e investigaciones que apoyan a los docentes en el aula para tratar el tema de la violencia (Loría, 2006).

El concepto de prevención desde el Ministerio de Educación Pública implica trabajar sistemática y permanentemente en la promoción de pautas socio-culturales que fomenten la solidaridad, equidad y el respeto a los derechos de todas las personas. Significa promover la construcción de espacios de participación expresión y ejercicio de esos derechos tanto en la práctica cotidiana en las aulas como en actividades extra-curriculares especialmente orientadas a su fortalecimiento (MEP, 2010).

Requiere mirar a los niños y adolescentes como personas con derechos, responsabilidades, necesidades, inquietudes, fortalezas o problemas, que se desarrollan en contextos personales, familiares, económicos y sociales que van más allá del centro educativo. Por su naturaleza, atiende especialmente a niños y adolescentes de escuelas y colegios, aunque también ha tratado de trabajar programas con sus padres de familia.

Este plan cuenta con los siguientes ejes de intervención:

- **Prevención Específica:** pretende visibilizar y desnaturalizar el problema, detectar, informar y disminuir la vulnerabilidad.
- **Protección y Garantía de Derechos:** busca la denuncia, cumplimiento de derechos y empoderamiento de la población estudiantil para su reconocimiento y “exigibilidad” en un marco de igualdad y equidad.
- **Promoción de Educación para la Paz:** promueve la socialización para la convivencia, desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, educación en valores (acorde con el enfoque de derechos).

Han elaborado guías de trabajo, manuales y documentos de prevención para diferentes poblaciones y diferentes temáticas, entre ellas:

- Guía de Prevención de la violencia desde el contexto educativo

- Guía para la educación en paz en y desde el aula
- Guía metodológica para la formación de niños y niñas como agentes multiplicadores
- Si nos levantan la mano que sea para abrazarnos: Prevención de la violencia en la casa desde la escuela
- ¿Qué hacer ante situaciones de violencia y abuso detectadas en el centro educativo contra personas menores de edad?
- La familia: componente vital en la prevención de la violencia intrafamiliar.

El Plan Nacional tiene los siguientes componentes:

- **Sistema de información para la toma de decisiones en materia de prevención y atención de la violencia en el sistema educativo.** Obtiene información relevante sobre la incidencia y características de la violencia desde los centros educativos.
- **Desarrollo de normas y procedimientos legales para la intervención en situaciones de violencia.** Establece los procedimientos y mecanismos institucionales para la atención de los casos de violencia en el sistema educativo.
- **Sistema de coordinación inter-institucional.** Genera alianzas estratégicas con diversos sectores y organizaciones para garantizar la intervención integral.
- **Plan de acción institucional para la prevención y atención de la violencia en los centros educativos.** Busca concretar en la práctica educativa la atención de situaciones de violencia en los centros educativos.

Cuyos principios establecidos son:

- El cambio de la atención de los problemas para la promoción del desarrollo positivo o de potencialidades
- Control de la participación significativa

- El saber transmitido por la construcción del conocimiento a través de saberes compartidos
- La visión institucional de la comunidad educativa
- La ejecución de actividades aisladas por la facilitación de procesos integrados
- El accionar reactivo por el accionar propósito (acciones conscientes y planificadas)

Algunos resultados de la ejecución del Plan son los siguientes:

- Conformación de Equipos de Prevención de la Violencia en las 22 direcciones regionales educativas.
- Definición de un Plan de Acción Institucional en escuelas que ejecutan el Plan.
- Diseño y ejecución de un Modelo de Sensibilización y Capacitación de funcionarios capacitados (regional, Equipos Interdisciplinarios, Escuelas de Excelencia, docentes, otros).
- Elaboración y publicación de material didáctico de cinco guías publicadas y distribuidas.
- Desarrollo de Campañas de Promoción y Prevención.
- Diseño de Instrumentos para el seguimiento del plan de violencia.
- Diseño de un Manual de Procedimientos para la detección, atención y denuncia de situaciones de Violencia, en coordinación del Ministerio de Justicia.
- Capacitación en violencia intrafamiliar a algunos integrantes de equipos interdisciplinarios de las escuelas de atención prioritaria, orientadores de escuelas de excelencia y de secundaria.
- Divulgación del Manual "Qué hacer ante situaciones de violencia en los centros educativos".

- Al 2006, existían 22 jardines de niños, 1562 escuelas y 138 colegios trabajando el plan de violencia.
- Capacitación a 10225 docentes.
- Entrega de 30464 guías didácticas.
- Entrega de 4572 manuales de procedimiento sobre “Qué hacer ante situaciones de violencia y abuso”.
- Entrega de 40000 ejemplares del documento de la campaña “Siempre es el momento para nuestros niños”.
- Capacitación a 290 profesionales de los equipos regionales de prevención de la violencia.

En resumen, podemos concluir que, el gobierno de Costa Rica ha dado prioridad a la prevención de la violencia en los centros educativos, elaborando guías para trabajar con los estudiantes, docentes y padres de familia. A su vez, los ministerios de Justicia, Salud, Seguridad Pública, Cultura y la Dirección Nacional de Desarrollo Comunal, han unido esfuerzos para colaborar con esta meta.

3.3.3. Programa “El cole en nuestras manos”

Este programa está elaborado por el Ministerio de Educación Pública desde el Despacho del Ministro, es un estudio piloto que se ha implementado con 50 instituciones educativas de Secundaria del Gran Área Metropolitana⁸, abarcando una población de 58.000 estudiantes aproximadamente.

Esta población es de zonas de riesgo social, catalogadas en algún momento como las más conflictivas del país, con alta incidencia en repitencia y deserción escolar, con

⁸Se refiere a la región más urbanizada, poblada e importante del país. Concentra los mejores servicios, la mejor infraestructura y las sedes del Gobierno, que están en la capital del país, está compuesta por las provincias de San José, Alajuela, Heredia y Cartago

docentes con necesidades de manejo de grupos y metodologías de enseñanza que consigan atraer el interés de los jóvenes.

Con este proyecto se espera que esta población reciba estrategias con acciones de inducción, sensibilización, capacitación, organización, diagnóstico e intervención, donde se involucran activamente los diferentes actores educativos con la finalidad de abordar integralmente la violencia en sus distintas manifestaciones, aprovechando el arte, el deporte, las actividades cívicas y la cultura como formas de educación social, enfatizando en una cultura de paz, de aplicación de derechos y responsabilidades, siendo sistematizada para que pueda beneficiar en un futuro inmediato a otras instituciones educativas.

El principal objetivo del proyecto es propiciar el diseño de un modelo de intervención de estrategias metodológicas de investigación-acción que empodere al personal docente, docente-administrativo y estudiantes, en la capacidad de toma de decisiones que favorezca el éxito escolar de las instituciones educativas de Secundaria (González, 2007).

Además de, elaborar un diagnóstico del estado de conflicto de la institución educativa, analizar las capacidades de toma de decisiones, desarrollar prácticas creativas de intervención y seguimiento basados en las competencias: comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y manejo de conflictos. Finalmente, sistematizar y evaluar la ejecución de la experiencia, por medio de la formulación y aplicación de estrategias, instrumentos y otros recursos materiales y/o tecnológicos que permitan establecer el nivel de impacto alcanzado.

A la vez, tienen contemplados brindar unos cursos de capacitación a los docentes de las instituciones seleccionadas, sobre: Prevención de la violencia, Manejo de la disciplina en el aula, Respuesta creativa al conflicto, Formador de formadores sobre atención integral a la adolescencia con enfoque de derecho, Resolución alternativa de

conflictos. Asimismo, tienen estructuradas sesiones para trabajar con los estudiantes al aire libre y en foros estudiantiles, para conocer sus opiniones y que participen dando alternativas de solución a los conflictos que se generan en sus instituciones.

Como podemos observar, es un proyecto piloto, estructurado y planificado para ser ejecutado durante 3 años. Al ser un objetivo del Ministerio de Educación Pública tiene el aval para ser ampliado a otras zonas que presenten las mismas características, por lo que es un buen inicio para contribuir a mejorar la convivencia escolar en Costa Rica.

3.4. Revisión de estudios sobre violencia y sus resultados

Desde los medios de comunicación nos hacen evidentes episodios de agresividad entre escolares que se dan cada vez con mayor frecuencia. Parece como si estuviéramos viviendo una época en la que este fenómeno cobrara especial relevancia y dramatismo, principalmente si tenemos en cuenta las consecuencias para las víctimas.

El sentido de estas agresiones es como un llamado de auxilio que pone de manifiesto que hay que encontrar otra vía para aliviar el estado de tensión y agresión que los niños y jóvenes padecen (Buendía, 1996).

Según Ortega y Mora (1997) en todos los escenarios de la vida se producen episodios esporádicos de agresividad. Sin embargo, en las instituciones, por su propia condición de ámbitos sociales cerrados o semicerrados, obligatorios para las personas que a ellos deben acudir con regularidad, los conflictos no resueltos pueden dar lugar a la aparición de la prepotencia y el abuso.

Ponen así de manifiesto la importancia sustancial de los procesos socioafectivos, en que están interactuando componentes emotivos y cognitivos a la vez. Consideran que la agresividad es el resultado de un sistema de disposiciones, atribuciones de significados, motivaciones y conductas que utilizan la violencia como recurso.

Para Martínez-Otero (2005) los brotes de agresividad o de violencia en los centros educativos constituyen un fenómeno al que nos empezamos a acostumbrar, y al que podemos interpretar como un reflejo de los que ocurre en la sociedad.

Ante esto, nos encontramos con un fenómeno marcadamente social y que por tanto, no es fácilmente definible ni medible aisladamente; éste es un problema que ha de ser considerado dentro del contexto de la conducta social escolar, donde, con frecuencia, los personajes de una violencia (agresor-víctima), se encuentran inmersos en un proceso de inadaptación social que les acarrea serios problemas.

Por este motivo la agresividad en contextos escolares debe ser estudiada y tratada dentro de un marco en el que la interacción entre iguales, en términos de aprender a compartir, de convivir con los demás.

Lo expuesto anteriormente, nos acerca al problema de la agresividad entre los escolares desde una perspectiva general. Donde, en los últimos años se han desarrollado muchas investigaciones a nivel mundial, aunque en Costa Rica se está empezando a analizar esta problemática. A continuación detallamos los estudios que han realizado en el país.

Estudio de detección de conductas agresivas en escolares.

Autor: Hannia Cabezas

Población: 371 alumnos de seis centros educativos costarricenses de sexto y octavo año, entre 13 y 16 años, de las zonas de Coronado, Cartago, Alajuela y Alajuelita.

Objetivos: Medir las conductas agresivas que se están presentando.

Resultados: La presencia de conductas amenazantes entre los estudiantes es más frecuente de lo que esperaban. Una cantidad muy alta de los estudiantes que arremeten contra sus iguales, no reciben ningún castigo, ya que no existe una legislación que permita castigar estos actos en personas menores de edad, lo cual va en aumento hasta

alcanzar niveles difíciles de manejar por los docentes, padres y otras figuras de autoridad. Las formas más frecuentes de agresión se manifiestan en: **maltrato físico**: golpes, empujones, amenazas con cuchillos, punzones y armas de fuego; **maltrato verbal**: uso de palabras soeces, insultos, que humillan y descalifican a las víctimas; **amenazas y chantajes**: diciendo que van a revelar un secreto o que propagará un rumor y **amenaza verbal**, es la más utilizada ya que por sus características las víctimas son percibidas como más pequeñas, que no reaccionan, por lo cual son un blanco disponible para descargar la hostilidad.

Recomendaciones: **a.** Intervenir antes de que la problemática llegue al aula para que los que educan tomen conciencia, aceptando el problema y que éste afecta a un porcentaje considerable de la población escolar, ocasionando la deserción escolar, sentimientos de miedo, ansiedad, inseguridad; **b.** Elaborar un listado de conductas agresivas para detectar diferentes perfiles de los agresores; **c.** Desarrollar programas conductuales con diversas estrategias correctivas y **d.** Promover diálogo y confianza con el docente para que las víctimas rompan el silencio a través de dinámicas de grupo, compartiendo experiencias que faciliten este proceso (Cabezas, 2007).

Estudio de maltrato entre iguales en escolares.

Autoras: Hannia Cabezas e Irene Monge

Población: 371 alumnos de seis centros educativos costarricenses de sexto, séptimo y octavo año, edades entre 12 y 16 años, de Coronado, Cartago, Alajuela y Alajuelita.

Objetivos: Detectar el tipo de agresiones que han sufrido, la frecuencia, el lugar en donde se dieron y cuáles fueron las condiciones, si estaban solos o acompañados.

Resultados: El tipo de violencia que con mayor frecuencia se presenta es la verbal, se da a través de insultos, seguido de empujones y golpes, conductas que se tornan en algunos centros educativos muy peligrosas, siendo en muchos casos un determinante

hacia la deserción escolar. Los estudiantes costarricenses muestran diferentes maltratos: **físico**, bajo las formas de golpes y empujones; **verbal**, como el poner apodos e insultar a un compañero; **indirecto**, cuando se induce a otro a agredir a un compañero y **abusos sexuales**, que llevan a la intimidación y vejación.

Recomendaciones: a. Ampliar el estudio a más instituciones, para comparar estos resultados e implementar programas preventivos que aborden esta problemática social, dirigidos tanto a docentes como a padres y a estudiantes, en donde cada uno asuma su rol con responsabilidad; b. Entrenar a padres y docentes en técnicas específicas conductuales para que puedan unirse y abordar con mayor eficacia esta problemática; c. Identificar en los centros educativos a aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones de riesgo (Cabezas y Monge, 2007).

Estudio de la Violencia en las Escuelas

Autora: Edith Moreno

Población: Ciudadela La Carpio, San José (Zona urbano-marginal)

Objetivos: Ofrecer alternativas para enfrentar el problema de la violencia escolar.

Resultados: Analizando las estadísticas del año 2002 elaboradas por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica sobre los lugares donde se dan las situaciones de violencia, donde se identifican fuera de la institución, en los pasillos, en el aula, en el comedor, baño y por último, en el gimnasio. Además, en los tipos de agresiones entre estudiantes, se presentan las agresiones verbales, la física, destrucción de materiales, robos y agresión escrita.

Recomendaciones: a. Establecer claramente las reglas del grupo, de forma que comportamientos como: victimización, acoso, abuso y agresión, no sean aceptables en la institución; b. Promover una cultura de tolerancia, aceptación y prevenir el abuso, promover el respeto y el cuidado, a través de palabras y acciones; c. Reforzar la

seguridad de las personas diferentes, ya que éstas necesitan sentir que pertenecen a un lugar y que la gente se preocupa por ellas; **d.** Los docentes juegan un papel primordial en el desenvolvimiento de los estudiantes que son rechazados en clase; **e.** Proveer oportunidades para que el alumnado llegue a conocerse a través de estrategias que los involucren junto a profesores, personal administrativo; **f.** Integrar a los estudiantes rechazados mediante el descubrimiento de alguna habilidad especial, ya sea deporte, artes o realizando eventos para demostrar su talento; **g.** Utilizar material brindado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica para enfrentar el problema en los centros educativos mediante una cultura de paz, no para desaparecer los problemas sino para saber negociarlos y no recurrir a la violencia para resolverlos; **h.** Continuar con la capacitación de docentes y comunidad en la resolución alternativa de conflictos; **i.** Formar personas críticas que puedan expresarse libremente y comprometerse para lograr una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos y **j.** Continuar con la idea de formar personas asertivas para relacionarse con otros y con el medio ambiente, que estén atentas a descubrir y denunciar la violencia encubierta (Moreno, 2005).

Estudio de la influencia del manejo del enfoque curricular empleado por los docentes de español y matemática, en las manifestaciones de violencia vinculadas al género, en estudiantes de décimo año de un colegio de San José

Autora: Emilia Campos

Población: Estudiantes de décimo año de un Colegio de San José, formado por 14 mujeres y 17 hombres, con edades que oscilan los 16 y 20 años

Objetivos: Realizar una investigación cualitativa que aporte una visión profunda acerca de la problemática generada por la violencia dentro de las aulas y concienciar sobre las causas, características, consecuencias y manifestaciones para proporcionar rutas alternas en el manejo de conflictos que puedan ser efectivas en sus propias vidas.

Resultados: Los dos docentes por su enfoque curricular hacen que se dé un incremento de las manifestaciones de violencia; una, asume un rol definido, con actitud de autoritarismo para con los alumnos, recurriendo a la imposición y el regaño como métodos para que los estudiantes respondan a las actividades planeadas para la lección. Mientras que, el otro docente asume un papel de dejar hacer, dejar pasar, sus instrucciones no son acatadas por la totalidad de los alumnos, éstos más bien tienden a desafiar la autoridad que representa promoviendo la desobediencia, el desacatamiento de las reglas, el abandono de las tareas y el desorden en el aula.

Recomendaciones: **a.** Que los docentes y las autoridades educativas del país, tomen conciencia de las características del currículo que se está implementando en las aulas; **b.** revisar el enfoque curricular propuesto en la normativa vigente en el país, con el objetivo de cambiar el paradigma técnico, adecuándolo a la realidad nacional y a la del aula; **c.** Desarrollar jornadas de capacitación y análisis dirigidas a los docentes para valorar el tipo de aprendizaje que fomentan en el aula, con el fin de incorporar metodologías más atractivas y participativas, congruentes con las demandas y necesidades de los alumnos; **d.** promover que las políticas emanadas por instituciones para atender y dar seguimiento al tema de la violencia, se integren en la labor docente; **e.** Fortalecer los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Pública para consolidar el enfoque de género, que debe estar presente en los programas de estudio, mediante la implementación de los ejes transversales sobre género; **f.** Al poner en marcha lo anterior, es posible prevenir y disminuir las manifestaciones de violencia intergenérica en las instituciones educativas, así mismo, se fortalece el enfoque interpersonal; **g.** A las Universidades, valorar los planes de estudio e integrar el enfoque de género, formando profesionales conscientes de su rol como facilitadores de una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en un ambiente de equidad y justicia, que disminuya la violencia; **h.** Crear un organismo de defensoría de alumnos en el contexto de las instituciones de secundaria, con la finalidad

de hacer valer sus derechos y resolver pacíficamente sus conflictos; i. Replicar este estudio en otras áreas del sistema educativo formal, por ejemplo: talleres prevocacionales, colegios nocturnos y preescolar, con el fin de valorar, atender las causas y consecuencias de este fenómeno (Campos, 2004).

Promoción de la Salud Mental: un medio para prevenir las conductas violentas.

Autoras: Flor Ramírez, Olga Rodríguez y Grettel Ruiz.

Población: 108 estudiantes desde preescolar hasta sexto grado, edades entre 12 y 16 años, de la Escuela Patio de Agua, Coronado.

Objetivos: Diseñar y ejecutar un Modelo de Educación para la Salud Mental y Prevención de las Conductas Violentas desde el Ámbito Escolar.

Resultados: La población evidenció dificultades para establecer relaciones interpersonales armónicas entre iguales, tienden a reproducir la violencia vivida en su realidad copiando patrones o modelos, interiorizándola como una opción en sus relaciones interpersonales, aprenden a tolerar y minimizar las relaciones abusivas. El diseño al igual que la ejecución del Modelo, demostró que éste es un espacio apto para la reflexión y toma de decisiones.

Recomendaciones: **a.** Este modelo no debe considerarse una “receta” que requiere ser aplicada al pie de la letra sino que necesita adaptarse a las características específicas de la población con que se va a intervenir; **b.** Realizar un diagnóstico antes de iniciar la ejecución de los talleres socioeducativos, ya que permite contar con una visión clara de la realidad en la que se trabajará así como las características específicas de la población meta; **c.** En los Centros de enseñanza primaria y secundaria deben realizarse programas tendientes a promover la salud mental, así como prevenir las conductas violentas (Ramírez, *et al.*, 2003)

CAPÍTULO N° 4.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Justificación

La complejidad de la violencia que se expresa en los centros educativos, se hace visible como resultado de agentes relacionados con el entorno escolar como lo son: el familiar y el comunal, entre otros. Este tejido social permea y visibiliza las repercusiones en el ámbito educativo como expresiones diversas y también únicas.

Debido al crecimiento acelerado de situaciones de violencia escolar presentes en Costa Rica, según lo indican investigaciones mencionadas en el capítulo anterior (González y Rojas 2003; Moreno 2005; Montoya y Segura 2006; Cabezas 2007) es necesario en un primer momento que identifiquemos el nivel de violencia presente en cada región educativa, ya que existen diferencias muy marcadas entre las instituciones de cada provincia, aún más, entre las del área rural y las del urbano.

A pesar de que las instituciones educativas ubicadas en la zona rural se cree que son menos propensas a presentar fuertes manifestaciones de violencia escolar, en comparación con las instituciones que se ubican en el Gran Área Metropolitana, es necesario que tengamos una valoración de cuáles son las principales situaciones que se enfrentan en los centros educativos rurales, generalmente, son las que menos se divulgan.

En este sentido, para efectos de la investigación hemos escogido nueve de las diecinueve instituciones de educación secundaria pertenecientes a la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba, Cartago, para aplicar un instrumento, que nos identifique las principales manifestaciones de violencia que se están presentando en esta zona. En un segundo momento⁹, se puso en práctica una propuesta de un programa educativo centrado en educación para la paz, ya que, tal y como lo menciona Moreno (2005) promoviendo una cultura de tolerancia y aceptación, son las estrategias necesarias para disminuir la violencia en los centros educativos.

⁹ Para la investigación del Doctorado

Por lo que, presentaremos los objetivos generales y específicos de la investigación, luego, una descripción de la población y de la muestra, a los cuales se les aplicó el instrumento. Seguidamente, se muestra la definición contextual de los términos, el tipo de investigación utilizada, el procedimiento seguido, la validación del instrumento y los resultados que nos dieron un diagnóstico de las necesidades de la población estudiada.

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo General

Analizar las principales manifestaciones de violencia presentes en la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba y las necesidades del personal para su atención, con el fin de construir un programa de Orientación para intervenir en este problema.

4.2.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar las manifestaciones de violencia que viven los miembros de la comunidad educativa de las diferentes instituciones de la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba.
2. Determinar las acciones de los miembros de la comunidad educativa en la atención de la violencia dentro de la institución educativa.
3. Identificar las necesidades de los participantes de dichas instituciones educativas para atender las situaciones de violencia que se presentan en el centro educativo.

4.3. Definición contextual de los términos

- **Violencia Escolar.** Son las situaciones en que dos o más sujetos se enfrentan y donde una o más de las personas afectadas sale perturbada, siendo agredida física o psicológicamente.
- **Educación Secundaria.** Es la segunda etapa de enseñanza donde se encuentran jóvenes entre 12 y 18 años.
- **Estudiantes de Séptimo Año.** Son los estudiantes de primer año de educación secundaria.

4.4. La investigación exploratoria

Esta investigación tiene como objetivo principal establecer una línea base que ayude a comprender cómo es la convivencia de los estudiantes en el contexto educativo y social. El procedimiento metodológico que se siguió es **el exploratorio**, ya que se va a utilizar como el primer acercamiento científico al problema, puesto que en esta población aún no ha sido abordado este tema (Caiceo, J. y Mardones, L., 1998).

4.4.1. Población

Alba y Ruiz, (2006) nos definen población como un conjunto finito o infinito de personas u objetos que presentan características comunes. Para obtener una aproximación a las principales manifestaciones del fenómeno de la violencia presentes en el ámbito escolar, en la investigación hemos tomado como población a los estudiantes de séptimo año de las instituciones de educación secundaria de la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba, Costa Rica. Consideramos esta población porque es la zona de trabajo de la investigadora cuando regrese a su país.

Esta población se caracteriza por estar ubicada en una zona rural. El que hayamos elegido esta etapa educativa se justifica por ser en los primeros años de dicha

etapa cuando se han venido registrando una mayor frecuencia de casos. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 12 y 15 años, según Díaz Aguado (2006) la frecuencia de que se presenten problemas de violencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), donde experimentan una mayor dependencia del grupo de iguales. Igualmente, estudios realizados por Olweus (1978) con jóvenes entre 13 y 15 años de Suecia y Noruega, sirvieron para elaborar perfiles que permiten definir las características psicosociales de los agresores y las víctimas. Diferenciando a las víctimas de los agresores en que tienen menos autoestima y mayor dependencia, su actitud positiva hacia la agresividad es menor y mayor actitud hacia los profesores. Asimismo, Ekblad (1986) utiliza una muestra de estudiantes en China con edades entre los 11 y 14 años y los de Suecia entre los 11 y los 14 años. Por lo que, los diferentes investigadores coinciden en el rango de edades.

4.4.2. Muestra

La muestra se define como un conjunto de elementos de un conjunto mayor (Camarero, *et al.*, 2010), pero de un modo más preciso Colás y Buendía (1992) nos lo conceptualizan como un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada. El método más probabilístico es el **Muestreo Aleatorio Simple** (Alba y Ruiz, 2006) en el que todas las muestras tienen la misma probabilidad de ser seleccionadas y en el que las unidades obtenidas a lo largo del muestreo se devuelven a la población.

En nuestra investigación los cuestionarios fueron distribuidos proporcionalmente con respecto a la población de estudiantes. Se le aplicó a un 30% de la población.

Asimismo, muestrear demasiados estudiantes anularía el propósito del muestreo, pues no se estaría aprovechando la utilidad de la inferencia. Hay quienes piensan que cuanto mayor es una muestra mejor, pero tal estrategia no es lógica desde un punto de

vista económico y/o científico. Una muestra demasiado grande no aumenta la precisión de la prueba de la pregunta en un grado que justifique el costo y el trabajo de tener una muestra de ese tamaño (Salkind, 1997).

Finalmente se seleccionaron nueve puntos de muestreo: siete instituciones académicas, una institución de Educación Técnica Profesional y una institución Nocturna, para un total de 338 estudiantes de Séptimo año. En el momento de comenzar nuestra investigación se contó con los datos relativos al censo estudiantil del curso 2008, la tabla N° 10 recoge su distribución:

Tabla N° 10. Instituciones participantes en la investigación

	COLEGIOS PARTICIPANTES	SÉPTIMO	POBLACION Estudiantil	MUESTRA Estudiantil	POBLACION Docente s	MUESTRA Docente s
	CIRCUITO 01.	11	285	67	33	10
1.	Liceo Hernán Vargas R.	4	138	23	11	2
2.	Colegio de Tucurrique	4	76	23	11	3
3.	Colegio de Pejibaye	3	71	21	11	5
	CIRCUITO 02.	26	868	143	83	9
4.	Instituto Clodomiro Picado	11	352	55	16	1
5.	Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel	13	456	70	13	3
6.	Liceo Experimental Bilingüe de Turrialba	2	60	18	12	5
	CIRCUITO 03	10	346	96	30	8
7.	Colegio Técnico Profesional La Suiza	7	236	70	18	5
8.	Liceo de Tres Equis	3	110	27	11	3
	CIRCUITO 04	4	96	31	12	5
9.	Liceo de Santa Teresita	4	96	31	12	5
	TOTAL	51	1595	338	158	32

Fuente: Elaboración propia.

4.4.3. Método e instrumento

Nuestra investigación está enmarcada en la institución educativa, por tanto y acorde con Pérez (1994:116) cuando afirma que “la naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa”, el diseño de nuestra investigación debe ser coherente con esa realidad.

Cuando se alude al carácter social como rasgo fundamental que caracteriza a los fenómenos que ocurren en un centro educativo, en donde no existe un camino único para llegar a construir la realidad, explorarla e interpretarla, se requiere una metodología de investigación que respete dicha naturaleza, siendo necesaria colocarla en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que la condiciona y determina para comprender su significado.

De este modo, nos situamos en un paradigma interpretativo que se preocupa por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se desarrollan y que da respuesta a las demandas y necesidades que requiere nuestra investigación (Pérez, 1994).

Santos (1990) nos propone que en la investigación centrada en la enseñanza tenemos que preguntar y contemplar la realidad para dar respuesta a la problemática con la que nos enfrentamos y entrar de lleno en la realidad de nuestro objeto de estudio. Por tanto, es necesario seleccionar y adaptar las estrategias de investigación a los diferentes ámbitos de indagación y de recogida de información.

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de esta investigación están en relación directa con la metodología elegida para el trabajo. A la hora de seleccionar los distintos métodos de exploración se han tenido en cuenta los criterios que señala Santos (1990) a tal efecto:

- **Adaptabilidad:** conocimiento de los sujetos y de su situación.

- **Gradualidad:** de menor a mayor profundidad progresivamente.
- **Pertinencia:** en función de la información que queremos obtener, elegimos una técnica u otra.
- **Dominio:** conveniencia de utilizar técnicas donde se esté más preparado y más cómodo.

En consecuencia, para la recogida de los datos hemos utilizado **La encuesta**, por medio del:

- **CUESTIONARIO:** dirigido a estudiantes y docentes.

a. La encuesta

Técnica cuantitativa que consiste en una investigación realizada sobre una muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población (Colás y Buendía, 1992).

b. Cuestionarios: Justificación de su uso

Nuestra investigación debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras; esto se consigue a través del cuestionario (Sierra, 1985).

El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación; con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados (en nuestro caso, alumnos y profesores de educación secundaria) mediante preguntas

realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador (Colás y Buendía, 1992).

Por tanto, una de las mayores ventajas de este instrumento es que las respuestas pueden ser más meditadas, al no exigirse tiempo en la realización, además de existir mayor libertad de expresión al no encontrarse coaccionado el encuestado por la presencia del entrevistador; este último incluye la posibilidad de que la gente esté más dispuesta a decir la verdad porque su anonimato está prácticamente garantizado.

La objetividad de los datos también hace que sea más fácil compartirlos con otros investigadores y utilizarlos en análisis adicionales. Aunque es posible que haya pasado algún tiempo desde que se recabaron los datos, puede ser que den pie a preguntas adicionales que estén esperando ser respondidas (Sierra, 1985).

Su principal inconveniente y uno de los mayores problemas con los que se encuentra el investigador en la utilización de esta técnica, es el elevado número que se pierde cuando no son aplicados por el investigador. Este aspecto se ha solventado en nuestro caso, ya que la investigadora ha distribuido el cuestionario a las instituciones.

Además, tal como señalan Buendía y Carmona (1984) entre las estrategias metodológicas en la recogida de datos, en el caso de la encuesta: el investigador formula alguna/s preguntas a los sujetos objeto de estudio. El grado de intervención es mayor que en la observación, como igualmente es mayor el control interno.

Entre otras ventajas que tiene la utilización del cuestionario se pueden destacar las indicadas por Fox (1981):

- Alcance masivo de sujetos.
- Relativamente poco costoso.
- La normalización de las instrucciones.

Pero es que, además, su empleo es de gran utilidad para obtener datos descriptivos que pueden proporcionar los propios interesados, a la vez, se puede obtener

bastante información en poco tiempo, su codificación permite un tratamiento estadístico y, además, permite obtener conclusiones.

c. Elaboración del Cuestionario

El cuestionario utilizado en nuestra investigación es una adaptación del usado en la investigación de ámbito nacional en España por el Defensor del Pueblo (1999-2000)¹⁰ y Díaz (2004-2005)¹¹. Se adaptó al vocabulario utilizado por los jóvenes costarricenses y tratando de que sea comprensible para su edad.

c.1. Material

Se elaboraron dos cuestionarios, uno para los alumnos (Anexo N° 1) y otro para los profesores (Anexo N° 2) de los respectivos centros. Los dos instrumentos contienen una introducción en la que se describe el problema del que trata el cuestionario así como algunas indicaciones sobre el procedimiento de contestación.

El cuestionario de alumnos está organizado en bloques en los que se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- Lo que ocurre en el centro, visto como espectador: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, números de personas que agreden.
- Relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado.
- Trato del que es objeto el estudiante, tipos de maltrato de los que pudiera ser víctima y frecuencia.
- Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.

¹⁰, Hizo modificaciones, recopilando distintos cuestionarios utilizados en investigaciones, con el fin de elaborar uno que permitiera recabar de modo más minucioso la información requerida. En ese estudio la muestra constaba de tres centros públicos de Madrid.

¹¹ La muestra fue de 601 chicos entre los 14 y 20 años de centros de secundaria de Madrid, siendo un estudio comparativo para elaborar los Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes

- Personas a quienes se comunica el hecho y quienes intervienen para ayudar.
- El alumno como agresor: acciones hechas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

El cuestionario de los profesores, además de lo anterior, incluía una pregunta si estaría de acuerdo en trabajar con programas de educación para la paz.

En ambos casos la incidencia se evaluó en una escala de Linkert¹². Como en el cuestionario se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, la intensidad de la agresión debe entenderse como frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

Por otra parte, conviene destacar una característica específica del cuestionario diseñado para este trabajo, que lo distingue de otros instrumentos utilizados en buena parte de los estudios anteriormente citados, en general, en el inicialmente diseñado por Olweus para sus primeras investigaciones. En estos cuestionarios la determinación de las características específicas de cada tipo de maltrato proviene de la información proporcionada por aquellos sujetos que previamente han admitido ser víctimas o promotores de abusos entre iguales con carácter general, es decir, no limitado a un tipo de abuso concreto.

En las dimensiones del cuestionario, se valoran los siguientes aspectos:

- Identificación
- la percepción por parte del alumnado y del profesorado sobre:
 - comportamientos y actos de violencia
 - la calidad del entorno cercano al centro escolar
 - las relaciones entre compañeros, con el profesorado y con otros adultos del centro

¹² La escala se clasifica en: nunca, a veces, a menudo, mucho.

- sobre la disposición de los docentes para trabajar en un programa de educación para la paz.

Estas dimensiones se han escogido con base en los resultados de investigaciones realizadas por Díaz (2005 y 2006), García y Benito (2002) y Cabezas (2007) donde indican que, entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que acosan a sus compañeros, destacan las siguientes:

- una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás)
- son impulsivos
- con escasas habilidades sociales
- con baja tolerancia a la frustración
- con dificultad para cumplir normas
- unas relaciones negativas con relación a los adultos
- un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad
- no son muy autocrítico

Para efectos de nuestra investigación, en cuanto a la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas cerradas del cuestionario se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach considerando que es el más idóneo para estos casos. El resultado del análisis de fiabilidad para los 78 ítems ha sido de 0,881 lo que indica una alta fiabilidad de los resultados obtenidos (Ver tabla N° 11 y N° 12). Lo que demuestra que no sólo nuestro cuestionario discrimina sobre este estudio sino que además tiene muy buena fiabilidad y consistencia interna.

Tabla N° 11. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,881	,880	78

Tabla N° 12. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Varianzas de los elementos	,233	,017	1,202	1,185	68,751	,043	78
Covarianzas inter-elementos	,020	-,115	,592	,708	-5,128	,002	78
Correlaciones inter-elementos	,086	-,475	,712	1,187	-1,498	,013	78

Igualmente, sobre las mismas variables se ha llevado a cabo un análisis factorial con un doble objetivo:

- Confirmar y reforzar la validez de constructo del instrumento
- Detectar posibles dimensiones ocultas subyacentes en las respuestas de los encuestados.

Una vez realizado el análisis es posible relacionar las dimensiones previas que habíamos considerado en la escala con los componentes obtenidos en el análisis, por lo que podemos afirmar su validez de constructo. No obstante, aparecen subdimensiones que no habían sido consideradas al principio dentro de las que se habían establecido.

Asimismo, en el caso del cuestionario de los profesores se consideraron todas las variables, su estudio de fiabilidad también siguió el modelo Alfa de Cronbach arrojando un resultado para 64 ítems de un $\alpha = 0,906$ indicando una fiabilidad muy alta (Ver tablas Nº 13 y Nº 14).

Tabla Nº 13. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,906	,908	64

Tabla Nº 14. Estadísticos de resumen de los elementos

	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,839	,031	3,313	3,281	106,000	,761	64
Varianzas de los elementos	,319	,031	1,210	1,178	38,710	,071	64

c.2. Validación del Instrumento.

El instrumento se aplicó a la institución CINDEA durante el mes de Agosto 2008.

Para su distribución se recurrió a la personación en las aulas seleccionadas, solicitando a los estudiantes la cumplimentación del cuestionario haciendo hincapié en que no dejaran de expresar todas las dudas sobre el cuestionario advirtiéndoles que

posteriormente, ese mismo cuestionario, se usaría en otros centros y se quería tener la certeza de que fuera comprensible para todos los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos con el cuestionario preliminar en los centros mencionados, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. En algunas preguntas al participante no le quedaba claro a quién se referían. Es decir, si la pregunta se refería a su experiencia como autor o víctima, o bien, si se refería a lo que sabía que ocurría en su centro. Este dato llevó a titular los bloques de preguntas a quién o qué se estaba preguntando en cada elemento o conjunto de elementos del cuestionario.
2. Otro de los cambios más importantes que se realizaron en el cuestionario fue el de sustituir ciertas preguntas, con varias posibilidades de respuesta, por tablas donde se incluían esas respuestas pero con relación a los distintos tipos de comportamiento que se puedan realizar en este proceso de maltrato (insultar, pegar). Este cambio se realizó, ya que en la mayoría de los cuestionarios utilizados en anteriores estudios no se hacía un análisis detallado. No es lo mismo que alguien conteste que siempre le están poniendo sobrenombres o que siempre le estén amenazando con armas.

c.3. Procedimiento.

Una vez diseñados los cuestionarios, habiendo introducido las modificaciones oportunas para su contextualización y tras la revisión por parte de la comisión de expertos, la investigadora se puso en contacto con la Directora Regional de Educación de Turrialba, para solicitar el permiso de aplicar los cuestionarios en las instituciones de Secundaria, luego con los directores y los orientadores de cada una de las instituciones para, una vez explicados el tema y las características de la investigación, pedirles la necesaria colaboración de sus centros, el interés mostrado por cada uno de los centros

visitados facilitó el trámite característico en este tipo de investigaciones. En estas primeras reuniones se concretaron las fechas en las que serían cumplimentados los cuestionarios en cada uno de los centros.

Ya en el centro, se entregaba el cuestionario de profesores a un grupo de docentes que dieran clases al nivel respectivo (séptimo año). Por otra parte, se reunía a los alumnos seleccionados previamente (véase apartado de muestra) en una sala donde se les explicaba el objetivo del estudio, se introducía el cuestionario y se daba a los alumnos todo el tiempo para que contestaran, de modo anónimo, al conjunto de preguntas poniéndoseles asimismo, de manifiesto la disponibilidad de la encuestadora – investigadora- para explicar cualquier contenido que no se entendiera.

c.4. Temporalización.

Las encuestas se aplicaron durante el mes de noviembre 2008 y en el mes de marzo 2009.

4.5. Diagnostico de necesidades

Los datos que obtenemos al investigar no suelen ofrecer suficiente información para resolver los complejos problemas planteados en la investigación educativa, si no son organizados ni manipulados de alguna forma (Rodríguez, *et al.*, 2008). Por lo que, debemos unirlos para comprender los problemas a los que debemos atender y a partir de ahí, brindar respuestas a esas necesidades.

4.5.1. Alumnado

En este estudio, han participado un total de 338 estudiantes, todos de séptimo año. Con respecto al sexo la muestra se distribuye en un 49,7% que son mujeres mientras que el 50,3% son varones (Ver tabla N°15).

Tabla N°15. Distribución de los estudiantes participantes

CENTRO	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL	%
1	15	8.8	16	9.5	31	9.2
2	9	5.3	9	5.4	18	5.3
3	19	11.2	4	2.4	23	6.8
4	14	8.2	9	5.4	23	6.8
5	20	11.8	1	0.6	21	6.2
6	27	15.9	28	16.6	55	16.3
7	27	15.9	43	25.6	70	20.7
8	29	17,0	41	24.4	70	20.7
9	10	5,9	17	10,1	27	7.9
TOTAL	170	100	168	100	338	100

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°16 se observa la distribución de las edades de los estudiantes participantes del estudio. Donde el 82% corresponde a estudiantes entre 12 y 14 años, mientras que entre los 17 y 21 años representan el 1,8%. La edad media de los estudiantes es de 13,76 años.

Tabla N°16. Distribución de las edades de los estudiantes participantes

EDADES	TOTAL	%
12 años	31	9,2
13 años	186	55
14 años	60	17,8
15 años	35	10,4
16 años	20	5,9
17 años	3	0,9
19 años	2	0,6
21 años	1	0,3
TOTAL	338	100

Fuente: Elaboración propia

El 46% son estudiantes pertenecientes a diferentes colegios (Instituto Dr. Clodomiro Picado, Liceo Experimental Bilingüe de Turrialba y Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel) de la ciudad de Turrialba centro, el resto corresponde a colegios alejados de la ciudad como lo son Juan Viñas, Pejibaye, Tucurrique, Santa Teresita (Ver tabla N°17). El 87.8% de la muestra son de primer ingreso.

Tabla N°17. Centros que han participado

Nombre del centro	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Liceo de Santa Teresita	31	9,2
Liceo Bilingüe Experimental Universidad de Costa Rica*	18	5,3
Liceo Hernán Vargas Ramírez	23	6,8
Liceo de Tucurrique	23	6,8
Liceo Ambiental de Pejibaye	21	6,2
Instituto Dr. Clodomiro Picado Twighth*	55	16,3
Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel* ¹³	70	20,7
Colegio Técnico Profesional de La Suiza	70	20,7
Liceo de Tres Equis	30	8,0
TOTAL	338	100

Fuente: Elaboración propia

Los resultados se muestran en tablas generales de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario del alumnado, en el que se presentan una serie de situaciones y el estudiante responde de acuerdo a la frecuencia que son percibidas en su centro educativo.

De acuerdo con los datos obtenidos se confirma que el 100% de los estudiantes de los nueve centros educativos que participaron en la investigación, conocen de alguna manera que en su institución se han presentado situaciones de violencia (ver tabla N°18). Las alternativas de respuesta fueron 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Mucho.

¹³ Son instituciones que pertenecen a la ciudad de Turrialba centro.

Tabla N° 18. Frecuencias y porcentajes de respuesta

SITUACIONES	OPCIONES DE RESPUESTA									
	NUNCA		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ignorar a alguien	73	21,6	211	62,4	33	9,8	21	6,2	338	100
2. Rechazar a alguien	163	48,2	122	36,1	38	11,3	15	4,4	338	100
3. Impedir a alguien participar	225	66,6	85	25,1	22	6,5	6	1,8	338	100
4. Insultar a alguien	105	31,1	143	42,3	51	15,1	39	11,5	338	100
5. Poner apodos que ofenden	124	36,7	100	29,6	56	16,6	58	17,2	338	100
6. Hablar mal de alguien	88	26	182	53,8	37	10,9	31	9,2	338	100
7. Esconder cosas de alguien	166	49,2	111	32,8	47	13,9	14	4,1	338	100
8. Romper sus cosas	263	77,8	67	19,8	5	1,5	3	0,9	338	100
9. Robas sus cosas	275	81,4	46	13,6	9	2,6	8	2,4	338	100
10. Pegarle a alguien	191	56,5	104	30,7	32	9,3	11	3,5	338	100
11. Amenazar a alguien	242	71,6	64	18,9	17	5,1	15	4,4	338	100
12. Obligar a alguien	290	85,8	39	11,5	6	1,8	3	0,9	338	100
13. Amenazar con arma	323	95,6	9	2,6	2	0,6	4	1,2	338	100

Fuente: Elaboración propia

Con este cuestionario se busca ajustar las respuestas de la parte A1 preguntando si el alumno ha sufrido, presenciado o realizado las referidas manifestaciones de intimidación y maltrato. En cada caso el alumno tenía que marcar con una X si la respuesta era SI y dejar en blanco cuando la respuesta era NO (Ver tabla N° 19).

Tabla N° 19. Distribución de las respuestas según la situación.

SITUACIONES	OPCIONES DE RESPUESTA						TOTAL	
	Las he sufrido		Las he presenciado		Las he realizado			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ignorar a alguien	84	24,1	170	48,7	95	27,2	349	100
2. Insultar a alguien	72	22,6	160	50,3	86	27,1	318	100
3. Hablar mal de alguien	56	17,8	154	48,9	105	33,3	315	100
4. Poner apodos que ofenden	85	27,3	163	52,4	63	20,3	311	100
5. Esconder cosas de alguien	52	19,8	154	58,3	58	21,9	264	100
6. Rechazar a alguien	43	16,6	158	60,5	60	22,9	261	100
7. Pegarle a alguien	32	13,9	157	67,9	42	18,2	231	100
8. Impedir a alguien participar	36	16,9	143	67,1	34	16,0	213	100
9. Robas sus cosas	43	21,9	139	70,9	14	7,2	196	100
10. Amenazar a alguien	32	16,4	143	73,3	20	10,3	195	100
11. Romper sus cosas	28	14,9	138	73,9	21	11,2	187	100
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas	10	6,7	134	89,3	6	4	150	100
13. Amenazar con arma	12	10,7	94	83,9	6	5,4	112	100

Fuente: Elaboración propia

Estas respuestas se han ordenado de mayor a menor frecuencia (tabla N° 20). El porcentaje obtenido se ha realizado sumando las siguientes opciones de respuesta: a veces, a menudo y mucho.

Tabla N° 20. Situaciones ordenadas de mayor a menor frecuencia.

Orden	SITUACIONES	TOTAL	
		N	%
1	Ignorar a alguien	349	77,8
2	Insultar a alguien	318	73,4
3	Hablar mal de alguien	315	69,1
4	Poner apodos que ofenden	311	63,3
5	Esconder cosas de alguien	264	51,1
6	Rechazar a alguien	261	50,1
7	Pegarle a alguien	231	44
8	Impedir a alguien participar	213	34,1
9	Amenazar a alguien para meterle miedo	195	28,9
10	Romper sus cosas	187	22,5
11	Robas sus cosas	196	20
12	Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere	150	15,4
13	Amenazar a alguien con arma (palos, cuchilla)	112	4,8

Fuente: Elaboración propia

Entre las manifestaciones de violencia más frecuentes en las instituciones se encuentran Ignorar a alguien con un 77,8%, seguida de insultar a alguien con un 73,4%, también en tercer lugar se encuentra hablar mal de alguien con un 69,1% y poner apodos que ofenden o ridiculizan con 63,3%. Estas situaciones se pueden encuadrar en la categoría de **agresiones verbales** que son las formas de violencia más extendidas o realizadas.

En 5° lugar se encuentra con un 51,1% la variable esconder las cosas de alguien y en 6° rechazar a alguien con un 50,1%. Por último, cabe resaltar el ítem pegarle a alguien con un 44%, siendo esta frecuencia preocupante.

Por otro lado, las variables menos frecuentes son las siguientes romper sus cosas con un 22,5%, robar sus cosas con un 20%, obligar a alguien a hacer cosas que no quiere

con amenazas en un 15,4% y amenazar a alguien con un arma en un 4,8%, que, a pesar de ser los ítems menos puntuados, se ha de valorar como muy significativo, desde el punto de vista de la gravedad que supone el hecho de romper o robar las cosas y aún más de hacer amenazas con armas en centros educativos.

En la tabla N° 21 se han seleccionado las cuatro situaciones más frecuentes de cada grupo ordenándolas de mayor a menor.

Tabla N° 21. Principales situaciones que el alumnado ha sufrido, presenciado o realizado.

ORDEN	SITUACIONES QUE HAN SUFRIDO	SITUACIONES QUE HA PRESENCIADO	SITUACIONES QUE HA REALIZADO
1	Ignorar a alguien	Ignorar a alguien	Hablar mal de alguien
2	Poner apodosos que ofenden	Poner apodosos que ofenden	Ignorar a alguien
3	Insultar a alguien	Insultar a alguien	Insultar a alguien
4	Hablar mal de alguien	Rechazar a alguien	Poner apodosos que ofenden

Fuente: Elaboración propia

Las situaciones que los estudiantes mencionan que **han sufrido** con mayor frecuencia son Ignorar a alguien con un 24,1%; Poner apodosos que ofenden, Insultar a alguien y Hablar mal de alguien con un 24,1%, 21,5%, 16,7% respectivamente. El enfrentamiento verbal parece ser la manifestación de violencia más sufrida.

Las situaciones que los alumnos mencionan que **han presenciado** con mayor frecuencia son Ignorar a alguien con un 50,5%; Poner apodosos que ofenden con un 46,9%, Insultar a alguien y Rechazar a alguien, con un porcentaje igual de 46%, respectivamente.

Conviene señalar que existen situaciones con valores muy parecidos a los ya mencionados que, dada la carga de violencia física que conllevan, no hay que despreciar, este es el caso de pegarle a alguien (44,4%), impedir a alguien participar (41,2%), robar

sus cosas y amenazar a alguien con un (40,5%) y como últimos se mencionan obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (37,9%) y amenazar con armas (26,7%), cifra altamente preocupante para centros educativos.

En cuanto a las manifestaciones que reconocen que **han realizado**, se destacan las siguientes: Hablar mal de alguien (28%), Ignorar (26,4%), Insultar (25,1%) y Poner apodos (18,6%).

La parte B del cuestionario del alumnado recoge cuatro preguntas con varias opciones de respuestas, en las que se responde en diferentes circunstancias a la situación planteada. En la tabla N° 22 se presentan los resultados en frecuencias y porcentajes.

Tabla N° 22. Respuestas del alumnado a la parte B del cuestionario.

SITUACIONES	OPCIONES DE RESPUESTAS				Total	
	Si		No			
	N	%	N	%	N	%
1. ¿En qué lugares se suelen producir éstas situaciones de intimidación o maltrato?						
-En la clase cuando está algún profesor	39	11,5	299	88,5	338	100
-En la clase cuando no hay ningún profesor	150	44,4	188	55,6	338	100
-En los pasillos del colegio	154	45,6	184	54,4	338	100
-En los baños	107	31,7	231	68,3	338	100
-En el patio	64	18,9	274	81,1	338	100
-Cerca del colegio, al salir de clases	159	47,1	179	52,9	338	100
-En la calle	182	53,8	156	46,2	338	100
-Otros	27	7,9	311	92,1	338	100
2. Si alguien le intimida ¿usted habla con alguien de lo que le sucede?	N	%	N	%	N	%
-Nadie me intimida o maltrata	157	46,4	181	53,6	338	100
-No hablo con nadie	22	6,5	316	93,5	338	100
-Con los profesores.	36	10,7	302	89,3	338	100
-Con los orientadores	44	13,1	294	86,9	338	100
-Con mi familia	129	38,2	209	61,8	338	100
-Con compañeros	71	21	267	79	338	100
-Otros	28	8,3	310	91,7	338	100
3. ¿Quién suele detener las situaciones de intimidación o maltrato?	N	%	N	%	N	%
-Nadie.	73	21,6	265	78,4	338	100
-Algún profesor	127	37,6	211	62,4	338	100
-Algún compañero	68	20,1	270	79,9	338	100
-No lo sé	99	29,3	239	70,7	338	100
-Otros	33	9,8	305	90,2	338	100
4. ¿Por qué cree que algunos estudiantes intimidan o maltratan a otros?	N	%	N	%	N	%
-Por molestar.	232	68,6	106	31,4	338	100
-Porque se meten con ellos	92	27,2	246	72,8	338	100
-Porque son más fuertes o grandes	115	34	223	66	338	100
-Por hacer una broma.	136	40,2	202	59,8	338	100
-Otras razones (especificar)	38	11,2	300	88,8	338	100

Fuente: Elaboración propia

Los lugares en que los estudiantes consideran que suelen producirse las situaciones de maltrato son: en la calle con un 53,8%, cerca del colegio al salir de clases en un 47,1%, en los pasillos del colegio en un 45,6%, igualmente en el aula cuando no está el profesor en un 44,4%, en los baños con un 31,7%; son sitios que pueden ser controlables por la administración, docentes o los mismos estudiantes. También es

interesante destacar que en un 11,5% mencionan que se producen situaciones de intimidación cuando está algún profesor.

Es importante citar que el alumnado en su mayoría menciona que nadie les intimida o maltrata (46,4%) y cuando alguien lo hace lo conversan con su familia (38,2%) y con los compañeros (21%). En menor medida, toman en cuenta a los orientadores (13,1%) para hablar de estas situaciones y a los profesores (10,7%).

Al respecto de cuando suceden situaciones de intimidación o maltrato, mencionan que lo suelen detener algún profesor (37,6%), no lo saben (29,3%) o nadie lo detienen (21,6%); generalmente, (29,3%) no lo saben y en un 9,8% dicen que otros son los que detienen esas manifestaciones. También consideran que en primer lugar algunos estudiantes intimidan o maltratan a otros, por molestar en un 68,6%, por hacer una broma (40,2%) o porque son más fuertes o grandes en un 34%. Mientras que un 11,2% mencionan entre otras razones para llamar la atención de su clase.

En este cuestionario se incluye una respuesta abierta al final ¿Qué soluciones propone para mejorar la convivencia en su colegio? En la tabla N° 23 se presentan las soluciones que propone el alumnado por orden de preferencia.

Tabla N° 23. Respuestas del alumnado a la pregunta abierta.

Respuestas	N
Mayor intervención (Charlas, actividades, convivencias, grupos de apoyo)	286
Implicación por parte de la dirección y el profesorado (mas vigilancia, preocuparse más por los alumnos, hablar con el grupo cuando suceden las situaciones)	280
Hacer reunión con los padres y profesores sobre las situaciones que se presentan	168
Que los alumnos se respeten entre sí (llevarse bien, no molesten a nadie, no hacer bromas)	142
Mas actividades de integración	138
Que los padres ayuden a los hijos	126
Hablando con los orientadores y los profesores	28
Que haya más vigilancia	24

Fuente: Elaboración propia

La propuesta más señalada con un total de 286 ha sido solicitar más intervención, trabajar con los estudiantes en actividades vivenciales para fomentar la convivencia, hacer actividades, charlas. Con un total muy similar que el primero (280) se encuentra la propuesta de implicación por parte de los docentes (mayor vigilancia, preocuparse más por los alumnos, respetarlos más...), en tercer lugar se encuentra hacer reuniones con los padres y los profesores sobre las situaciones de violencia que se están presentando en la institución.

4.5.2. Profesorado

En este estudio han participado un total de 32 profesores, todos del nivel de 7° año. Con respecto al sexo la muestra se distribuye en un 62,5% son mujeres mientras que el 37,5% son varones (Ver tabla N° 24).

Tabla N° 24. Distribución de los docentes participantes

Sexo	N	%
hombres	12	37,5
mujeres	20	62,5
Total	32	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 25 podemos observar la distribución de las edades de los profesores participantes del estudio. Donde el 18,8% corresponde a docentes menores de 20 años, mientras que entre los 31 y 46 años representan el 68,7%. La edad media de los docentes es de 35,8 años con una desviación típica de 7,53.

Tabla N° 25. Distribución de las edades de los docentes participantes

EDADES	N	%
20 años	1	3,1
26 años	2	6,3
29 años	3	9,4
31 años	7	21,8
33 años	5	15,7
36 años	7	21,8
43 años	1	3,1
46 años	2	6,3
52 años	2	6,3
54 años	1	3,1
56 años	1	3,1
Total	32	100

Fuente: Elaboración propia

También es importante destacar los años de servicio del docente, ya que puede ser un factor significativo para controlar las situaciones de violencia, para enseñar a solucionar pacíficamente los conflictos, en el caso particular, el 68,7% (ver tabla N° 26) de los profesores encuestados tienen menos de 10 años de laborar y según investigaciones anteriores (Díaz 2004; Ramírez, *et al.* 2002; Concepción y Padrón, 2002; Rodríguez, 2008; Torrego, 2005; Rodríguez et al. 2004; Palomero, 2002), éstos docentes son los que tienen mayor disposición de poner en práctica nuevas estrategias para conseguir una convivencia pacífica en sus grupos, trabajar y debatir sobre las normas del reglamento interno, para comprender por qué se tiene que cumplir, utilizar metodologías más participativas.

Tabla N° 26. Distribución de los años de servicio de los docentes participantes

AÑOS DE SERVICIO	N	%
2 años	2	6,3
4 años	6	18,7
8 años	8	25
10 años	6	18,7
13 años	3	9,4
16 años	6	18,7
25 años	1	3,1
TOTAL	32	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 27 se muestran las respuestas brindadas por los profesores, las que mayormente se destacan son: poner apodosos con un 50%, insultar a alguien con un 46,9%, hablar mal de alguien con un 40,6%, a pesar de que al unir las respuestas de a menudo y mucho continúa el ítem insultar a alguien con un 65,7%, igual porcentaje presenta la situación hablar mal de alguien, llamando la atención la situación esconder las cosas con un 56,3%.

Tabla N° 27. Distribución de las respuestas dadas por los docentes participantes

SITUACIONES	OPCIONES DE RESPUESTA									
	NUNCA		A VECES		A MENUDO		MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ignorar a alguien	4	12,5	7	21,9	11	34,4	10	31,3	32	100
2. Rechazar a alguien	3	9,4	8	25	11	34,4	10	31,3	32	100
3. Impedir a alguien participar	11	34,4	10	31,3	8	25	3	9,4	32	100
4. Insultar a alguien	1	3,1	9	28,1	7	21,9	15	46,9	32	100
5. Poner apodos que ofenden	0	0	6	18,8	10	31,3	16	50	32	100
6. Hablar mal de alguien	0	0	10	31,3	9	28,1	13	40,6	32	100
7. Esconder cosas de alguien	3	9,4	11	34,4	12	37,5	6	18,8	32	100
8. Romper sus cosas	11	34,4	11	34,4	6	18,8	4	12,5	32	100
9. Robas sus cosas	10	31,3	14	43,8	6	18,8	2	6,3	32	100
10. Pegarle a alguien	5	15,6	18	56,3	6	18,8	3	9,4	32	100
11. Amenazar a alguien	7	21,9	15	46,9	8	25	2	6,3	32	100
12. Obligar a alguien	18	56,3	12	37,5	1	3,1	1	3,1	32	100
13. Amenazar con arma	24	75	6	18,8	1	3,1	1	3,1	32	100

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, es importante que enfatizamos que los profesores mencionan que en pocas ocasiones (75% dicen que nunca) han visto amenazas con arma en comparación a lo mencionado por los estudiantes.

También es necesario que destaquemos si los profesores han presenciado estas situaciones de violencia o si se las han contado los estudiantes u otros profesores, por lo que, en la tabla N° 28 mostramos las situaciones con sus frecuencias y porcentajes. Donde resaltamos que los docentes han presenciado que los estudiantes esconden cosas de otro con un 87.5% e ignoran a otro con un 81.3%. Mientras tanto, como situaciones que los docentes menos han presenciado podemos mencionar con un 21.9% robar las

cosas de otro estudiante y amenazar con arma, asimismo, se destaca un 15.6% en obligar a alguien a hacer cosas que no quiere.

Tabla N° 28. Distribución de las respuestas dadas por los docentes participantes según la situación

SITUACIONES PROFESORES	DE	OPCIONES DE RESPUESTA											
		Las he presenciado						Me han contado					
		SI		NO		TOTAL		SI		NO		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ignorar a alguien	26	81,3	6	18,8	32	100	7	21,9	25	78,1	32	100	
2. Insultar a alguien	25	78,1	7	21,9	32	100	7	21,9	25	78,1	32	100	
3. Hablar mal de alguien	19	59,4	13	40,6	32	100	8	25	24	75	32	100	
4. Poner apodos que ofenden	25	78,1	7	21,9	32	100	8	25	24	75	32	100	
5. Esconder cosas de alguien	28	87,5	4	12,5	32	100	5	15,6	27	84,4	32	100	
6. Rechazar a alguien	24	75	8	25	32	100	8	25	24	75	32	100	
7. Pegarle a alguien	22	68,8	10	31,3	32	100	10	31,3	22	68,8	32	100	
8. Impedir a alguien participar	11	34,4	21	65,6	32	100	12	37,5	20	62,5	32	100	
9. Robar sus cosas	7	21,9	25	78,1	32	100	20	62,5	12	37,5	32	100	
10. Amenazar a alguien	20	62,5	12	37,5	32	100	11	34,4	21	65,6	32	100	
11. Romper sus cosas	14	43,8	18	56,3	32	100	13	40,6	19	59,4	32	100	
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas	5	15,6	27	84,4	32	100	16	50	16	50	32	100	
13. Amenazar con arma	7	21,9	25	78,1	32	100	13	40,6	19	59,4	32	100	

Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, entre las situaciones que los docentes mencionan que los estudiantes u otros profesores les han contado se destacan con los más altos valores, un 62,5% roban sus cosas y con 50% obligar a alguien a hacer cosas que no quiere. Igualmente, entre las situaciones con menos valores de las que les han contado que suceden podemos mencionar con un 21.9% insultar e ignorar a alguien y con un 25% poner apodos, hablar mal de alguien y rechazar a alguien.

En la tabla N° 29 podemos observar una selección de las opiniones del profesorado, clasificados por orden de mayor a menor.

Tabla N° 29. Respuestas del profesorado a la pregunta abierta.

Respuestas	N
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo (dirección y profesorado), tomen conciencia y se decidan a actuar.	28
Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se produce en el colegio, hay que implicar a las familias.	19
Mayor intervención por parte del Departamento de Orientación (Charlas, actividades, convivencias, grupos de apoyo)	17
Considero que comenzar un proyecto de intervención en mi centro sería una buena idea.	10
Como profesor considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los de rendimiento académico del alumnado.	8
Los profesores sin la ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el centro educativo.	6
La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor como docente	4

Fuente: Elaboración propia

La propuesta más señalada con un total de 28 ha sido que todo el personal del centro educativo se concientice y actúen ante las situaciones de violencia, además consideran importante involucrar a las familias, sin embargo, otros consideran que los padres a menudo empeoran las situaciones de conflicto. Así podemos vislumbrar que hay otros temas en que se pueden pensar para la planificación de programas de intervención: ¿Cómo acercamos a los docentes y familia?, ¿Cómo ayudamos a establecer pautas de comunicación efectiva entre profesorado y familia para que su implicación pueda mejorar las situaciones de conflicto? También proponen que haya más intervención por parte del

departamento de Orientación, quieren trabajar con los estudiantes en proyectos de intervención. Ellos le dan la importancia que se merece la violencia escolar y el trabajar temas que la disminuyan lo consideran como su labor.

4.5.3. Conclusiones

Del análisis de los cuestionarios de alumnado y profesorado podemos concluir que:

- Los ítems que coinciden con mayor frecuencia en las tres situaciones son: ignorar, poner apodosos que ofenden, hablar mal, rechazar e insultar a alguien, por lo que se puede decir que es *la violencia verbal* más común entre los alumnos de séptimo año de Turrialba y los docentes de esta población.
- Esconder cosas, robar, amenazar e impedir participar son aspectos que están presentes en la vida del alumnado con una proporción media-baja.
- Se observa que las situaciones más extremas de violencia (obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con insultos y amenazar con armas) ocurren en una menor proporción pero por su naturaleza violenta es necesario no perderlos de vista.

De los datos obtenidos se puede concluir que:

1. El número de situaciones violentas que se viven en nuestras aulas reclama una intervención pedagógica.
2. La solución de los conflictos conlleva una implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Es necesario brindar a la comunidad escolar estrategias para hacer frente de forma positiva a estas situaciones.
3. El motivo por el que surge el maltrato puede reducirse si se trabaja con actividades de crecimiento personal y grupal.

4. La falta de confianza de los alumnos en el cuerpo docente para la resolución pacífica de los conflictos hace necesario que se utilicen actividades cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que sean los mismos estudiantes quienes ayuden a los otros a tener un rol mediador.
5. Su puesta en práctica, puede propiciar que se vea al docente distinto y que se pase de considerar al profesor como un controlador a percibirlo dispuesto a escuchar, dialogar y empatizar con sus necesidades. Que se perciba al docente como “una persona en la que puedo confiar”. Establecer un clima de confianza que implique relaciones y dinámicas comunicativas en las que prevalezcan el diálogo como base fundamental para la resolución de conflictos.
6. Va a servir para no silenciar todas aquellas situaciones agresivas que puedan dañar de forma dramática a quienes las sufren y, sin duda, disminuir a quienes las realizan.
7. También va a servir para reforzar el papel del profesorado y de los estudiantes como sujetos importantes para la resolución de conflictos.

Se considera que, a la luz de los datos de este estudio, esta población, a pesar de no tener altos niveles de violencia, pueden prevenir y que aprendan a solucionar sus problemas sin llegar a la violencia. Así como lo mencionan Johnson & Johnson (2005a) muchos programas de resolución de conflictos se centran en los conflictos de intereses y hacer hincapié en la negociación, la mediación, la restitución y la reconciliación. Estos programas suelen ser separados del programa académico (Johnson, D, 2009). Por lo que, consideramos que la propuesta del programa de Educación para la Paz y Resolución de Conflictos que se plantea en este trabajo está plenamente justificado.

CAPÍTULO N° 5.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y RESOLUCION PACIFICA DE CONFLICTOS

5.1. Justificación

En el momento actual, los centros educativos se encuentran con la necesidad de acometer un reto educativo como lo es, el tema de la convivencia escolar. Para muchas familias y para la mayoría del profesorado, se ha convertido en una preocupación básica (Torrego, 2005). Incluso se puede afirmar que la inquietud que se puede observar en muchos centros es por consecuencia directa de problemáticas relacionadas con la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

Una de las prioridades de los centros educativos es enseñar a los alumnos a vivir juntos, a convivir, tanto fuera como dentro del centro, o sea, en comunidad. En nuestra sociedad, se valora cada vez más la capacidad de diálogo, de relación, de comunicación, es decir, vivir en convivencia. Es en el centro educativo donde se aprende a cooperar, a comunicar las emociones y los sentimientos. La educación para la convivencia envuelve temas como educación para la paz, habilidades sociales, solución pacífica de conflictos.

Es importante situar la educación para la convivencia en el sentido de favorecer la armonía entre las personas, instituciones y comunidad escolar, además que permita desarrollar la socialización del alumnado. Y que se evite relacionar la educación para la convivencia únicamente con los conflictos o la violencia escolar.

Toda intervención preventiva orientada a la mejora de la convivencia escolar debe favorecer la adquisición individual y colectiva de un conjunto de habilidades en el estudiante y en el grupo. La adquisición de esas habilidades y competencias sociales beneficia al joven en aquellas conductas que le permiten seguridad y reconocimiento, toma de decisiones adecuadas, resolución pacífica de los conflictos consigo mismo y con los demás.

Según el diagnóstico de necesidades, algunas conclusiones a las que se llegó fueron:

1. El número de situaciones violentas que se viven en nuestras aulas reclama una intervención pedagógica.
2. La solución de los conflictos conlleva una implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Es necesario brindar a la comunidad escolar estrategias para hacer frente de forma positiva a estas situaciones.
3. El motivo por el que surge el maltrato puede reducirse si se trabaja con actividades de crecimiento personal y grupal.
4. La falta de confianza de los alumnos en el cuerpo docente para la resolución pacífica de los conflictos hace necesario que se utilicen actividades cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que sean los mismos estudiantes quienes ayuden a los otros a tener un rol mediador.
5. Su puesta en práctica, puede propiciar que se vea al docente distinto y que se pase de considerar al profesor como un controlador a percibirlo dispuesto a escuchar, dialogar y empatizar con sus necesidades. Que se perciba al docente como “una persona en la que puedo confiar”. Establecer un clima de confianza que implique relaciones y dinámicas comunicativas en las que prevalezca el diálogo como base fundamental para la resolución de conflictos.
6. También va a servir para reforzar el papel del profesorado y de los estudiantes como sujetos importantes para la resolución de conflictos.

Conscientes de la importancia de desarrollar y divulgar programas, estrategias y experiencias para resolver problemáticas relacionadas con la convivencia entre el alumnado, presentamos un programa que intenta dar respuestas a éstas, de una manera persistente y preventiva, además, en el que se le ha dado un especial protagonismo al estudiante, incidiendo en la importancia de la autoreflexión de la realidad en la que está inmerso y en la búsqueda de sus propias estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.

Este programa pretende ser el inicio de la mejora de la convivencia de los alumnos en el aula y en el centro educativo, tratando de dar respuesta a los problemas y necesidades detectadas. El propósito de esta tesis es evaluar los resultados del programa pero también realizar una evaluación del proceso seguido en la implementación del mismo, lo que hace necesario evaluar las diferentes vías de actuación implementadas para lograr los objetivos establecidos en el programa.

Para crear un clima de convivencia adecuado, que favorezca la solidaridad, tolerancia y cooperación entre todos los alumnos, en el programa se han desarrollado estrategias para:

- Profundizar en la mejora de la convivencia escolar con el objetivo de inculcar actitudes y comportamientos que favorezcan el conocimiento de otras formas de pensar y de actuar.
- El aprendizaje de habilidades sociales en los alumnos.
- Favorecer la solución pacífica de los conflictos.
- El desarrollo de valores que posibilitan una convivencia pacífica.
- Fomentar el compañerismo, la amistad, la solidaridad y la cooperación entre los estudiantes.

Estas estrategias se reproducen por diferentes módulos donde queremos resolver primero, problemas de jóvenes rechazados, intimidados, conductas molestas o con dificultades de comunicación. Esto se realiza con el módulo llamado **Soy así**, con las competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, autoconcepto, autocontrol y comunicación. Ya que en esta etapa, los adolescentes acceden a una nueva forma de pensar y de conocer el mundo, y esto les permite reflexionar sobre sí mismos de un modo completamente distinto. Debido a esas necesidades que se producen deben buscar respuestas a sus inquietudes por medio de capacidades y de competencias emocionales, tales como:

- *Identidad personal:* Se entiende como el concepto que cada uno tiene de sí mismo y de su organismo como totalidad. En la primera fase de la adolescencia la identidad se ve inicialmente trastornada, pero gradualmente se va integrando en la fase final de la adolescencia. Hay siempre una búsqueda consciente - inconsciente de esta identidad (Zurbano, 2001).
- *Autoconcepto:* La necesidad de identidad implica un deseo de autoconceptuarse y de alcanzar la imagen de uno mismo como un ser diferente, de actuar y de ser aceptado por el propio ambiente (amigos, comunidad), permitiéndole orientar su vida y proponerse metas, tanto dentro del contexto social como hacia uno mismo, como ser único y distinto (Díaz, 2002).

El autoconcepto se forma a través del proceso de socialización. El contexto y confrontación con los demás constituyen la base de la experiencia humana, algunas veces frustrante, otras gratificantes. A partir de esa experiencia social el joven configura una imagen de él mismo, de los demás, de los roles que va a desempeñar, de las competencias y responsabilidades que va a asumir. Es en la interacción con los demás como se llega a ser persona competente, aunque el proceso de socialización dura toda la vida (Zurbano, 2001).

- *Autoestima:* Consiste en la opinión y juicio que tenga la persona de sí mismo, la aceptación de sus características y, en definitiva, el grado de autosatisfacción que tenga, que se basa en la autoevaluación de cualidades que la persona considera importantes. (Funes, 2000).
- *Autonomía:* es la capacidad individual de pensar, sentir, tomar decisiones y actuar por uno mismo. El desarrollo de la independencia naturalmente representa un componente decisivo en el proceso de ser autónomo, pero la autonomía significa algo más que el simple comportarse con independencia. Se cree que la

autonomía se desarrolla a través de relaciones en el seno de la familia, con los iguales y también con personas externas a la familia (Fleming, 2005).

Llegar a elaborar la identidad personal no es sencillo, se necesita tiempo y modelos de referencia. La personalidad se perfila en relación con otras personas. Hay personas que sirven como *espejos* y que devuelven las imágenes que les mandan. Este ir y venir de sentimientos y conductas entre los adolescentes y *los otros* es básico, pues es lo que hace reflexionar. Estos *otros* suelen ser los padres, las madres, las amistades, el profesorado e incluso figuras del cine, televisión, etc. Es necesario señalar la importancia del educador no sólo para servir de espejo, sino también para ayudar a construir y a pensar el propio yo (Zurbano, 2001).

Es importante retomar algunos programas que han trabajado sobre la promoción de competencias sociales y la resolución constructiva de conflictos interpersonales como la realizada por Sánchez, *et al*, (2006) donde los resultados han sido una mejoría en el clima social de la clase. Igualmente, Velázquez (2008) menciona que los programas de intervención con adolescentes potencian las habilidades sociales. Mientras que, para Avilés *et al*, (2008) la puesta en práctica de un Programa de Ayuda sobre competencias emocionales sirvió para concienciar al alumnado sobre los tipos de maltrato y rebajar significativamente su incidencia.

Consideramos importante incluir un módulo de **Controlo mi ansiedad**. Consistiendo en un módulo reflexivo sobre cómo controlar situaciones que desembocan en conflicto.

Para enseñar a resolver conflictos y mejorar la convivencia escolar es necesario tener en cuenta que ésta se deteriora considerablemente cuando el nivel de estrés que viven las personas que en dicho contexto se encuentran (provocado por las dificultades, la falta de proyectos constructivos, el aislamiento, la frustración, la incertidumbre...) supera la capacidad

de los individuos o de los grupos para afrontarlo (Díaz, 2004). De lo que se deducen dos importantes líneas de actuación para prevenir la violencia:

- Mejorar las condiciones de vida en las que se encuentran todas las personas que forman la comunidad escolar.
- Favorecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento del estrés que permitan a cada individuo confrontar las tensiones y dificultades sin aumentarlas al recurrir a la violencia.

Con este programa se pretende mejorar el clima de convivencia escolar y social, iniciando por la educación que es el motor para el cambio cultural y para el progreso social.

Para fortalecer estas habilidades y competencias se trabaja en un tercer módulo **Busco la paz a mi alrededor** donde hemos desarrollado una autoformación para enseñar pensamiento reflexivo, buscando la paz en su medio; ya que, consideramos que el ser humano, es un ser social y nace destinado a compartir la vida con otros seres humanos. La convivencia se aprende, se va construyendo. La escuela, es el ámbito de encuentro de personas distintas y con intereses diferentes, puede y debe convertirse en lugar idóneo para que los alumnos/as aprendan las actitudes y conductas básicas de la convivencia (Zurbano, 2001).

Los niños, jóvenes y adultos tenemos que aprender a integrarnos en los ámbitos de convivencia (escuela, familia, comunidad, sociedad). Esta integración exige fundamentalmente tres actitudes:

- Conocer en profundidad esos ámbitos de convivencia.
- Valorarlos en su justa dimensión.
- Integrarse en ellos afectivamente y colaborando según las propias posibilidades (compromiso).

La escuela, lugar de encuentro entre personas que forman una comunidad, es un ámbito idóneo para aprender por propia experiencia las actitudes básicas de la convivencia.

Es conveniente que se inicie desde pequeño a negociar los propios intereses con los de los demás, a colocarse en el punto de vista de los otros. Que sea capaz de reconocer que los demás tienen derecho a lo que él apetece, a guiar su conducta por los principios de la tolerancia y de la flexibilidad, integrándose en diferentes grupos e interesándose por personas y sucesos fuera de su ambiente; que sepa marcar su identidad en el grupo, al tiempo que mantiene la lealtad al mismo, compartir los sentimientos ajenos y emprender una acción cooperativa (Álvarez, 2007).

Asimismo, es interesante retomar a García y Cubo (2007) en cuanto a que a pesar de que la aplicación de un programa no causó los efectos que los investigadores pretendían, consideran necesario trabajar temas que contribuyan a evitar los problemas de convivencia y la falta de comunicación.

Por último, se desarrolló el módulo llamado **Soluciono Pacíficamente los Conflictos**. Consiste en un módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflicto, promoviendo la resolución pacífica de los conflictos y lograr un mantenimiento de los objetivos conseguidos en los anteriores módulos. El conflicto es parte de la vida cotidiana, sin embargo, en determinadas situaciones puede desencadenar la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que por su naturaleza educativa, resulta más sorprendente su existencia.

Así que, para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos; (incluidos los conflictos de indisciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); (Díaz, 2002; Hernández, 2008) brindando las estrategias necesarias que

permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la escuela, que de lo contrario suelen formar parte del origen de la violencia.

Entre las estrategias útiles para la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos se pueden citar el “casoproblema”, que se caracteriza por un esfuerzo de síntesis, necesario para desarrollar habilidades en la resolución de conflictos y que tiene como fin lograr una solución, la mejor posible, utilizando los datos proporcionados por el caso. Para lo cual, el objetivo es desarrollar la capacidad para tomar decisiones y adoptar una línea de acción después de haber analizado varias alternativas (Hernández, 2008).

Fernández (1999) citado por Domínguez y Pino (2008) se refiere a la necesidad de introducir en los programas curriculares aspectos determinantes para la prevención de la violencia en las escuelas. Asimismo, Díaz y Martín (2007) destacan la necesidad de mejorar la convivencia en las aulas como la forma más eficaz para luchar contra la intolerancia, la violencia o la exclusión en las mismas. Además, destaca, la eficacia comprobada de los *Programas de construcción de la paz* aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y de respeto intercultural.

5.2. Análisis del contexto.

El Programa de Educación para la Paz y Resolución Pacífica de Conflictos se desarrolló en una institución de Educación Secundaria Pública, que cuenta con 2 grupos por cada uno de los niveles, es decir, tiene un total de diez secciones. Cada una de estas secciones tiene 30 estudiantes, para un aproximado de 300 estudiantes. Se ubica en Turrialba, en el Liceo Experimental Bilingüe de la Universidad de Costa Rica. Acoge alumnos de variada procedencia social, desde un estrato económico-social medio alto hasta alumnos de familias de un estrato medio-bajo y bajo. La mayoría de los padres pertenecientes a la clase trabajadora con una situación económica-social media.

La institución está ubicada dentro de las instalaciones de la Universidad de Costa Rica, están construyendo sus propias instalaciones. Ofrece los servicios de una orientadora, soda, gimnasio, piscina, biblioteca, teléfono público, becas del Ministerio de Educación Pública, laboratorio de informática, salón para calentar la comida en hornos de microondas. Cuenta con un horario de 7:00 a.m. a 4:00 p.m. Cada lección es de 40 minutos, con dos recreos por la mañana de 5 minutos y otro de 10. Y por la tarde, hay 2 de 5 minutos. Y durante el almuerzo se dan 40 minutos.

La institución cuenta con 20 profesores de cada una de las asignaturas, en las materias básicas (Matemática, Español, Estudios Sociales, Ciencias, Inglés), existen dos docentes por cada una.

5.3. Destinatarios.

El programa de intervención se ha desarrollado para ejecutarse con los alumnos de séptimo año, con edades entre los 12 y 14 años. Distribuidos de la siguiente forma:

GRUPOS	ESTUDIANTES		TOTAL
GRUPO 1	15 Hombres	15 Mujeres	30
GRUPO 2	15 Hombres	15 Mujeres	30

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la aplicación del programa, las dos profesoras guías de cada uno de los grupos de séptimo año junto con la orientadora de la institución, se ofrecieron a realizarlo, ya que lo consideran importante y creen que pueden tomar un tiempo de sus clases para incorporar las sesiones del mismo.

5.4. Objetivos

Los objetivos generales del programa son los siguientes:

- Diseñar un programa educativo, como una propuesta en los centros de Educación Secundaria, destinado a:
 - Promover la formación en valores morales y sociales.
 - La creación de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia.
 - Solucionar pacíficamente los conflictos.
 - Potenciar la participación y la comunicación entre los estudiantes.
- Colaborar con los docentes, brindándoles estrategias pedagógicas para que planifiquen su respuesta educativa ante situaciones violentas a partir de una convivencia basada en el diálogo y el respeto escolar.
- Dotar de recursos al alumnado para que sean capaces de interpretar la realidad que les rodea desde la perspectiva de la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Desarrollar la habilidad para resolver pacíficamente los conflictos
- Promover la habilidad para auto motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

5.5. Metodología

Para controlar las situaciones de convivencia que diariamente el docente se enfrenta en su quehacer profesional; se está proporcionando un programa diseñado con el fin de facilitar que los estudiantes encuentren un mayor conocimiento de sus capacidades, valores, intereses, destrezas, rasgos de personalidad, características

físicas, actitudes, necesidades, limitaciones, aspiraciones y así lograr que sean personas que afronten la vida de una mejor manera.

Este programa se ha elaborado una sesión de trabajo semanal de cuarenta minutos, durante cuatro meses, comprendidos entre los meses de agosto a diciembre del 2009. Distribuidos en un módulo por mes, descritos en el apartado de módulos.

En cada uno de esos módulos se usarán técnicas de mediación, resolución pacífica de conflictos, dramatizaciones, dilemas morales, educación en valores, autoestima, comunicación, entre otros; tal como lo recomiendan investigadores como Álvarez, *et al.*, (2007); Avilés, *et al.* (2008); Clavero (2007); Ortega (1987); Fernández y Ramírez (2002). El detalle de la metodología recomendada para cada una de las sesiones, se encuentra explícito en el apartado de los módulos.

Para la evaluación se aplicaron los anexos números 3, 4, 5 y 6 para valorar el proceso, donde los anexos número 3 y 4 se refieren a la evaluación aplicada por los estudiantes y las profesoras con respecto al programa en general y los cambios que se han notando en los estudiantes. En cuanto a los anexos número 5 y 6 son para evaluar cada sesión y cada módulo del programa.

5.6. **Módulo I. Soy así.** (*Módulo de competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, autoconcepto, autocontrol y comunicación*).

En este primer módulo se pretende que el estudiante se fortalezca con competencias emocionales, en donde son variables que influyen en la activación, dirección, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

Las competencias emocionales se refieren a la tendencia personal a buscar metas con energía y persistencia. Las actividades que proporcionan un nivel de dificultad y desafío, estimulan una mayor motivación personal. Para que una actividad resulte desafiante debe existir incertidumbre en cuanto al logro de la meta, con lo cual, ayuda a aumentar la autoestima del sujeto (Álvarez, 2007).

En estas edades de la adolescencia, en vistas de la construcción de la identidad, la aspiración es un adecuado desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, en beneficio del desarrollo psicológico y emocional. Durante la adolescencia, lo más importante es el logro de una identidad personal, ajustada a sí mismo y consistente con los valores y los objetivos vitales propios. Como se ha señalado, autoconcepto y autoestima son conceptos gravitantes y complementarios para un desarrollo socioafectivo adecuado a lo largo de la vida. No se trata de conceptos contrapuestos, sino que se presentan en forma alterna en el desarrollo y expresión de la personalidad y ambos contienen aspectos cognitivos, afectivos y evaluativos (Campos, 2004).

Entre las competencias emocionales además de la autoestima –quizás, la más importante– entran en juego otras habilidades socio-afectivas, tales como: la autonomía, la resolución de conflictos, el autocontrol, la capacidad de trabajar e interactuar en grupo, la empatía y la toma de perspectiva. Así mismo, según Campos, (2004) un desarrollo socio-afectivo deficiente, se origina la mayoría de las veces en no haber logrado un aprendizaje profundo de esas habilidades, lo que deriva en una actuación interpersonal no pertinente ante situaciones complejas relativas a la convivencia con las resultantes consecuencias que esto conllevaría en orden a la no resolución de conflictos en forma

competente y nula contribución para la creación de ambientes propicios para desarrollar una cultura positiva en lo prosocial.

Con respecto al desarrollo de la autoestima en el contexto escolar, las acciones sugeridas se relacionan con las expectativas de éxito del profesor para con sus estudiantes y con su genuino interés y compromiso en sus procesos, el reconocimiento explícito de sus logros y las formas y oportunidades para plantear sus críticas y disponer de normativas consensuadas de convivencia (Ramírez, *et al.*, 2003).

En cuanto a la comunicación, Martínez (2001) nos recomienda que fomentemos cosas tan sencillas, como respetar los turnos de palabra, escuchar a nuestro interlocutor y asentir en reconocimiento de sus intervenciones, pedir su opinión, ser sinceros, claros y directos, ya que, son pilares de una comunicación efectiva y que por razones obvias, muchas veces son causa de nuestra violencia hacia otros y van a servir como herramienta clave de la construcción de cultura de paz.

En este módulo se desarrollaron durante el mes de agosto en cuatro actividades, las cuales tuvieron como contenidos: la autoconciencia, la automotivación, el autocontrol, el respeto, la comunicación, el escucha, el diálogo.

A continuación se detallan las actividades que se desarrollaron en este módulo.

MODULO I. SOY ASI. (*Módulo de competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, autoconcepto, autocontrol y comunicación*).

ACTIVIDAD N°1.

REFUGIO SUBTERRÁNEO

 **Objetivos**


- Esclarecer valores y conceptos morales.
- Provocar un ejercicio de consenso, a fin de demostrar su dificultad, principalmente cuando son valores y conceptos morales los que están en juego.

 **Contenidos**

- Autoconciencia

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 3 al 7 de Agosto.

 **Descripción:** El profesor explica al grupo los objetivos del ejercicio (5 min). Distribuye una copia del texto "Refugio subterráneo" (Ver Recursos Materiales) a todos los participantes, para que tomen una decisión individual, eligiendo las seis personas de su preferencia que cobijarían en el refugio (5 min). Se dividen en subgrupos de 5 miembros. Se pide a cada miembro que argumenten al resto de compañeros sus motivos para salvar a las 6 personas que ha elegido y que escuche los argumentos de los otros miembros. Deberán llegar a un consenso. Escogen un representante del subgrupo para transmitir la decisión (10 min). Se reúne nuevamente todo el grupo, para que el representante de cada subgrupo explique cómo ha sido el proceso hasta llegar al consenso (10 min: 2 por subgrupo). Se puede intentar llegar al consenso en el gran grupo con un debate sobre la

experiencia vivida y cómo los puntos de vista de los demás han influido en su cambio de decisión (5 min). Teniendo como cierre un proceso para que el grupo analice, cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida (5 min).

✂ **Metodología:** Trabajo individual donde se ha de tomar una decisión defendible después. Trabajo en pequeños grupos donde se han de manifestar la escucha activa, respeto al turno de palabra y consecución del consenso. Exposición de cada representante de los subgrupos al resto de la clase.

📖 **Observaciones para su aplicación:** No hay respuestas “buenas” o “malas”. Se trata de que cada uno de los estudiantes tome conciencia de sus propios valores y sean capaces de entender y hasta llegar a compartir otros puntos de vista.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Se considera que puede ser una actividad previa interesante, para favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover una cohesión grupal y respeto al punto de vista de los demás. Este respeto mutuo puede evitar la violencia entre los compañeros.

✂ **Recursos materiales:**

- Lapiceros o lápices
- Texto “Refugio Subterráneo”.

Texto REFUGIO SUBTERRÁNEO

Imaginen que Turrialba está bajo amenaza de un bombardeo. Se aproxima un hombre y les solicita una decisión inmediata. Existe un refugio subterráneo que solamente puede albergar a seis personas. Hay doce que pretenden entrar. Abajo hay una lista de las doce personas interesadas en entrar en el refugio. Hagan su selección, destacando tan sólo seis.

- Un violinista, de 40 años, drogadicto.
- Un abogado, de 25 años.
- La mujer del abogado, de 24 años, que acaba de salir del manicomio. Ambos prefieren quedarse juntos en el refugio, o fuera de él.
- Un sacerdote, de 75 años.
- Una prostituta de 34 años.
- Un ateo, de 20 años, autor de varios asesinatos.
- Una universitaria que hizo voto de castidad.
- Un físico, de 28 años, que solamente aceptaría entrar en el refugio si puede llevar consigo su ama.
- Un predicador fanático, de 21 años.
- Una niña, de 12 años y bajo coeficiente intelectual.
- Un homosexual, de 47 años.
- Una débil mental, de 32 años, que sufre ataques de epilepsia.

Adaptado de:

www.fejidif.org/Herramientas/Otras/Dinamicas/VALORES/REFUGIO%20SUBTERRANEO.doc

MODULO I. SOY ASI. (*Módulo de competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, autoconcepto, autocontrol y comunicación*).

ACTIVIDAD N°2.

EL OVILLO


 **Objetivos**


- Fomentar la automotivación, mediante la valoración propia y la de los demás.

 **Contenidos**

- Automotivación

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 10 al 14 de Agosto.

 **Descripción:** El profesor explica a todo el grupo los objetivos del ejercicio (5 min). El grupo forma un círculo. El profesor comienza lanzando el ovillo a alguien sin soltar la punta. Al tiempo que le lanza el ovillo, dice algo positivo que le guste o valore de la persona a quien se lo lanza. Quien recibe el ovillo agarra el hilo, diciendo también algo que valore o le guste de otro compañero, se lo lanza. Y así sucesivamente, siempre sin soltar el hilo, para que se vaya formando una telaraña (20 minutos). Para finalizar la actividad, una vez que cada uno ha vuelto a su sitio, el profesor puede lanzar preguntas al grupo para comentar la actividad:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿Cómo hemos recibido las valoraciones?
- ¿Nos reconocemos en ellas? (15 minutos).

✂ **Metodología:** La dinámica de grupo es participativa y de colaboración. Se debe promover que todo el alumnado participe de la actividad.

📖 **Observaciones para su aplicación:** El profesor estará atento a las cualidades que se dicen del compañero. Algunas de éstas son tan generales (“por su forma de ser, por ser buena gente”) que no especifican una cualidad o valor de la persona. También se pueden formar dos o tres grupos en lugar de trabajar con todo el grupo. En ese caso, se nombrará un secretario que anote la dinámica de ese grupo.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Actividad de automotivación que facilita el establecimiento de vínculos en el grupo.

✂ **Recursos materiales:**

- Un ovillo de lana

MODULO I. SOY ASI. (*Módulo de competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, autoconcepto, autocontrol y comunicación*).

ACTIVIDAD N°3.

TE APRECIO – ME APRECIAS


 **Objetivos**


- Comprender la necesidad de apreciarse a sí mismo y a los demás.
- Manejar tanto el autoconcepto y la autoimagen como el sentido de valía de los compañeros del grupo y el respeto a los demás.

 **Contenidos**

- Autocontrol
- Autoconciencia
- Respeto

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 17 al 21 de Agosto.

 **Descripción:** El profesor empezará por explicar los objetivos de la sesión al alumnado (5 min). Posteriormente, entregará la hoja de actividades (Ver Recursos Materiales) que se rellenará de forma individual y anónima (10 min). Se hacen pequeños grupos de 5 miembros para compartir sus anotaciones (5 min). Nuevamente, se reúne todo el grupo y de cada pregunta se hace una puesta en común con lo más interesante que hayan contestado (15 min). Se hace un cierre de la actividad retomando lo más importante (5 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal, exposición oral y debate.

📝 **Observaciones para su aplicación:** Se debe crea un clima de confianza en el aula.

La hoja de actividades es anónima y en la puesta en común explicarán sus respuestas.

📝 **Justificación de su inclusión en el programa:** Promover una reflexión individual y personal para aprender a valorarse y a apreciarse a sí mismo.

✂ **Recursos materiales:**

- Lapiceros
- Hoja de actividades

HOJA DE ACTIVIDADES.

Lea con atención los siguientes párrafos:

- Conoce y valora tus cualidades, como persona eres única e irreplicable.
- Desarrollando y poniendo en práctica sus cualidades puede realizarse y servir a los/as demás con eficacia.
- No se estime en exceso pues será un/a pedante y egoísta.
- No se subestime porque será rechazado/a o manipulado/a fácilmente.
- Aprecia a los demás tanto como quiera que lo aprecien a usted.

Conteste:

¿Está de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Por qué?

¿Qué entiende por *apreciarse a sí mismo*? ¿Cómo se manifiesta ese autoaprecio?

¿Qué entiende por *apreciar*? ¿Cómo y cuándo se manifiesta ese aprecio?

Redacte las frases o expresiones que le gustaría oír de ...

Su padre y su madre: _____

Sus hermanos/as: _____

Sus profesores/as: _____

Sus amigos/as: _____

¿Qué puede hacer para mostrar su aprecio a:

Su padre y su madre: _____

Sus hermanos/as: _____

Sus profesores/as: _____

Sus amigos/as: _____

Fuente: Elaboración propia.

MODULO I. SOY ASI. (*Módulo de competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, autoconcepto, autocontrol y comunicación*).

ACTIVIDAD N°4.

PAREJAS PARLANTES


Objetivos


- Resaltar el valor de la comunicación.
- Concienciar sobre la necesidad de establecer un diálogo igualitario entre las partes.
- Introducir el concepto de escucha como elemento esencial para el entendimiento mutuo.

Contenidos

- Comunicación
- Escucha
- Diálogo

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 24 al 28 de Agosto.

 **Descripción:** El profesor reúne a sus alumnos en una sala lo más amplia posible y divide al grupo en dos. Una mitad representará el papel de '**Intérprete**'. La otra mitad se reúne por **parejas**, cuyos integrantes serán denominados '**Hablantes**' (5 min). Las parejas se colocan en el centro de la sala, a un metro aproximado de distancia una de la otra y de los otros 'Hablantes' entre sí. A cada una de las parejas parlantes se asigna un tema de conversación previamente pactado. Es conveniente que los temas versen acerca

de cuestiones cercanas al alumno (celebración de un cumpleaños, última salida con los amigos, cuestiones inherentes al colegio, actualidad informativa, artistas, famosos, etc.), de modo que su locución sea fruida (5 min). Una vez distribuidos los temas de conversación, los hablantes comienzan su “diálogo monologado”, simultáneamente a que lo haga su pareja y también al resto de los dúos.

Por su parte, los ‘Intérpretes’ se colocan de pie en forma de círculo alrededor de las parejas parlantes. Es conveniente que el círculo no permanezca estático, sino que gire en torno a los ‘Hablañtes’, como forma de captar la mayor cantidad de relatos de las conversaciones (10 min). La duración de esta fase no deberá ser muy extensa, para no incurrir en desorganización y no dificultar el trabajo de los ‘Intérpretes’.

Al finalizar, los alumnos “intérpretes” tendrán que comentar sobre qué tema y en qué términos conversaban cada una de las parejas parlantes. El ejercicio culmina con un debate generalizado sobre los formatos de comunicación y la necesidad de un diálogo sereno basado en la comprensión y la convivencia (20 min).

Guía de preguntas para el debate:

- ¿Se han sentido escuchados los que hablaban?
- ¿Se han sentido respetados los que escuchaban?
- ¿Cuál fue la máxima dificultad que se encontraron en el proceso de comprensión: los gritos, la simultaneidad de voces, entre otros?
- ¿A qué le ha recordado esta comunicación tan comunicada?
- ¿Creen que el formato de este ejercicio se reproduce en algún ámbito que les resulte conocido?
- ¿Qué reglas establecerían para pactar un diálogo comprensivo?

✎ **Metodología:** Reflexión personal, grupal y debate.

📝 **Observaciones para su aplicación:** El profesor estará atento a las conversaciones que se generan entre los parlantes y a que los intérpretes permanezcan en su sitio, sin pedir más información.

📝 **Justificación de su inclusión en el programa:** Es importante promover actividades de comunicación (habla y escucha) y que lo puedan relacionar con situaciones de su quehacer diario.

✂ **Recursos materiales:**

- No se necesitan materiales

Fuente: Elaboración propia.

5.7. **Módulo II. Controlo mi ansiedad.** (*Módulo reflexivo sobre cómo controlar situaciones que desembocan en conflicto*).

El autocontrol es la tendencia a pensar antes de actuar y a reservarse los juicios. Constituye la habilidad para controlar y/o reorientar los propios estados de ánimo perjudiciales.

La necesidad de autocontrol se pone de manifiesto cuando las emociones, en principio positivas, se ponen en marcha con excesiva frecuencia, duración o intensidad e influyen negativamente en el bienestar personal. Por lo que, resulta muy importante controlar el grado, el momento para responder adecuadamente y del modo (Díaz, 2004). Es aquí, donde el autocontrol juega un papel fundamental, ya que, puede constituirse en una alternativa para reducir los índices de violencia con el manejo adecuado del estrés y la frustración, pues, generalmente la acumulación de tensión y preocupaciones, contribuye a que las personas se alteren con mayor facilidad e incluso reaccionen de forma violenta (Campos, 2004).

Igualmente, en la comunicación cotidiana, la expresión desempeña un lugar importante, dado que nos permite a los individuos enviar una gran variedad de mensajes y exteriorizar ideas, interrogantes, así como sentimientos, mediante el uso de palabras, gestos, posturas, entre otros. Por ello, expresarnos de forma correcta, clara, directa, para que otros puedan entender el mensaje, por ende, responder adecuadamente es vital. Razón por la cual si se hace de forma incorrecta, poco clara e indirecta, puede causar malos entendidos, provocar frustración, entre otros problemas.

Aprender a comunicarnos, concretamente expresarnos correctamente de forma eficaz desde jóvenes, contribuye a la adquisición de conductas asertivas, ayuda a la prevención de futuros conflictos por malos entendidos y fortalece la autoestima, entre otros beneficios. Es por ello, que los jóvenes requieren adquirir conocimientos e incluso desarrollar destrezas al respecto.

Por lo tanto, este módulo se desarrolló durante el mes de setiembre, en tres actividades con los contenidos de autocontrol y comunicación. Las cuales se detallan a continuación.

Módulo II. Controlo mi ansiedad. (*Módulo reflexivo sobre cómo controlar situaciones que desembocan en conflicto*).

ACTIVIDAD N° 5.

EL SEMÁFORO


 **Objetivos**


- Comprender que la ira no es una respuesta automática sino que se desarrolla progresivamente de menos a más.
- Reconocer cuándo está incrementando nuestra ira para detener su escalada antes de que se vuelva incontrolable.

 **Contenidos**

- Autocontrol

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 31 de agosto al 4 de setiembre.

 **Descripción:** El profesor explica los objetivos de la sesión (5 min). Reparte una hoja en blanco a cada estudiante y le pide que lo doble, de forma que queden tres columnas. Pide al alumnado que piense en la última vez que se enfadaron y que escriban en la primera columna el motivo por el que se enfadaron y en la segunda columna el modo en que reaccionaron (5 min). En subgrupos se pone en común las diferentes situaciones y seleccionan una de ella para trabajar esa situación (5 min). El profesor explica la teoría que se presenta en los recursos materiales “El semáforo” (5 min). En esos subgrupos se reflexiona sobre la situación elegida:

- ¿La persona estaba en rojo, amarillo o verde?

- ¿Qué podría haber hecho esa persona para no llegar a esa situación?
- ¿Cómo se hubiera sentido él o ella? ¿Y la otra persona implicada? (5 min)

Se realiza una puesta en común (10 min). El profesor insiste en la necesidad de no llegar nunca al rojo porque ahí es muy difícil solucionar las cosas por las buenas. Tratar de no pasar nunca del amarillo”. Entregar una copia del texto El semáforo (Ver recursos materiales) (5 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal, expresión verbal. Debate en pequeño y gran grupo.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Antes de finalizar la actividad se recomienda entregar a cada alumno una copia del texto y leerlo conjuntamente en el aula. Esto permite recopilar los aspectos trabajados a lo largo de la sesión, aclarar las posibles dudas y servir de recordatorio para posibles situaciones futuras. Como ejemplos de situaciones en que nos enfadamos podemos poner casos reales surgidos recientemente en el aula.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Actividad útil para aprender a detectar estados de enfado, de ira y ser capaces de manejarlos en una etapa temprana antes de que se vuelvan incontrolables.

✂ **Recursos materiales:**

- Hojas blancas
- lapiceros
- Material de teoría “El semáforo”

EL SEMÁFORO

Los ataques de mal humor no se desarrollan en dos segundos. No se pasa de la normalidad al total enfado, sino que éste sigue una progresión. Para poder detectar esta escalada del enfado, de la ira, dividiremos el enfado en tres partes:

- **VERDE**: con nada de enfado.
- **AMARILLO**: un poco enfadados.
- **ROJO**: muy agresivos.

Puede resultarle útil ver los tres grados del enfado como si se tratasen de un semáforo que indicara el nivel de agresividad:

El **verde** le señala que la situación es más o menos normal y que no está enfadado/a.

El **amarillo** le indica: *¡Cuidado, está empezando a enfadarse bastante!*

Y el **rojo** le dice: *¡Peligro, está muy enfadado, no siga!*

Como técnica para el manejo de la ira, se tratará de frenar en la zona amarilla para evitar que llegue al rojo. Puede ser útil:

- Distanciarse físicamente de la situación que nos ha generado el enfado, la ira.
- Hacer alguna actividad que nos distraiga: ejercicio físico, caminar...
- Distanciarse psicológicamente de la situación que nos ha generado la ira: yéndonos a pasear y contando las personas que llevan barba, bigote, lentes, escuchando música, imaginándonos una situación agradable, relajada, unas vacaciones... Nunca dando vueltas a pensamientos negativos relacionados con la situación que nos ha generado la ira. No volver hasta estar calmados.
- Comunicar a los demás el motivo de nuestro enfado son críticas ni amenazas al día siguiente, cuando la persona ya esté calmada.

Fuente: Ortega (2000)

Módulo II. Controlo mi ansiedad. (*Módulo reflexivo sobre cómo controlar sentimientos que desembocan en conflicto*).

ACTIVIDAD N° 6.

HISTORIA DEL HOMBRE QUE BUSCABA UN MARTILLO


 **Objetivos**


- Aprender a expresar críticas o desacuerdos de forma que la otra persona no se sienta agredida.
- Desarrollar el autocontrol.

 **Contenidos**

- Autocontrol
- Comunicación

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 7 al 11 de setiembre.

 **Descripción:** El profesor comenta los objetivos de la sesión (5 min). Luego, se lee “La historia del hombre que buscaba un martillo” (Ver recursos materiales) al grupo en general, la cual consiste en una forma inadecuada de manejar la información creyendo firmemente que la intención o el pensamiento de otra persona está relacionado con nosotros cuando puede que no lo esté o, en caso de estarlo, no tenga el matiz negativo que nosotros creemos (5 min). Se forman subgrupos y responden a las preguntas del texto (15 min). Se regresa al gran grupo y se comentan las respuestas (15 min).

✂ **Metodología:** Explicación del supuesto “La historia del hombre que buscaba un martillo”, distribución y trabajo de pequeños grupos, trabajo en el grupo general, puesta en común.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Se debe promover positivamente la motivación hacia la actividad, el debate debe girar en torno a causas, consecuencias y formas de resolver sentimientos.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Actividad adecuada para el desarrollo del manejo de sentimientos.

✂ **Recursos materiales:**

- “La historia del hombre que buscaba un martillo”

“LA HISTORIA DEL HOMBRE QUE BUSCABA UN MARTILLO”

Un hombre quería colgar un cuadro de la pared de su casa, pero se dio cuenta de que le hacía falta un martillo y él no tenía ninguno. Entonces decidió pedírselo prestado a su vecino, cuya casa estaba a medio kilómetro de la suya.

Mientras iba de camino a casa del vecino, nuestro hombre comenzó a darle vueltas a la cabeza, preguntándose si su vecino le prestaría la herramienta. “¿Será tan amable de dejarme su martillo? ¿Me hará el favor?”... Pero empezó también a creer que, al ir a su casa, podía molestar a su vecino: “Seguro que mi vecino está ocupado y lo molesto al llamar” –se iba diciendo- “eso le molestará probablemente”... “así que saldrá de mala gana a abrirme la puerta”... “me gritará: ¡qué diablos quieres a estas horas!”, “bueno –se dijo el hombre- entonces yo le pediré: ¿puedes prestarme tu martillo para colgar un cuadro?”... “y mi vecino –continuaba pensando el hombre- me responderá con un ¡no! Rotundo, como venganza por haberlo molestado”... “me gritará: ¡¿para esa tontería me viene a molestar?!”.

Entre tanto pensamiento, nuestro hombre había llegado ya caminando hasta la puerta de su vecino. Llamo al timbre. Su vecino le abre y nuestro hombre, sin dejarle mediar palabra, le grita: “¿Sabe qué le digo? ¡Qué se vaya al infierno con su maldito martillo!”.

Guía:

- ¿Qué conclusión saca de la historia?
- ¿Por qué el hombre actúa de forma agresiva con su vecino? Busque ejemplos cotidianos.

Adaptado de: Ortega (2000)

Módulo II. Controlo mi ansiedad. (*Módulo reflexivo sobre cómo controlar sentimientos que desembocan en conflicto*).

ACTIVIDAD N° 7.

NOS RELAJAMOS


Objetivos


- Conocer estrategias que puedan servir para conseguir el bienestar.
- Aprender a controlar nuestros impulsos.
- Experimentar tranquilidad y paz interior.

Contenidos

- Autocontrol

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 14 al 18 de setiembre.

 **Descripción:** El profesor comenta los objetivos de la sesión (5 min). Se les plantea que se va a realizar en principio, algunos ejercicios de movimiento; de diferentes partes del cuerpo, de forma descoordinada, con música rítmica, vamos a mover brazos, piernas, cabeza, para desentumecer los músculos (5 min). Tras estos ejercicios previos, se colocan cómodamente (acostados, sentados) con su cara tapada y se escucha la relajación Nube – Azul (12 min). Para finalizar, se hace una señal para que abran los ojos y empiecen a moverse. Cada uno de los estudiantes manifieste cómo se sintieron (15 min).

✂ **Metodología:** Activa y participativa, si es posible utilizar un espacio vacío, gimnasio, sino habrá que retirar las mesas y sillas del salón.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Mucho cuidado para que el alumnado vea la actividad como un medio para ayudar a eliminar las tensiones. Se explica al grupo que es una actividad para sentirnos mejor en el ámbito individual, conocernos más y saber que nuestra mente puede incidir en el bienestar de nuestro cuerpo.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Puede ser una actividad interesante para favorecer el conocimiento más profundo de uno mismo, para evitar situaciones en las que se pierde el control o se está a punto de perderlo.

✂ **Recursos Materiales:**

- Ejercicio de Relajación Nube – Azul

Adaptado de: <http://www.ejerciciosderelajacion.com/descargas/relajacion-nube-azul.zip>

5.8. Módulo III. Busco la paz a mi alrededor. (*Módulo autoformativo para buscar la paz en su medio*).

El hecho de permanecer el mayor tiempo del día con sus compañeros es necesario que se fortalezca a la persona con habilidades necesarias para integrarse de forma adecuada y eficaz en nuestra sociedad. Actualmente la sociedad se caracteriza por su pluralidad (multiétnica, intereses, creencias, motivaciones, posiciones ante la vida). Resulta para ello fundamental que los jóvenes aprendan a convivir de forma pacífica, respetando esta pluralidad, aceptando la diferencia y valorándola como un elemento enriquecedor y no como una fuente de conflicto (Zurbano, 2001).

Según Funes (2000) para enfocar correctamente la educación para la paz es necesario considerar la diversidad y la diferencia como un valor, como una oportunidad de crecimiento. Vivimos en una sociedad con multiplicidad de diferencias y en esa pluralidad debemos hacer un espacio para la diversidad, la cooperación y la solidaridad, ya que ello representa una fuente de enriquecimiento. Pero esa diferencia, tradicionalmente se lo ha percibido como fuente de divergencias o disputas, en lugar de ser origen de crecimiento personal y grupal.

No estamos acostumbrados a que piensen o actúen distinto de nosotros. Llevamos muy mal que nos contradigan. Es muy baja nuestra tolerancia hacia lo distinto y esto mismo es parte de un aprendizaje que no está garantizado ni por los años que llevamos viviendo en democracia ni por la educación en valores. ESTÁS CONMIGO O ESTÁS CONTRA MÍ es una actitud que a nivel cotidiano deteriora mucho las relaciones y hace imposible la CONVIVENCIA (Funes, 2000).

Parte de las incompatibilidades que mantenemos con otros son las que hacen de nuestro paso por los grupos, experiencias de crecimiento, aprendizaje y superación personal. En el proceso de aprender a congeniar, complementar y negociar nuestros puntos de vista y elecciones, consiste en llevar a términos prácticos y concretos la convivencia, logrando la paz en nuestro entorno, no en acallar la discordia, optando por la pasividad para evitar el enfrentamiento, sino en dar protagonismo y responsabilidades a

los participantes, en crear y consensuar normas, en desarrollar las habilidades negociadoras para lograr y mantener los acuerdos, en asumir los consecuentes compromisos, en dividir roles y funciones democráticamente, creando mecanismos de participación, de toma de decisiones y de resolución de conflictos, y siempre esto desde la tolerancia y el respeto (Campos, 2004).

Alterar la convivencia puede alterar los compromisos, la tolerancia, el respeto de los otros o de sus derechos, y esto afecta a personas del sistema educativo, afecta al clima del grupo, provocando malestar en sus integrantes. La resolución pacífica y constructiva de conflictos se opone al deterioro que puede ocasionar el paso por grupos que no permiten la expresión y realización de sus miembros (Ramírez, *et al.*, 2003).

Este módulo se desarrolló durante la última semana de setiembre y el mes de octubre, en cuatro actividades con los contenidos de resolución de conflictos, diálogo, trabajo en equipo, que se detallan a continuación.

Módulo III. Busco la paz a mi alrededor. (*Módulo autoformativo para buscar la paz en su medio*).

ACTIVIDAD N° 8.

LAS TABLAS DE LA LEY


 **Objetivos**


- Establecer por consenso en pequeños y grandes grupos unas normas mínimas de convivencia.
- Respetar los acuerdos alcanzados por consenso y por mayoría, aceptando las normas comunes.
- Aceptar de forma natural la discrepancia de criterio y solucionar los conflictos por medio del diálogo y el establecimiento de áreas comunes de acuerdo.
- Asumir las reglas de convivencia respetando a los demás y haciendo respetar nuestra propia autonomía.

 **Contenidos**

- Convivencia
- Respeto
- Solución de conflictos
- Diálogo

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 21 al 25 de setiembre.

 **Descripción:** El profesor propone al grupo la siguiente situación (5 min):

“Hoy vamos a elaborar las tablas de la ley para nuestro grupo de clase. Si de ustedes dependiera garantizar la convivencia entre compañeros, ¿qué normas elegirían? ¿Qué aspectos les parecería necesario premiar o castigar? ¿Qué sanciones aplicarían si se rompen las normas? Trabajen en grupos de 3 ó 4 personas. Imaginando que son los responsables de la convivencia en el grupo, elaboren 10 normas, intentando llegar a un acuerdo con su grupo, que nos permitan respetarnos unos a otros y trabajar en clase” (15 min).

Después, se ponen en común las normas de cada pequeño grupo, se puede elaborar una “tabla de la ley” para la clase. En estas normas deben recogerse criterios básicos de convivencia, respeto y disciplina, pero es muy importante que sean los propios alumnos quienes elaboren de forma autónoma las normas, en lugar de recibir del profesor un código de sanciones externo en cuya elaboración no han sido partícipes. Unas reglas de convivencia elaboradas por ellos mismos son mucho más apropiadas para el contexto de la clase y nos permiten educar su responsabilidad de forma más adecuada.

Guía para el debate.

- ¿Son las normas de su grupo iguales a las de los demás equipos? ¿En qué aspectos son diferentes?
- ¿En qué valores fundamentales creen que se basan estas normas que hemos elaborado?
- ¿Creen que estas normas elaboradas por ustedes mismos serán más respetadas que otras impuestas por el profesor? ¿Por qué?
- Estas normas que han elaborado ¿son válidas también para otros grupos? ¿Por qué? (20 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal, grupal, sobre las normas que se pueden cumplir en clase, propiciando una participación y aportaciones de criterios de cada uno de los estudiantes, debate final y escritura de las “tablas de la ley”.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Se debe mantener al grupo activo, participe, pero con control de grupo. Que “todos” se hagan responsables de velar porque se cumplan las normas establecidas.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Con esta actividad se pretende estimular la comunicación, compromiso, responsabilidad, mediante una dinámica de participación. Favorece un clima de confianza, ayuda a prevenir y/o superar conflictos.

✂ **Recursos materiales:**

- Papel blanco
- Cartulinas
- Lapiceros y Marcadores

Fuente: Elaboración propia.

Módulo III. Busco la paz a mi alrededor. (*Módulo autoformativo para buscar la paz en su medio*).

ACTIVIDAD N° 9.

APRENDIENDO A SER AMIGOS.


 **Objetivos**


- Analizar el concepto y las opiniones acerca de la amistad entre compañeros.

 **Contenidos**


- Convivencia
- Amistad

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 28 de setiembre al 2 de octubre.

 **Descripción:** El profesor empezará por explicar los objetivos de la sesión (5 min). Posteriormente, entregará el material “Aprendiendo a tener amigos” (Ver recursos materiales) que se leerá para todo el grupo aclarando dudas (10 min). Se responde individualmente (5 min). Se reúne en un círculo todo el grupo y de cada pregunta se hace una puesta en común con lo más interesante que hayan contestado (15 min). Se hace un cierre de la actividad retomando lo más importante (5 min).

 **Metodología:** reflexión personal, grupal y puesta en común.

 **Observaciones para su aplicación:** Es una actividad para fortalecer la amistad haciendo una valoración personal sobre sus actitudes hacia los demás y hacia sí mismo.

✍ **Justificación de su inclusión en el programa:** Se considera importante que los jóvenes conozcan el valor de la amistad, que lo fortalezcan y se autoevalúen el tipo de amistad que tienen con sus compañeros.

✂ **Recursos materiales:**

- Lapiceros
- Material “Aprendemos a tener amigos”

APRENDEMOS A TENER AMIGOS

La amistad se puede definir como un afecto personal y desinteresado entre dos o más personas que aumenta con la relación diaria y nos hace felices. Para tener amistad, es necesario que seamos personas sinceras, generosas y tener sentimientos comunes.

Lo contrario de la amistad es el engaño y el egoísmo.

Escribe las características que debe tener un amigo o amiga tuyo.

Relaciona la amistad con otras palabras

Escribe tres palabras que creas que son lo contrario de la amistad.

¿Por qué hay amistad?

¿Qué pasaría si todos fuéramos amigos y amigas?

¿Está haciendo todo lo posible para que todos los compañeros/as de la clase sean sus amigos? ¿Por qué?

¿Por qué es importante que todos sean amigos?

La verdadera amistad hace que tengamos un trato agradable, comuniquemos nuestras alegrías y penas,... en una palabra: la verdadera amistad alegra nuestra vida.

Adaptado de:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdeLaConsejeriadeEducacion/MATERIALESCONVIVENCIA/1192707611834_actividades3.pdf

Módulo III. Busco la paz a mi alrededor. (*Módulo autoformativo para buscar la paz en su medio*).

ACTIVIDAD N° 10.

RECICLANDO ENTRE TODOS

 **Objetivos**


- Reconocer de forma responsable las formas de mantener un medio de ambiente agradable.
- Asumir el compromiso de reciclar.

 **Contenidos**

- Concientizar sobre el reciclaje

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 5 al 9 de octubre.

 **Descripción:** El profesor empezará por explicar los objetivos de la sesión al alumnado (5 min). Seguidamente, se divide en subgrupos y les reparte a los alumnos los textos *¿Qué tiramos a la basura?* y *¿Por qué tenemos que hacerlo?*, los leen y comentan (10 min). Generan una serie de compromisos y sugerencias para reciclar. Luego los comentan con todo el grupo, anotándolos en la pizarra (15 min). Cuando todos los subgrupos han dicho sus sugerencias de reciclaje, se les entrega el texto *¿Y qué podemos hacer?* para que comparen sus propuestas y las sugeridas, llegando a un acuerdo con fechas y situaciones concretas para realizar (10 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal y grupal. Puesta en común para llegar a un compromiso hacia el reciclaje.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Conviene que el profesor preste atención a los acuerdos llegados por el grupo, que anote y nombre a algún responsable para poner en práctica esas acciones.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Esta actividad es interesante para fortalecer la importancia del reciclaje y así promover la cohesión grupal, al hacer un compromiso grupal para trabajar juntos, que evite la violencia entre los compañeros. Además, se busca un beneficio para el medio ambiente en grupo y se concientiza sobre estos problemas.

✂ **Recursos materiales:**

- Material ¿Qué tiramos a la basura?
- Material ¿Por qué tenemos que hacerlo?
- Material ¿Y qué podemos hacer?

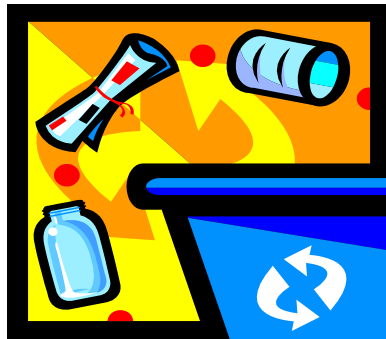
Material ¿QUÉ TIRAMOS A LA BASURA?

Todos los días en casa tiramos una gran cantidad de envases y objetos que ya no utilizamos a una bolsa de basura. Se llaman **residuos urbanos**.

¿Qué tiene nuestra bolsa de basura?



- Los restos de comida. Se llama **basura orgánica**.
- Botellas, latas, envases de cartón, de plástico, de cristal... objetos varios de distintos materiales. Es **basura inorgánica**.



Si tiramos Papel
Madera

Si tiramos Plástico

Si tiramos Latas

Si tiramos Vidrio

Si tiramos un objeto o envase a la basura también tiramos la materia prima con la que ha sido fabricado.

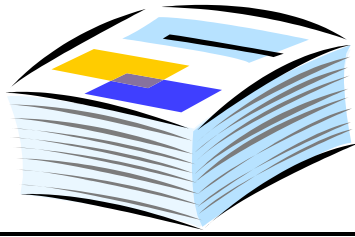
tiramos Celulosa y por tanto

tiramos Petróleo

tiramos Hierro, aluminio y otros metales

tiramos Arena, sal y caliza

Material ¿POR QUÉ TENEMOS QUE HACERLO?



PAPEL

Para fabricar una tonelada (1000 kg) de papel es necesario utilizar entre 10 y 15 árboles, 7800 KW (kilovatios) por hora de energía eléctrica y un gran cantidad de agua. Al reciclarlo, se reduce la tala de árboles y se evita el proceso de pre-elaboración de las fibras que insume gran cantidad de agua y energía eléctrica. Además, gran cantidad de seres vivos (ej.: insectos, pájaros,) viven en relación a éstos y si cortamos los árboles todos ellos se verán afectados. No todo el papel de desecho para reciclar es igual, ya que si usamos un papel de buena calidad (lo que está determinado por el largo de las fibras vegetales que lo constituyen) obtendremos como resultado uno de calidad más que aceptable. El descartado en oficinas (resmas, computadoras.) es el más buscado a la hora de reciclar.



VIDRIO

El vidrio es reciclable. Arena, carbonato de cal, carbonato de sodio (soda solvay) son los elementos que lo componen. Con el reciclaje se ahorra gran parte de estos materiales y además una importante cantidad de energía ya que para fundir vidrio desechado se requiere menos temperatura que para fabricarlo con materia prima virgen. Por otra parte, disminuimos el impacto que se produce en la naturaleza al obtener los elementos que lo constituyen.



ALUMINIO

El aluminio es un metal que vio incrementada su utilización en los últimos años. Su bajo peso y gran resistencia son algunas de sus características que determinaron que sea cada vez más usado. Se lo encuentra en la naturaleza en un mineral llamado Bauxita. Para extraerlo y procesarlo se debe utilizar una importante cantidad de energía eléctrica. 4.5 Toneladas de bauxita nos permiten obtener 1 Tonelada de Aluminio. Y se calcula que si se obtiene aluminio reciclándolo, se ahorra casi un 95% de la energía que sería necesaria para obtenerlo de la materia prima.

Adaptado de: <http://aldeaverde.wordpress.com/2009/03/12/el-reciclaje-para-adolescentes/>

Material ¿Y QUÉ PODEMOS HACER?

LA REGLA DE LAS ERRES REDUCIR, REUTILIZAR, RECICLAR Y RECUPERAR

- Es necesario poder disminuir la cantidad de desechos que se producen y para ello es importante que se pueda seguir la llamada regla de las ERRES.
- **Reducir:** evitar la adquisición de elementos que pronto serán basura (embalajes, envases descartables)
- **Reutilizar:** Muchos de los elementos que van a parar a la basura podrían volver a usarse (bolsas para las compras, envases retornables)
- **Reciclar:** Se puede hacer una recolección selectiva de algunos elementos y procesarlos para darle un nuevo uso, en algunos casos el mismo para el que fueron creados y en otros, elementos de una calidad inferior (como en el caso de los plásticos).
- **Recuperar:** Esto generalmente ocurre con la recuperación de materias primas o materiales para volver a utilizarlos y se ve más claramente en muchos procesos industriales.

DEBEMOS REDUCIR LA GENERACION DE RESIDUOS

Tomando conciencia de la necesidad de cuidar nuestro medio ambiente y de los perjuicios que origina la excesiva producción de residuos, es oportuno adoptar acciones tendientes a minimizar la generación de los mismos

ALGUNAS SUGERENCIAS:

- Elegir prudentemente los productos que compramos, considerando que impacto podrían provocar en nuestro planeta y las posibilidades de reuso y reciclaje de sus envases.
- Evitar en lo posible productos que lleven demasiado envoltorio y pedir a los vendedores que eviten el empaquetamiento excesivo.
- Llevar bolsas renovables cuando se sale de compras, lo que evitará la necesidad de envoltorio.
- Utilizar ambas caras del papel para correspondencia, informes, deberes, dibujos, notas. También utilizar sobrantes de papel (ya usado por un consumidor y descartado) para borradores, cuentas, mensajes.
- Sacar fotocopias de doble cara.
- Maximizar el uso del pizarrón para disminuir la necesidad de elementos informativos en clase.
- Organizar en el colegio talleres de reciclado de papel.
- En lo posible comprar bebidas en botellas retornables.
- Cuando se realiza un paseo educativo/recreativo, las bebidas calientes o frías, pueden llevarse en termos, los emparedados y otros alimentos, llevarlos en recipientes reusables. Trasladarlos en bolsas propias para reducir los residuos de envoltorio. Llevar las latas de gaseosa vacías de vuelta al colegio para su reciclaje.
- Cuando tenga que comprar salsas, fíjese que sea en un envase de vidrio.
- Trate de utilizar bombillos de bajo consumo.
- Tomar conciencia del protagonismo en estas cuestiones.
- Cambiar sus hábitos inadecuados por conductas solidarias y beneficiosas para el medio ambiente.

- Infórmese, investigue y difunda la problemática de los residuos y sus soluciones.
- Mantenga limpio su barrio y comunidad.
- Reducir la generación de basura, participando en el reciclaje.
- Si el colegio ya está participando en los programas de reciclaje, pueden llevar una estadística de lo que están recogiendo y cómo se traduce eso en ahorros concretos a favor del medio.
- Difundir y contar sus experiencias tratando de sumar gente que trabaje para un mundo en equilibrio.

Adaptado de: <http://aldeaverde.wordpress.com/2009/03/12/el-reciclaje-para-adolescentes/>

Módulo III. Busco la paz a mi alrededor. (*Módulo autoformativo para buscar la paz en su medio*).

ACTIVIDAD N° 11.

LA MEDIACIÓN

📄 Objetivos

- Que los alumnos comprendan en qué consiste el proceso de la mediación
- Practicar las técnicas de la mediación.

📄 Contenidos

- Técnicas de Mediación

🕒 Duración: 40 minutos

🕒 Aplicación: Semana del 12 al 16 de octubre.

📖 Descripción: El profesor, primero lee “Un esquema para resolver conflictos” (Ver recursos materiales) (5 min) para que se ayuden a resolver la historia sobre dos amigos que entran en conflicto y deciden ir a mediación (5 min). A continuación, el profesor invita a tres voluntarios a que salgan para representar a Pablo, a Pedro y al mediador. El voluntario que desempeñe la función de mediador, ayudará a estas dos personas a expresar sus respectivas posiciones, sentimientos, necesidades y a encontrar una solución a su conflicto. La labor del mediador es, sobre todo, escuchar y facilitar la comunicación entre las dos partes, no buscar la solución. Después de realizar la representación, los «actores» comentan su experiencia (10 min). Por un lado, aquellos que representaban a las partes en conflicto expresan si se han sentido realmente escuchados por el mediador, si creen que el mediador ha facilitado que se generaran el

mayor número posible de soluciones y si están satisfechos con el acuerdo alcanzado (caso de haberse alcanzado algún acuerdo). Por la parte, el mediador comenta si le ha resultado difícil escuchar activamente, dirigir y orientar la conversación, si se ha sentido tentado de generar por sí mismo las soluciones (10 min). Posteriormente, para finalizar la actividad, se inicia un debate en el aula sobre la percepción que la clase ha tenido de la mediación, especialmente de la labor del mediador, si realmente ha escuchado y orientado a las partes en conflicto, qué otras cosas podría haber hecho y si creen que es difícil ser un buen mediador (10 min). En este debate se pregunta sobre la utilidad que les parece que puede tener la mediación como forma de resolver los conflictos.

✂ **Metodología:** Lectura de la historia, representación teatral, debate.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Conviene que el profesor propicie el respeto, para que los estudiantes conozcan la importancia de la mediación en el ámbito escolar y en la vida cotidiana, además, que comprendan y adquieran las habilidades necesarias para ser buenos mediadores.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Actividad pertinente en la reflexión previa a la acción de solucionar pacíficamente los conflictos, para facilitar la búsqueda de respuestas alternativas.

✂ **Recursos materiales:**

- Material Un esquema para resolver conflictos
- Material Historia

Material UN ESQUEMA PARA RESOLVER CONFLICTOS

Más que una actividad a realizar, ésta es una ficha que ofrece un marco teórico para ensayar la resolución de conflictos en clase. Podemos intentar solucionar un conflicto ficticio o real a partir de este esquema.

Los siguientes **procedimientos** pueden ayudar a que las partes implicadas en un conflicto vean el problema desde otras perspectivas.

1. Subrayar los **elementos en común** de ambas visiones.
2. Presentar el problema **sin generalizaciones** ni **personalismos**, en **términos concretos** y manejables, con un **tono algo optimista**, que subraye su resolubilidad.
3. Buscar un procedimiento que permita **que se pongan en el lugar del otro** (ejemplo: pedir que A explique cómo ve B el problema; A explica su problema y B repite con sus propias palabras la explicación, etc.).
4. **Enfocar el problema según las diversas soluciones posibles:** si el problema fuera X podríamos hacer... Eso obliga a poner el énfasis en el futuro, no en el pasado.

No habría que omitir posibles soluciones no pensadas (sobre todo cuando las partes parecen obcecarse en una o dos soluciones posibles.

5. **A la búsqueda de soluciones.** La tarea de mediación depende en buena medida de que se puedan generar alternativas innovadoras, nuevas soluciones que sean aceptadas por las partes. Para ello se puede recurrir a:
 - establecer un ambiente que permita explorar lo desconocido sin desconfianza.
 - separar la solución sugerida de la evaluación de la misma.
 - hacer que piensen también en las soluciones que convienen a la otra parte
 - fomentar un enfoque positivo del problema (“lo que les gustaría lograr” es más importante que “lo que no quieren en modo alguno”).

- optar por una de las dos estrategias básicas para buscar soluciones:
 - o ESTAR DE ACUERDO, EN PRINCIPIO. Lograr un acuerdo sobre un principio de base y luego pasar a discutir los detalles en concreto. (A veces el acuerdo base puede ser sobre el procedimiento a seguir más que sobre el problema).
 - o EL FRACCIONAMIENTO. Consiste en dividir en partes el problema e ir buscándole soluciones para cada una de ellas con el objeto de lograr un acuerdo global por suma de acuerdos menores.

Todo lo anterior no garantiza el éxito, pero permite mediar, es decir, intentar que un tercero facilite un proceso de resolución de un litigio o conflicto.

Material HISTORIA

PERSONAJE A

Un chico de 15 años, llamado Pablo, al que su mejor amigo (Pedro) le ha prestado una camiseta del Barcelona firmada por todos los jugadores de la plantilla, para que le dé suerte en el partido que juegan contra el colegio del pueblo cercano.

Durante el partido, le rompen la camiseta. Entiende que Pedro esté dolido, pero no tiene dinero para comprarle otra camiseta, porque si se lo pide a sus padres, éstos se van a enfadar mucho, porque no quieren que se ponga ropa de ningún amigo.

PERSONAJE B

Pedro, un chico de 15 años que le ha prestado a Pablo, su mejor amigo, su apreciada camiseta firmada por toda la plantilla del Barcelona FC. Se siente muy molesto, porque pensaba que Pablo iba a cuidarla más, porque para él es un objeto muy preciado. Quiere que él le compre otra y que la envíe a España para que todos los jugadores se la vuelvan a firmar.

Adaptado de:

<http://www.edu.gva.es/orientados/profesorado/descargas/dinamica%20conflictos%20y%20mediacion.pdf>

5.9. **Módulo IV. Soluciona Pacíficamente los Conflictos.** (*Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos*).

Las personas tienden a responder a las situaciones de conflicto según lo vivido en su hogar y lo aprendido en su comunidad. Cada estilo se manifiesta en un conjunto de comportamientos. Aunque un estilo suele ser el dominante a lo largo del tiempo, las personas son capaces de variar el estilo de comportamiento a medida que un conflicto se desarrolla, empleando comportamientos situacionales (Díaz, 2002).

La mayor parte de los estudios sobre mejora de la convivencia y resolución de conflictos concuerdan en la necesidad de que estos programas se inserten en un planteamiento global, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnado, basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del estudiante como eje motor del cambio y de responsabilidad en la gestión de la convivencia (Aparicio, 2002; García y Cubo, 2007; Moliner y Martí, 2002; Torrego, 2005).

En este modelo el centro educativo tiene un papel activo en el tratamiento de conflictos, ya que se propone un procedimiento democrático en la elaboración de normas y consecuencias ante su incumplimiento, al mismo tiempo que se establece una estructura especializada en abrir un diálogo en relación con el conflicto, el equipo de mediación y tratamiento de conflictos (Ortega, 2000).

El modelo de resolución de conflictos une principios de justicia retributiva (de reparación del daño a través del cumplimiento de una normativa compensatoria) y justicia restaurativa (reparación del daño a la víctima). Consiste en la búsqueda de la solución al problema a través del diálogo, permite al agresor tomar conciencia del daño, responsabilizarse por sus consecuencias y liberar su culpa. Posibilita la reconciliación entre la "víctima y el agresor" para poder buscar las causas profundas que permitan hallar una solución. Tiene como objetivos favorecer la implicación de todos en la mejora de convivencia; dar protagonismo a las partes convirtiéndolas en autoras de su propia solución y posibilitando tratamientos personalizados y creativos para cada caso. De este

modo, el centro educativo transmite un mensaje de autoridad educativa democrática (Campos, 2004).

Ramírez, *et al.* (2003) recomiendan para la aplicación de un programa de resolución de conflictos, que haya un equipo de mediación y tratamiento de conflictos. Quienes serían los encargados de velar por el clima de convivencia del centro; hacer propuestas de mejora de la convivencia; mediar conflictos, ayudar a los compañeros cuando lo necesitan; liderar actividades de grupo en el recreo o en clase; ayudar en tareas escolares y a compañeros nuevos y organizar el funcionamiento del propio equipo. Igualmente importante, es la de los alumnos-ayudantes o alumnos tutores, elegidos por sus compañeros para formar parte del equipo de mediación y ayudarles a solucionar los problemas, buscando estrategias para afrontarlos. Realizan labores de mediación no formal y, en caso de problemas, derivan a la mediación formal.

Este módulo se desarrolló durante el mes de noviembre, en cinco sesiones. Entre los contenidos que se tratan en este módulo son la resolución pacífica de los conflictos y trabajo en equipo.

MODULO IV. Soluciono Pacíficamente los Conflictos. (*Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos*).

ACTIVIDAD N° 12.

EL OCASO DE ALBA


 **Objetivos**


- Desarrollar la capacidad de análisis ante los distintos conflictos que puedan surgir en el aula.
- Concienciar al alumnado de que todos somos responsables, en mayor o menos medida, de la existencia de estas situaciones.
- Fomentar la cooperación a través del trabajo en grupo.

 **Contenidos**

- Resolución pacífica de conflictos

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 19 al 23 de octubre.

 **Descripción:** Se empezará por explicar los objetivos de la sesión (5 min). Posteriormente, se repartirá el texto El ocaso de Alba. Después de leerlo detenidamente (5 min), se forman subgrupos y elaboran un listado de pautas de actuación para remediar el problema que plantea la historia (10 min). Deben llegar a un consenso (5 min). Cada subgrupo expondrá al grupo sus aportaciones y uno de ellos las irá escribiendo en la pizarra. Cuando estén todas escritas, se realizará una votación para averiguar qué medidas son mejores (15 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal, exposición oral y debate.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Se crea un clima de confianza en el aula. En la puesta en común explicarán sus respuestas. El docente supervisará que las respuestas dadas sean las adecuadas.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Promover un análisis de sus comportamientos y actitudes ante los compañeros en distintas situaciones, incluyendo los posibles casos de maltrato.

✂ **Recursos materiales:**

- Lapiceros
- Pizarra y Tiza
- Material El ocaso de Alba

EL OCASO DE ALBA

“Alba era una chica divertida y encantadora, a todo el mundo le agradaba, pero todos se dirigían hacia ella con una actitud diferente, simplemente por ser Alba Pérez. Ella aceptaba todo, nunca se enfadaba. Siempre sonreía con esos ojillos que desprendían gratitud. Sin embargo, para todas las alumnas de séptimo era nuestro “chivo expiatorio”, nuestra víctima perfecta. A veces, incluso parecía feliz mientras soportaba nuestras bromas pesadas a cambio de pertenecer a nuestra “pandilla”.

En ningún momento nos habíamos puesto de acuerdo para tratarla así, ni siquiera habíamos hablado sobre su ropa de mal gusto, ni sobre su mal gusto para arreglarse el pelo. Pero un día, una de nosotras comenzó: “¿Se han fijado en su enagua morada?, ¿han visto las ‘porquerías’ que hace con ese chico?...” Las demás continuamos desahogándonos y contando todo lo que, sin duda, siempre habíamos pensado. Ahí no quedó la cosa. Nuestra relación con Alba terminó un treinta de marzo, cuando los chicos de octavo nos invitaron a una fiesta que organizaban para el viaje de fin de curso. Alba estaba entusiasmada; era la primera vez que su madre la dejaba ir a una fiesta.

Entonces pasó algo terrible: no recuerdo quién fue, pero, varios días antes de la fiesta, alguien dijo: “Alba no puede venir con nosotras; con las pintas que lleva, no ligaremos. Tenemos que deshacernos de ella” ¿Cómo se lo diríamos? No sé por qué, pero, como siempre, me tocó comunicárselo.

Durante un cambio de clase, estábamos discutiendo sobre el vestido que nos íbamos a poner y de repente, ¡oh, no!, Alba se acercaba. Todas me dijeron: “Ahora, es tu turno”. No sabía cómo hacerlo, ella venía hacia nosotros, sonriendo y yo la miraba seria, pero no se daba por aludida, “¿por qué me lo pone tan difícil?” – pensé -, llegó hasta mí y me preguntó “¿hay algún problema?”. Me quedé en silencio, mientras las demás seguían hablando, aunque en realidad, estaban pendientes de lo que yo iba a decir, y, sin saber cómo, dije: “Lo siento Alba, no puedes venir a la fiesta”. Ella me miró fijamente y, en un

segundo, sus ojos se empañaron y brillaron como diamantes; las lágrimas empezaron a resbalar por sus mejillas blancas. ¡Qué horror! todavía la estoy viendo. Se volvió sin decir nada, sin pedir explicaciones. Fue la última vez que la vi, nunca más volvió al colegio.

Ahora, treinta años después, sigo pensando en ella, y me encantaría no haber hecho lo que hice, pero ya no tiene remedio. Solo sé que nunca más he tratado a nadie de esa manera; que en cada persona marginada veía su cara e intentaba remediar lo sucedido. Quisiera poder encontrarla, explicarle lo mal que aún me siento y pedirle disculpas. Pero, como supongo que eso no será posible, me contentaré con terminar con unas líneas dedicadas a Alba:

Alba, quiero que sepas que nunca he sido una santa. A lo largo de mi vida he cometido muchos errores, pero estoy segura de que no he vuelto a traicionar conscientemente a nadie como te lo hice a ti y espero no volver a hacerlo”.

Rosario (45 años).

Sugerencias de cuestiones para el trabajo individual

¿Qué le parece la historia de Alba? _____

¿Con qué personaje se identifica?, ¿Por qué? _____

¿Cree que se podría hacer algo para que nadie se sintiera como Alba?, ¿Qué? _____

¿Qué cree que debería haber hecho Rosario? _____

¿Se siente culpable? ¿Por qué? _____

MODULO IV. Soluciono Pacíficamente los Conflictos. (*Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos*).

ACTIVIDAD N° 13.

ESTUDIO DE CASOS

📁 Objetivos

- Desarrollar la comprensión moral y social.
- Cooperar con los compañeros para prevenir los problemas de convivencia.

📁 Contenidos

- Diálogo
- Resolución pacífica de conflictos

🕒 Duración: 40 minutos

🕒 Aplicación: Semana del 26 al 30 de octubre.

🗒 Descripción: El profesor explica los objetivos de la sesión (5 min). Se forman 3 subgrupos, se les entrega a cada subgrupo un texto, sea *¿Qué le pasó a Sonia?*, El caso de Miguel o El caso de José Ángel (Ver recursos materiales). Se lee y se diseñan 3 ó 4 opciones de respuesta y los pensamientos de los protagonistas de cada historia (5 min). Con todo el grupo se analizan cada una de las respuestas dadas y elaboran una respuesta en común, para lo cual deben discutir, aportar argumentos y llegar a acuerdos de sugerencias para la resolución del conflicto. Si no los hay, deben anotar todas las alternativas de respuesta para posteriormente exponerlo (10 min). Cada subgrupo expondrá al grupo sus conclusiones, se escuchan si existe otra solución al problema. Las respuestas al dilema no deben considerarse de ningún grupo, sino de todos (20 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal, exposición oral, debate en subgrupos y grupo.

📄 **Observaciones para su aplicación:** Se crea un clima de confianza en el aula. En la puesta en común explicarán sus respuestas.

📄 **Justificación de su inclusión en el programa:** Promover análisis de casos donde puedan efectuar enjuiciamientos y razonamientos lógicos que, ayuden a tener un diálogo y una negociación ante un conflicto.

✂ **Recursos materiales:**

- Material ¿Qué le pasó a Sonia?
- Material El caso de Miguel
- Material El caso de José Ángel.

Material ¿QUE LE PASO A SONIA?

“Cuando volví de los baños no me lo podía creer. Mi mochila estaba abierta pero no había nada dentro; sólo el cuaderno de español que lo habían arrugado y le habían medio arrancado las pocas hojas que le quedaban. Los libros estaban tirados por el suelo. El estuche, sin lápices, estaba en el basurero; algunos cuadernos, pateados y sucios, los encontré debajo de las sillas. La envoltura de mi emparedado, hecho una bola, voló por los aires mientras Javier se reía mirándome y mirando a los otros, haciéndose el disimulado mientras se tragaba el último bocado de mi desayuno. Lo sabía, habían sido ellos otra vez, parecía que estuvieran dispuestos a hacerme la vida imposible. Ya no sabía qué hacer, no se me ocurría nada, no sabía a quién decírselo, sólo tenía ganas de llorar y de irme de allí, de no volver nunca más al colegio”.

Sonia (13 años).

Material EL CASO DE MIGUEL

“Nos habíamos mudado de ciudad por el trabajo de mi padre. Yo entraba en un colegio nuevo, estaba muy contento, haría más amigos y estaba seguro de que iba a ser un buen curso lectivo. Al principio todo fue bien, sólo tenía dos amigos, pero eran muy simpáticos. Un día, mis amigos me pidieron prestados mis quinientos colones del desayuno y yo se los dejé. Al día siguiente pasó igual y yo se los volví a dejar, aunque yo me quedaba sin desayunar. Así pasaron varios días y no me decían nada acerca de devolverme el dinero. Al sexto día se repitió la situación, yo tenía mucha hambre y les dije que me iba a comprar un emparedado para desayunar. Entonces fue cuando comenzaron los problemas, me quitaron mi dinero a la fuerza,... ¡otro día sin desayunar! Ya no solo me obligaban a darles mis quinientos colones, sino que tenía que traer mil, quinientos para cada uno. Yo les dije que no, que mis padres me daban suficiente y no les podía pedir más. A la mañana siguiente ya ni me miraban, me ignoraban. Ahora no tenía amigos, pero me daba igual, lo prefería. Durante un tiempo no pasó nada, hasta que un día me encontraron solo en los baños, me pidieron todo el dinero –claro, yo sólo tenía mis quinientos colones de siempre-, así que empezaron a pegarme hasta dejarme tirado en el suelo y, después, me quitaron mi abrigo. Hasta entonces no se lo había contado a nadie, pero unos chicos que entraron a los baños y me encontraron tirado me preguntaron que me había ocurrido. Les conté toda mi historia y ellos me dijeron que esos dos (José y Manuel) ya lo habían hecho otras veces. Desde entonces tengo nuevos amigos, son muy simpáticos y nos llevamos muy bien. José y Manuel no me volvieron a dirigir la palabra desde entonces. Ahora estoy muy contento”.

Miguel (14 años).

Material EL CASO DE JOSE ANGEL

“Llegué al colegio, eran las siete de la mañana. Como todos los días, al entrar en clase, Antonio me cogió mi mochila, lo abrió, saco los libros y los tiró por el suelo. Toda la clase se reía y solo mi grupo de amigos (tres que tengo) se quedaba perplejo por lo que siempre me ocurría. No se atrevían a ayudarme, un día lo intentaron y fueron despojados de sus mochilas. Después de esto, mi papel era siempre recoger mis libros y callarme. Este día fue distinto, ya no podía más, no sabía que pudieran llegar a este extremo. Como de costumbre me abrieron mi mochila, pero esta vez mis libros acabaron en la pila; después empezaron a pegarme, hasta el punto que tuve que ir al hospital lleno de moretones. En esos momentos, por mi mente sólo pasaba una pregunta ¿Por qué a mí?”.

José Ángel (12 años).

MODULO IV. Soluciono Pacíficamente los Conflictos. (*Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos*).

ACTIVIDAD N° 14.

UNA SITUACION CONFLICTIVA


 **Objetivos**


- Desarrollar la capacidad de reflexionar ante un problema moral.
- Fomentar el respeto hacia las opiniones y emociones de los demás compañeros.
- Fomentar la capacidad de expresar las propias decisiones de forma adecuada para la resolución pacífica de un conflicto.

 **Contenidos**

- Diálogo
- Resolución pacífica de conflictos

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 2 al 6 de noviembre.

 **Descripción:** El profesor prepara a los estudiantes, motivándolos, estableciendo normas de intervención y les explica los objetivos de la sesión (5 min). Luego, se entrega el texto Un caso de robo y se estudia la situación socio-moral que allí se presenta (5 min). Se forman subgrupos y elaboran una respuesta en común, para lo cual deben discutir, aportar argumentos y llegar a acuerdos de sugerencias para la resolución del conflicto. Si no los hay, deben anotar todas las alternativas de respuesta para posteriormente exponerlo (10 min).

Tras la lectura, el profesor lanza las siguientes preguntas:

- ¿Debe callarse M^{ra} Amparo?
- ¿Es superior el bien general a cualquier otro bien?
- ¿Estaría bien acusar a su amigo?
- ¿Es justo que todos paguen lo que hace una minoría?

Seguidamente, se pide a los alumnos que escriban la postura que tomarían ellos en esta situación y una o dos razones que justifiquen esa decisión, para después uno a uno expresarlas en voz alta, para más tarde debatir las distintas opiniones entre todos. (20 min).

✎ **Metodología:** Lectura, reflexión personal, exposición oral, debate en subgrupos y grupo. Puesta en común y consenso grupal.

✎ **Observaciones para su aplicación:** Se crea un clima de confianza en el aula. En la puesta en común explicarán sus respuestas. Se pretende que los estudiantes aprendan a justificar su postura ante un conflicto, observando que aunque los demás tengan una opinión diferente a la nuestra, ello no conlleva a que la resolución de éste no pueda llevarse a cabo de forma civilizada.

✎ **Justificación de su inclusión en el programa:** Desarrollar en los alumnos el aprendizaje práctico de técnicas para afrontar los conflictos sociales de forma constructiva y no violenta, no tanto para hacerlo desaparecer sino para buscar soluciones lo mas pacíficas posibles a las situaciones problemáticas, contando con la implicación y las necesidades de todos los afectados por cada conflicto.

✂ **Recursos materiales:**

- El texto Un caso de robo

UN CASO DE ROBO

Desde hace aproximadamente un mes, en el colegio se están cometiendo una serie de robos. Los afectados tienen miedo y no delatan a los culpables porque han sido amenazados con daños mayores si hacen algo.

Todo el personal del centro y los padres están indignados por lo que ocurre, han tomado la determinación de cerrar el colegio y hacer registros a todos los alumnos hasta que aparezcan los culpables.

M^a Amparo, una alumna de 3^o sabe quiénes son los ladrones, porque entre ellos hay un amigo suyo, Luis, que es el jefe de la banda. Ella ha hablado con él, le ha dicho que lo que está haciendo está mal, pero él le contesta que no se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos.

M^a Amparo se está planteando si debe decir lo que sabe para que esta situación termine de una vez, pero si los denuncia, su amigo será expulsado y romperán su amistad.

Adaptado de:

<http://www.edu.gva.es/orientados/profesorado/descargas/dinamica%20conflictos%20y%20mediacion.pdf>

MODULO IV. Soluciono Pacíficamente los Conflictos. (*Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos*).

ACTIVIDAD N° 15.

EL DILEMA MORAL


 **Objetivos**


- Desarrollar la comprensión moral y social.
- Fomentar la actitud crítica.

 **Contenidos**

- Diálogo
- Resolución pacífica de conflictos

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 9 al 13 de noviembre.

 **Descripción:** El profesor explica los objetivos de la sesión (5 min). Luego, se entrega el texto El dilema moral (Ver recursos materiales) y se estudia la situación que allí se presenta (5 min). Se forman subgrupos y elaboran una respuesta en común, para lo cual deben discutir, aportar argumentos y llegar a acuerdos de sugerencias para la resolución del conflicto. Si no los hay, deben anotar todas las alternativas de respuesta para posteriormente exponerlo (10 min).

Cada subgrupo expondrá al grupo sus conclusiones, se escuchan todos los argumentos y se busca una respuesta negociada que indique cuál de las soluciones al dilema es más justa, desde una perspectiva general de ética social, de justicia y de derechos humanos.

Las respuestas al dilema no deben considerarse de ningún grupo, sino de todos y deben jerarquizarse objetivamente (20 min).

✂ **Metodología:** Reflexión personal, exposición oral, debate en subgrupos y grupo.

📝 **Observaciones para su aplicación:** Se crea un clima de confianza en el aula. En la puesta en común explicarán sus respuestas.

📝 **Justificación de su inclusión en el programa:** Promover análisis de casos donde puedan efectuar enjuiciamientos y razonamientos lógicos que, ayuden a tener un diálogo y una negociación ante un conflicto.

✂ **Recursos materiales:**

- El texto El dilema moral

Texto DILEMA MORAL

“En un pueblecito, un niño tiene una enfermedad hasta entonces incurable. Sus padres se enteran de que un equipo médico de una gran ciudad ha desarrollado un posible tratamiento para la enfermedad. El tratamiento cuesta 10.000,000 de colones, pero la familia sólo tiene 4.000,000 colones. Deciden hacer una colecta en el pueblo para conseguir fondos para salvar al joven, y gran parte del pueblo se vuelve por la causa. Un chico del pueblo lleva mucho tiempo ahorrando para hacer un viaje, que le cuesta 100,000 colones. Por fin lo ha conseguido, pero ahora es consciente de la necesidad que tiene esa familia y decide donar su dinero para el tratamiento”.

Fuente: Elaboración propia

MODULO IV. Soluciono Pacíficamente los Conflictos. (*Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos*).

ACTIVIDAD N° 16.

TENEMOS UN PROBLEMA


 **Objetivos**


- Analizar las distintas actitudes ante una tarea de grupo.
- Aprender a dialogar respetando el turno de intervención.
- Estudiar cómo se ha organizado el grupo para resolver un problema concreto.

 **Contenidos**

- Trabajo en grupo
- Resolución pacífica de conflictos

 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 16 al 20 de noviembre.

 **Descripción:** El profesor explica los objetivos de la sesión (5 min). Se escogen los alumnos que van a participar en la resolución del problema. Se dispone la clase de tal modo que en el centro quede el subgrupo que participará en el trabajo (5 min). Los demás miembros del grupo se colocarán alrededor, de forma que puedan observar el funcionamiento del subgrupo. El profesor explica las reglas del juego a los participantes (5 min):

"Se va a repartir una serie de datos en torno a un problema. Su trabajo consiste en estudiar todos sus aspectos y llegar a las soluciones que se les piden (hay que obtener respuestas concretas a las preguntas). Ninguno de los datos es falso, pero sí puede

haber alguno irrelevante, es decir, que aunque es real no es útil para llegar a la resolución. Pueden organizar de la forma que mejor les parezca con el fin de solucionar el problema en el menor tiempo posible."

El profesor reparte algunas pistas del problema (Ver recursos materiales) -cada dato en una tira distinta de papel- a cada miembro del grupo. Si las pistas son pocas, puede añadir alguna irrelevante o bien repetir alguna en otra disposición gramatical. Si al cabo de 15 minutos no han terminado el ejercicio, se corta la actividad y después de dar la solución, se analiza el proceso según los siguientes indicadores.

El profesor orienta la puesta en común hacia dos aspectos distintos, puramente metodológicos. Las preguntas se dirigen primero al grupo participante y después a los observadores, que quizá adopten una perspectiva más objetiva (15 min).

1. Organización y realización de la tarea:

- ¿Cómo se ha organizado el grupo?
- ¿Los medios que han usado han sido los más eficaces?
- ¿Qué otros medios podrían haber previsto?
- ¿Hubo alguna persona que moderara la reunión? ¿Y alguien que hiciera de secretario y recogiera los datos que iban aportando los demás?
- Si así ocurrió, ¿los eligió el grupo o han actuado en ese papel por iniciativa propia?
- ¿Se han puesto en común todas las pistas? ¿Se han atendido todas por igual o alguna fue ignorada? ¿Por qué?
- En su criterio, ¿qué tipo de organización habría ayudado a resolver el problema con una mayor rapidez?

2. Actitudes

- ¿Cuál ha sido la capacidad de escucha de los miembros del grupo?
- ¿Han hablado todos a la vez? ¿Algunos se han inhibido?

- ¿Se formaron subgrupos que comentaban entre sí pero sin intercambiar información con el resto?...
- ¿Algún miembro del grupo ha invitado a hablar a aquellos que participaban poco?
- ¿Se han atendido realmente las pistas de los demás o cada uno estaba centrado en las suyas?
- ¿Alguien ha acaparado de tal modo el tiempo que parecía que quería resolver él solo el problema?
- ¿En qué podría haber mejorado este grupo?
- ¿Qué situaciones similares, tanto en actitudes como de organización, suelen darse en los grupos de trabajos escolares?

✂ **Metodología:** Reflexión personal, trabajo en equipo, debate subgrupos y grupo.

📖 **Observaciones para su aplicación:** Para finalizar la actividad se recomienda leer la solución del problema. Esto permite recopilar los aspectos trabajados a lo largo de la sesión, aclarar posibles dudas y servir de recordatorio para futuras situaciones.

📖 **Justificación de su inclusión en el programa:** Promover análisis de problemas donde puedan efectuar trabajo en equipo, razonamientos lógicos que, ayuden a tener un diálogo y una negociación ante un conflicto.

✂ **Recursos materiales:**

- Material Tenemos un problema
- Tiras sueltas de papel para cada participante del grupo, con pistas que contienen uno o dos datos del problema

SOLUCIÓN AL PROBLEMA

Después de haber recibido una herida superficial de José Pérez, Jorge Roig, entre las 12:15 y las 12:30 de la madrugada, entró en el ascensor donde fue asesinado con un cuchillo por el Sr. Hernández (el ascensorista), que estaba celoso.

TENEMOS UN PROBLEMA

Se ha cometido un asesinato, hasta ahora inexplicable. Ciertas pistas pueden ayudarnos en el esclarecimiento de la muerte. Esta será la tarea que ahora les encomienda la policía.

El grupo tiene que averiguar:

- a. El nombre del asesino.
- b. El arma.
- c. La hora en que se cometió el asesinato.
- d. El lugar.
- e. El motivo.

PISTAS

1. La Sra. Hernández había estado esperando en la entrada del edificio a que su esposo dejara de trabajar.
2. El ascensorista dejó el trabajo a las 12'30 de la madrugada.

3. El cadáver de Jorge Roig fue encontrado en el parque.
4. El cadáver de Jorge Roig fue encontrado a la 1'20 de la madrugada.

5. Según el informe del forense, Jorge Roig había estado una hora muerto cuando fue encontrado su cadáver.
6. La Sra. Hernández no vio a Jorge Roig abandonar el edificio cuando ella estaba esperando.

7. Manchas de sangre correspondientes al tipo de las de Jorge Roig fueron encontradas en el garaje del sótano del edificio.

8. La policía no pudo localizar a José Pérez después de la muerte.

9. Sangre del mismo tipo de la de Jorge Roig fue encontrada en la moqueta del pasillo del apartamento de José Pérez.

10. Cuando fue descubierto, el cadáver de Jorge Roig tenía una herida de bala en su pierna y una herida de cuchillo en su espalda.

11. José Pérez disparó a un intruso en su apartamento a medianoche.

12. Jorge Roig había casi arruinado los negocios de José Pérez arrebatándole sus clientes con engaños y falsedades.

13. El ascensorista dijo a la policía que él había visto a Jorge Roig a las 12'15 de la madrugada.

14. La bala sacada de la pierna de Jorge Roig era de la pistola de José Pérez.

15. Solamente una bala se había disparado de la pistola de José Pérez.

16. El ascensorista dijo que Jorge Roig no parecía herido gravemente.

17. Un cuchillo fue encontrado en el garaje del sótano del edificio sin ninguna huella digital.

18. Habían manchas de sangre en el ascensor.

19. La Sra. Hernández había sido buena amiga de Jorge Roig y había visitado en ocasiones el apartamento de él.

20. El esposo de la Sra. Hernández estaba celoso de esta amistad.

21. El esposo de la Sra. Hernández no apareció en la entrada del edificio a las 12'30 de la madrugada, al fin de su jornada normal de trabajo. Ella tuvo que volver sola a su casa. Él llegó más tarde.
22. A las 12'45 de la madrugada, la Sra. Hernández no pudo encontrar el carro de su marido en el garaje del sótano del edificio donde trabajaba.

23. La noche del asesinato llovía copiosamente.
24. El matrimonio Hernández tenía fuertes problemas económicos.

5.10. EVALUACIÓN

La evaluación de un programa se debe dirigir por la teoría, dado que permite a los evaluadores constatar cambios y efectuar inferencias en función de contingencias. Pero básicamente se realiza a través del análisis de las actividades realizadas y de los resultados observados a lo largo del desarrollo del programa, como puede ser la detección de mejoras en el comportamiento y el rendimiento de los alumnos.

En nuestro caso, es importante definir la *investigación-acción educativa*, ya que según Latorre (2003) se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Este enfoque se utiliza como referencia para el diseño y aplicación de los procesos evaluativos (Leeuw, 2003). Según de Miguel (2004) el reto de este enfoque es que las evaluaciones contribuyan a validar las teorías y mejorar los programas de intervención social.

La evaluación propuesta es del proceso y de cada uno de los objetivos planteados en el programa (Álvarez, 2001). Por lo que se evalúa en dos partes:

- a. **Eficacia del programa en el alumnado:** Grado de satisfacción del alumnado participante con las experiencias (de aprendizaje) que propician las actividades del programa a evaluarse por medio de un cuestionario al finalizar el programa para: apreciar los conocimientos adquiridos y por ende, los cambios en comportamientos. Donde los ocho primeros ítems de los Anexos N° 3 y N° 4 son para evaluar el proceso. Mientras que los

siguientes 6 evalúan cada uno de los objetivos propuestos para este programa. Además, se incluyeron dos espacios libres para aspectos significativos y sugerencias.

b. Apreciación por parte de los docentes a:

- cambios en el alumnado de los ámbitos que son objeto de trabajo en el programa, por medio de un cuestionario
- las actividades del programa y la valoración personal de cada una de ellas, en un modelo de registro.

La evaluación de las actividades concretas la realizaron las profesoras y la orientadora a partir de una ficha de evaluación de las sesiones que rellenaron una vez finalizada una sesión y cada módulo (Anexos N° 5 y N° 6). Estas fichas nos permiten recordar las sesiones realizadas, con el objetivo de mejorar en la aplicación del programa en el siguiente curso lectivo o mejorar la propia actividad en el caso de ponerla en práctica con otras secciones o incluso, otros niveles.

ACTIVIDAD N° 17.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA


Objetivos


- Evaluar en forma global la puesta en práctica del programa de Educación para la Paz y Resolución Pacífica de Conflictos.


Contenidos


- Evaluación del alumnado


 **Duración:** 40 minutos

 **Aplicación:** Semana del 23 al 27 de noviembre.

 **Descripción:** El profesor comenta los objetivos de la sesión (5 min). Se les aplica la evaluación (10 min). En gran grupo se comenta cada una de las respuestas dadas (15 min). Se agradece al grupo su aceptación y participación de la puesta en práctica del programa (5 min). Cierre (5 min).

 **Metodología:** Se aplica la evaluación y se comentan cada una de las respuestas.

 **Observaciones para su aplicación:** Si existen estudiantes que no participaron de todo el programa igual deben llenar la evaluación.

 **Justificación de su inclusión en el programa:** Es necesario conocer el punto de vista de los estudiantes con respecto al Programa, que les pareció, que se puede mejorar, para hacer las modificaciones precisas para volver a aplicarlo.

Recursos Materiales:

- Evaluación para los estudiantes (Anexo N° 3)

CAPÍTULO N° 6.

ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Y CONCLUSIONES DEL PROGRAMA

El análisis de datos es una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación. En definitiva, a partir del análisis de los datos daremos respuesta al problema planteado.

El análisis de datos ha de guardar relación con el problema de conocimiento que se trata de esclarecer y con métrica de la información empírica que se tiene entre manos. En otras palabras, lo primero que hay que hacer no es ver los datos, sino qué dicen en relación con el problema que nos hemos planteado previamente (Rodríguez, *et al.*, 2008)

La eficiencia de este trabajo se refiere a la consecución de los objetivos, bien definidos sobre el objeto de influencia, en este caso, los alumnos; del factor subjetivo, organizado, dirigido y orientado sin separarse de los efectos de un conjunto de factores e influencias externas y con los cuales se relaciona, orienta y pone en función del proceso formativo.

Según Ávila, *et al.*, (2010) que el criterio para medir la eficacia expresa la interrelación de los indicadores para el logro del objetivo principal, entre los que se destacan:

- Los que sirven para medir el grado de formación de nuevos conocimientos.
- Los que sirven para medir la formación de valores, los movimientos en las escalas de valores.
- La actitud ante las distintas tareas que debe enfrentar.
- Las formas concretas de relacionarse con los demás, de solucionar conflictos.

La formación de valores es proceso y resultado a la vez, por lo que las acciones desarrolladas para evaluar deben orientarse también hacia el proceso. Partiendo de que el criterio es un aspecto subjetivo que refleja la posibilidad que tiene el hombre de evaluar los cambios durante su acción transformadora de la realidad, éste se convierte en una

medida determinante de la eficacia del trabajo de formación de una Cultura de Paz centrada en los valores (Moreno, 2005).

Montoya y Segura (2006) existen criterios que se centran demasiado en el resultado de pruebas, de una actividad específica efectuada en momentos de control declarado o en una opinión y no tienen en cuenta que lo más importante es la transformación de la conciencia, su grado de conocimiento, la interiorización de los valores, la conducta cotidiana guiada por los valores, ante los hechos que tiene que enfrentar día a día y la transformación creadora de la realidad.

En la práctica se evalúa por la participación en actividades o el número de éstas que se realizan reduciéndose sólo al aspecto cuantitativo sin tener en cuenta lo cualitativo, esto expresa la necesidad de unir ambos enfoques, el criterio esencial radica en el grado de formación de la conciencia y en la práctica de una actitud consecuente con los valores en los distintos contextos de actuación.

La formación de la conciencia se expresará en la adquisición de los conocimientos, en la calidad de éstos, en las convicciones, el optimismo, el interés hacia los problemas sociopolíticos y éticos.

González (2004) plantea que la única vía de evaluar es haciendo un seguimiento largo plazo, lento, procesual, observando los cambios de conducta en la cotidianidad.

Para realizar este análisis se van a transcribir las opiniones dadas por las profesoras sobre cada sesión, debilidades y sugerencias. Estas respuestas serán las que nos darán a conocer si existe un cambio en su pensamiento y comportamiento.

En la evaluación (Anexo N° 5) se detalla lo realizado en cada sesión, es decir, debe indicar el número de actividad a la que va a evaluar, del módulo al que pertenece, la claridad de la explicación introductoria, cuál fue la respuesta del alumnado, el desarrollo, la adecuación de los materiales, la duración y si tienen alguna otra observación.

Igualmente, en el Anexo N° 6 las profesoras van a detallar si tienen alguna observación con respecto al módulo en general.

6.1. Experiencia de los profesores y estudiantes

Actividad Nº 1 “Refugio Subterráneo” del Módulo de Competencias emocionales.

Claridad de la explicación introductoria. A la profesora le resulta interesante la actividad. Trata de hacer ver al alumnado la necesidad de trabajar los objetivos que propone: escucha activa, respeto al turno de palabra, respeto a opiniones diversas, modificación del propio punto de vista, llegar al consenso.

Respuesta del alumnado. La actividad les encantó a los grupos. Cada uno justificó su elección, en algún momento incluyeron a todos los personajes. Las conclusiones a las que llegaron fueron: “todos somos diferentes con opiniones distintas, teniendo algo que ofrecer, que no se deben hacer diferencias por las condiciones de las personas y que se deben respetar”. Algunos pensaron en la reproducción de la especie humana, por eso no dudaron en incluir a un hombre y una mujer sin importar su descripción. Retomaron la existencia de Dios (en la figura del sacerdote). Otros defendieron a la niña porque está pequeña y tiene mucho por vivir.

Desarrollo. En general la actividad está bien estructurada, las instrucciones que se dan son claras.

Adecuación de los materiales. Son adecuados.

Duración. Aproximadamente 40 minutos.

Otras observaciones. Ampliar el tiempo porque todos los estudiantes querían opinar, en el otro grupo de estudiantes se cambió la estructura de la sesión, iniciando con el trabajo en los subgrupos, tuvo un mejor resultado, pudieron participar más estudiantes. La profesora considera necesario que se trabaje este tipo de actividad, porque el hecho de tener que escucharse y tratar de entenderse unos a otros resulta positivo.

Actividad Nº 2 “El Ovillo” del Módulo de Competencias emocionales.

Claridad de la explicación introductoria. La explicación fue clara, pues no tenía dificultad la actividad.

Respuesta del alumnado. Fue una actividad que les gustó mucho. Sin embargo, en el segundo grupo, las respuestas fueron muy superficiales.

Desarrollo. Fue muy emotiva, tanto hombres como mujeres dijeron sin ninguna pena características positivas de los demás, uno de los grupos refleja que se conocen y se llevan bien. Mientras que en el otro grupo, existen divisiones entre hombres – mujeres y entre las mismas mujeres, principalmente. Entre las características que mencionaron están: buenos sentimientos, con mucha disposición, generosos, amistosos, que dan buenos consejos, que se sienten como hermanos, que les agrada estar cerca uno del otro. Mientras que el otro grupo, las características fueron muy superficiales, algunas fueron: responsable, buena gente, me cae bien, divertido, buen compañero. Todos coincidieron en que se sintieron muy bien al escuchar a los demás sacar lo positivo de cada uno y que deben conocerse más y limar asperezas entre ellos.

Adecuación de los materiales. Utilizamos un ovillo de hilo grueso y grande que vino bien ya que si hubiese sido la lana seguramente se hubiera roto y fue justo para que todos lo pudieran tomar.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. La actividad como tal está bien.

Actividad N°3 “Te Aprecio – Me Aprecias” del Módulo de Competencias emocionales.

Claridad de la explicación introductoria. La profesora explica los objetivos de la actividad y muy detalladamente el proceso de la misma, varias veces para que no hayan dudas a la hora de empezar a trabajar.

Respuesta del alumnado. La actividad les ha gustado mucho. Han respondido con sinceridad y han profundizado mucho en sus razonamientos.

Desarrollo. Después de leer las afirmaciones, los estudiantes opinaron en su mayoría que sí están de acuerdo, porque se demuestra tener una adecuada autoestima, porque nos ayudan a mejorar. Entre las opiniones de cómo se manifiesta el apreciarse a sí mismo, mencionan: quererse como es con sus virtudes y defectos y no como los demás quieren que usted sea, apreciarse como persona, el valorarse, sintiéndose bien, lo manifiestan queriéndose a sí misma, cuando uno se arregla para salir, no decirse tonto ni maltratándose, teniéndose mucho respeto y haciendo que los demás me respeten. Mientras tanto, entienden por apreciar: ver lo bueno de la otra persona, querer algo, y se manifiesta con: cariño, abrazos, queriéndose unos a otros, cuidándolo mucho, ayudando a otra persona que tiene un problema, expresando los sentimientos. En cuanto a las frases que les gustaría escuchar de su padre y madre se encuentran: te amo, que soy una persona especial, eres un excelente hijo, respetuoso, humilde, inteligente, el mejor, me siento orgulloso de mi hijo. Con respecto a las frases que les gustaría escuchar de sus hermanos se encuentran: te quiero, que soy un buen hermano, que me comprendan, gracias por ser mi hermano, me siento orgulloso de mi hermano, eres un buen ejemplo para mí. Asimismo, las frases que les gustaría escuchar de sus profesores se encuentran: que me esfuerzo, que soy buen estudiante, buen trabajo. De la misma forma, entre las frases que les gustaría escuchar de sus amigos se mencionan: que soy buena amiga, me quiere mucho, que me quieran como soy, que soy especial.

Adecuación de los materiales. Muy bien.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Ampliar el tiempo porque todos los estudiantes querían opinar sobre las preguntas. Una recomendación fue que sería mejor hacerlo más vivencial y no de manera escrita. Al terminar la actividad se les puede preguntar cómo se han sentido contestando.

Actividad Nº 4 “Parejas Parlantes” del Módulo de Competencias emocionales.

Claridad de la explicación introductoria. La profesora les explica en qué va a consistir la actividad.

Respuesta del alumnado. Muchos estudiantes se sintieron incómodos de que otros los estuvieran escuchando. Se dieron cuenta de que muchos no saben escuchar.

Desarrollo. La actividad se desarrolló con mucha actividad. Al inicio hubo discusiones para que el otro estuviera escuchando. Luego hablaron de lo incómodo que se sienten al estar hablando y que otros estén interrumpiendo. A pesar del objetivo de la actividad los estudiantes seguían hablando e interrumpían mientras los demás debían sus opiniones.

Adecuación de los materiales. Son adecuados.

Duración. Aproximadamente 40 minutos.

Otras observaciones. Alargar el tiempo para lograr profundizar en el tema tratado. Esta actividad la realizaron al aire libre, quizás pudo interferir en el desarrollo de la comunicación por el ruido externo.

Actividad Nº 5 “El semáforo” del Módulo Controlo mi ansiedad.

Claridad de la explicación introductoria. La profesora explica en qué va a consistir la actividad y cuáles son sus objetivos, solicita la colaboración y les anima a participar. A lo largo de la sesión, la docente va explicando con detalle cada fase de la misma.

Respuesta del alumnado. En un primer momento al alumnado les cuesta entender la dinámica de la actividad, pero conforme ésta se va desarrollando, va participando más activamente. En general, la implicación del alumnado ha sido buena; incluso han manifestado situaciones reales vividas en el aula recientemente.

Desarrollo. Se ha desarrollado con normalidad, contando con una colaboración prácticamente total. En las primeras fases resulta fundamental que entiendan las instrucciones y las tareas que tienen que realizar. Para facilitararlo ha resultado muy útil que la profesora se pasee entre los diferentes grupos para aclarar las posibles dudas. Los alumnos han participado muy activamente a la hora de sugerir otras posibles respuestas/reacciones ante las diferentes situaciones de enfado.

Adecuación de los materiales. La ficha de la actividad, su anexo y hojas en blanco son materiales suficientes para un adecuado desarrollo de ésta.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Antes de finalizar la actividad se recomienda entregar una copia del anexo y leerlo conjuntamente en el aula. Esto permite recopilar los aspectos trabajados, aclarar las posibles dudas y sirve de recordatorio para situaciones futuras.

Actividad Nº 6 “Historia del hombre que buscaba un martillo” del Módulo Controla mi ansiedad.

Claridad de la explicación introductoria. Explicación clara y ordenada. Además, mantiene buena comunicación con el grupo. Le han prestado atención cuando ha empezado a hablar y han levantado la mano para preguntar dudas.

Respuesta del alumnado. Buena. Al principio alguien ha planteado que ese tipo de actividades no le gusta mucho, por la implicación personal, pero luego ha participado activamente, tanto dentro del pequeño grupo como en el gran grupo.

Desarrollo. Se inicia la sesión con una explicación general del tema a tratar y el procedimiento que vamos a seguir. Se les explica la Historia. Todo en gran grupo. Y a partir de aquí se distribuye el aula en grupos de seis estudiantes, grupos mixtos, invitando a la búsqueda de situaciones que demuestren este supuesto y de reacciones adaptadas, de integración, no agresivas. Resultó interesante porque algunos alumnos defendían la posición del hombre del martillo y otros la del vecino, dando explicaciones.

Adecuación de los materiales. Los materiales son adecuados.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Resulta una actividad muy motivadora. El estudiantado encuentra vivencias representativas de este tipo de acción: lectura del pensamiento y actuación a la defensiva. Esto sucede en el ámbito familiar y con los compañeros o amigos.

Actividad Nº 7 “Nos relajamos” del Módulo Controlo mi ansiedad.

Claridad de la explicación introductoria. Se presentó la actividad como un medio, de relajarnos, de vivenciar la sensación de tranquilidad para poder ser utilizada en momentos de estrés o como una herramienta de autocontrol emocional. La profesora animó y guió muy bien la actividad.

Respuesta del alumnado. En general la respuesta fue positiva, les cuesta un poco al principio, a pesar de la consigna de que cierren los ojos, no consiguen abstraerse de lo que ocurre alrededor, por ello se les propone que se tapen la cara con la chaqueta.

Desarrollo. Al ser un grupo muy numeroso, de treinta estudiantes, cuesta al principio mantener el silencio, ante las expectativas que despierta una actividad novedosa, luego responden mejor. Es necesario que las primeras sesiones de entrenamiento se planteen en el área de Educación Física tras un ejercicio físico, para experimentar la tranquilidad y relajación, además, por la necesidad de realizarlas tumbados en el suelo del gimnasio. Una vez que el alumnado conoce la actividad se podrá realizar la misma guiada por el profesor en el aula sentado en la silla, dándose la espalda. Cuando se ha vivenciado en varias ocasiones, el alumnado manifiesta la sensación de tranquilidad y relajación que ha sentido durante la actividad y demanda su repetición. Es necesario insistir en los beneficios de generalizar la actividad a diferentes situaciones y contextos, tanto que puedan vivir ellos de forma individual o en situaciones de tensión grupal.

Adecuación de los materiales. La música relajante de fondo y la chaqueta cubriéndoles la cara favoreció que la actividad resultase positiva.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Es interesante ir variando la música relajante de fondo, para favorecer el conocimiento más amplio de otra música distinta a la que el alumnado está acostumbrado.

Actividad Nº 8 “Las tablas de la ley” del Módulo Busco la paz a mi alrededor.

Claridad de la explicación introductoria. Sencilla de explicar y de comprender. Exige gran participación de la profesora, para que controle que las reglas que mencionen sean las adecuadas y que se puedan cumplir.

Respuesta del alumnado. Los estudiantes estuvieron muy atentos a participar y que todos mencionaran al menos una regla para anotarla en las tablas de ley.

Desarrollo. En general la actividad está bien estructurada, las instrucciones que se dan son claras. El grupo estuvo muy dinámico. Dijeron reglas que no habían considerado en el desarrollo del curso lectivo pero consideraban importantes de cumplir, por ejemplo: no interrumpir al profesor, levantar la mano, ser puntual, cumplir con las tareas, respetar la opinión de los compañeros, dirigirse con respeto al otro, sea profesor o estudiante, no comer en clase, no mascar chicle, no rayar los pupitres, hacer la limpieza del aula al final del día, para lo que organizaron la clase con horarios de limpieza.

Adecuación de los materiales. Son adecuados.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. El tiempo fue suficiente. Era una actividad que se había hablado al principio de año, pero no lo tenían por escrito, estuvo muy bien, anotarlo.

Actividad Nº 9 “Aprendiendo a ser amigos” del Módulo Busco la paz a mi alrededor.

Claridad de la explicación introductoria. Ha habido una buena relación comunicativa por parte de la docente hacia el alumnado, con estilo directo, flexible y bastante clarificador.

Respuesta del alumnado. Los estudiantes tienen claro lo que significa tener y contar con un amigo y todo lo que conlleva en sí misma una amistad: valores, sentimientos, pasatiempos, entre otros.

Desarrollo. Fue una actividad muy dinámica y participativa, ya que es un tema de gran interés para ellos. Entre las características que debe tener un amigo ellos mencionaron: ser sincero, estar cuando se le necesita, respetuoso, apoyar, cariñoso, divertido, simpático y sobretodo que lo acepte como es. Para describir lo contrario de amistad mencionaron la mentira, la envidia, el egoísmo, intolerancia, hipocresía, irrespeto, burla, engaño, violencia, rencor, entre otros. También mencionaron que muchos hacen un gran esfuerzo en el aula para hacer amigos ya que van a pasar juntos durante todo el año, intentando hablar con todos pero que muchos compañeros no ponían de su parte por lo que para ellos se les tornaba difícil.

Adecuación de los materiales. Los materiales son los adecuados.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. El tiempo no son suficientes para esta actividad. Tal vez en lugar de escribirlo que realicen la actividad por medio de un juego o dinámica de grupo.

Actividad Nº 10 “Reciclemos entre todos” del Módulo Busco la paz a mi alrededor.

Claridad de la explicación introductoria. La profesora ha explicado claramente en qué consistía la actividad, ha repartido los papeles y ha repetido la explicación, aclarando dudas.

Respuesta del alumnado. Los estudiantes están bastante informados del tema y conocen muchas técnicas que ellos mismos pueden seguir para cuidar el medio ambiente, reciclando.

Desarrollo. Los estudiantes estaban muy motivados para trabajar estos temas, mencionaron que han utilizado algunas de estas técnicas para reciclar. Al preguntarles porque hay que reciclar mencionaron que para disminuir el calentamiento global, la erosión, contaminación ambiental. Entre algunas recomendaciones para reciclar mencionadas por los estudiantes mencionaron: separar papel, aluminio, plástico y otros en diferentes basureros, se deben sembrar más árboles, no utilizar aerosoles que contengan clorofluorocarbonos, no hacer quemas, utilizar bolsas de tela y reducir el consumo de bolsas plásticas, concientizar a la comunidad, hacer campañas para recoger la basura,

Adecuación de los materiales. Son adecuados.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Utilizar menos copias para tratar este tema.

Actividad Nº 11 “La Mediación” del Módulo Busco la paz a mi alrededor.

Claridad de la explicación introductoria. La docente aprovecha como motivación del tema los recientes hechos sucedidos en el aula por un conflicto.

Respuesta del alumnado. Debido a los antecedentes del caso, el alumnado muestra interés en ser voluntarios.

Desarrollo. Los estudiantes estuvieron muy entusiasmados con la actividad. Hubo voluntarios, ellos consideraron que se sintieron escuchados por el mediador, pero que no les dio una buena solución, porque tuvo que acudir al resto de grupo para tener otras soluciones, logrando al final un acuerdo. Por otra parte, el mediador comenta que le ha resultado difícil escuchar activamente y al mismo tiempo, dirigir y orientar la conversación. El grupo considera que necesitan más tiempo y práctica para adquirir las habilidades de ser mediador, les interesa mucho.

Adecuación de los materiales. Han resultado adecuados.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Se considera que los resultados de esta actividad se pueden ver mejorados con otras que desarrollen actividades similares.

Actividad N° 12 “El Ocaso de Alba” del Módulo Soluciono Pacíficamente los Conflictos.

Claridad de la explicación introductoria. Muy bien. La actividad está muy bien preparada por parte de la tutora. La explica con mucha claridad.

Respuesta del alumnado. Aceptan muy bien la actividad. Hay mucha participación en la situación propuesta.

Desarrollo. El alumnado participa mucho, al formar los subgrupos continuamente hablan, relatan experiencias parecidas que han tenido. La docente reconduce continuamente a los datos de la situación planteada. La historia les pareció muy triste. Entre las recomendaciones que mencionaron fueron: ser sinceros, evitar hacer comentarios de los otros porque se pueden generar más problema y si se da cuenta que no rechazan buscar otros amigos. Estuvo muy dinámica.

Adecuación de los materiales. Bien. La profesora distribuye las copias cuando corresponde.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. La parte interesante de esta actividad es el análisis de las respuestas dadas y el debate en torno a éstas. Para ello, el profesor requiere una formación en el tema para poder manejar el debate.

Actividad N° 13 “Estudio de casos” del Módulo Soluciono Pacíficamente los Conflictos.

Claridad de la explicación introductoria. Explicación clara y ordenada de los objetivos de la actividad. Hábil distribución del alumnado. Motiva positivamente hacia la actividad.

Respuesta del alumnado. Les ha gustado mucho la actividad. Actitud participativa de la mayoría. Se metieron en la actividad comentando situaciones personales. Buen nivel de intercambio de opiniones.

Desarrollo. Se les explica la actividad del día. Forman los grupos para representar los casos. La actividad se desarrolló con bastante fluidez. Los chicos se implicaron menos que las chicas. Quienes expusieron el trabajo al grupo lo hicieron con fuerza y decisión, defendiendo bien la opinión del subgrupo. Se formó un debate, bien reñido, pero al final lograron llegar a un consenso. Las opiniones al finalizar fueron que les gustó la actividad, que quieren repetir esos casos.

Adecuación de los materiales. Muy buena.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Sería aconsejable realizar la actividad en dos sesiones, sobre todo si se trata de un grupo participativo.

Actividad Nº 14 “Una situación conflictiva” del Módulo Soluciono Pacíficamente los Conflictos.

Claridad de la explicación introductoria. La profesora explica en qué va a consistir la actividad y cuáles son sus objetivos, solicita la colaboración y les anima a participar.

Respuesta del alumnado. El alumnado demuestra interés por dar sus opiniones. Se plantea la necesidad de posicionamiento que facilite la búsqueda de soluciones, guiando al alumnado en la actividad.

Desarrollo. El grupo se ve muy entusiasmado. Requiere la lectura comprensiva para encontrar soluciones a las acciones que acontecen. Sin embargo, su estructura lógica puede verse modificada sin la atención constante de la profesora. En el grupo surgen posturas opuestas que precisan ser justificadas por los estudiantes. Al final, se debate y el grupo en general consigue la solución. Les agradó.

Adecuación de los materiales. Han resultado adecuados.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Se considera que los resultados de esta actividad pueden verse mejorados con otras que desarrollen situaciones similares.

Actividad N° 15 “El dilema moral” del Módulo Soluciono Pacíficamente los Conflictos.

Claridad de la explicación introductoria. Explica muy claramente el objetivo de la actividad y cómo la van a desarrollar en el aula.

Respuesta del alumnado. Aceptan la actividad muy bien.

Desarrollo. El desarrollo de la actividad es positivo. Se siguen los pasos que se describen en la actividad y están adecuados. La profesora introduce como nuevo que tras el trabajo en pequeño grupo cada equipo expone en gran grupo primero qué va a hacer el protagonista de la historia y se van a escribir las alternativas en la pizarra. Después se genera un diálogo sobre lo expuesto.

Tras esto, con la misma dinámica, se aborda la segunda cuestión que plantea la actividad: los sentimientos que puede tener el protagonista de la situación. En esta cuestión también se genera un debate al que se dedica una parte importante de la sesión. El diálogo es muy interesante y como el grupo lo permite, la profesora aprovecha para que del alumnado pueda expresar experiencias personales parecidas y comunicar sus sentimientos. Cuando se llega a la fase de evaluación de ideas aparecen, en la puesta en común de los grupos, globalmente dos posibles formas de responder a la situación: donar el dinero o que no lo done y lo utilice en el viaje que siempre ha querido. Llegando a la conclusión, que done el dinero, si le va a servir para ponerse bien, luego tendrá el resto de la vida para volver a ahorrar.

Adecuación de los materiales. Buena. Estuvo muy bien el hecho de facilitar una hoja para recoger las distintas aportaciones de los grupos.

Duración. 40 minutos.

Otras observaciones. Esta actividad tiene sentido si se ha trabajado temas como: comunicación, dinámicas de resolución pacífica de los conflictos, porque ya tenían herramientas suficientes, de lo contrario, la actividad no cumple los objetivos pretendidos.

Actividad N° 16 “Tenemos un problema” del Módulo Soluciono Pacíficamente los Conflictos.

Claridad de la explicación introductoria. Explicación clara y ordenada. Hábil distribución del alumnado. Motiva positivamente hacia la actividad.

Respuesta del alumnado. Actitud participativa de la mayoría.

Desarrollo. La actividad se desarrolló con bastante fluidez. Nada más entrar en el aula, la profesora ha pedido a los alumnos que colocaran rápidamente las mesas más o menos en U, ha dicho el título de la actividad y ha explicado en qué consiste, a continuación pide la colaboración de voluntarios para dramatizar la actividad. A los estudiantes les gustó mucho, estaban muy intrigados con la solución. Los estudiantes lograron ponerse de acuerdo e ir descifrando las distintas pistas. Les gustó mucho esta actividad porque dicen que se sintieron como investigadores.

Adecuación de los materiales. Han resultado adecuados.

Duración. 40 minutos.

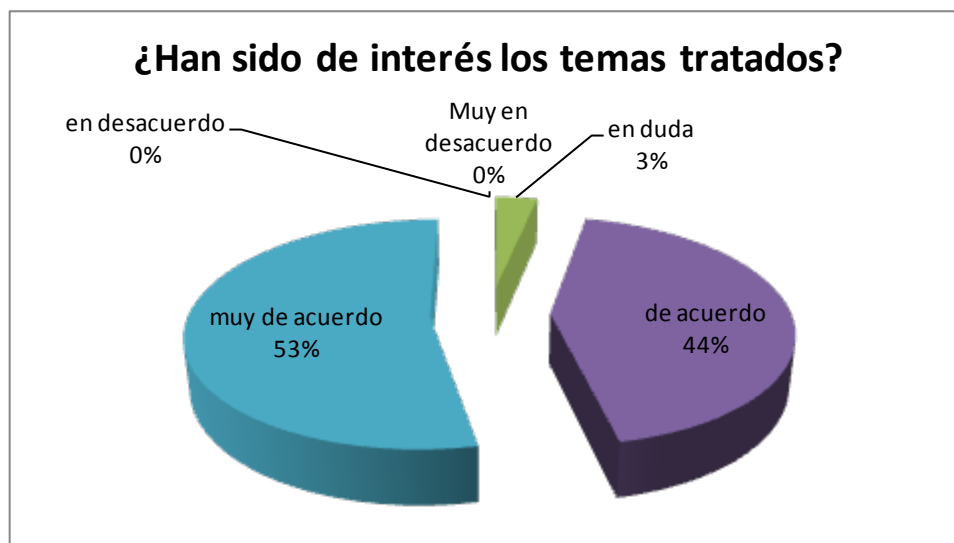
Otras observaciones. Hay que tener muy claro el objetivo de la actividad y no permitir que el grupo se disperse.

6.2. Evaluación de estudiantes y profesores

Al finalizar la aplicación del programa se les pasó una evaluación a los estudiantes (Anexo N° 3) y a las profesoras que ejecutaron el mismo (Anexo N° 4), donde se les solicitó que valoraran en la escala de Linkert, respondiendo 5 si creían que estaban muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 si consideraban que tenían dudas, 2 si estaban en desacuerdo y 1 si opinaban estar muy en desacuerdo con la valoración que se le propone.

Estas valoraciones son elementos importantes para nuestra investigación, ya que ellos (estudiantes y profesoras) evaluaron el nivel de funcionalidad del programa, sus dificultades y sus puntos fuertes, es decir, realizaron una evaluación del proceso y de cada uno de los objetivos planteados. Así, en el siguiente análisis se revisarán gráficos con la información en porcentajes brindada por los participantes:

Gráfico N° 1



Con la aplicación del programa consideramos relevante preguntarles a los estudiantes que participaron si los temas tratados eran de interés, donde podemos observar en el gráfico N° 1, el 53% y un 44% opinaron que estaban muy de acuerdo y de

acuerdo respectivamente, para un total de 97% de la población participante coincidieron en que los temas tratados en el programa han sido de interés. Mientras que sólo un 3% de esa población mencionó que lo ponían en duda. Los temas de enseñanza-aprendizaje de la paz suelen ser de gran atractivo y de alta motivación para los jóvenes, porque, generalmente, existe más gratificación recibir un programa de educación para la paz que una materia del currículo escolar, por su metodología, sus contenidos, la evaluación y su fin: las calificaciones (Sánchez, 2008).

Asimismo, en el gráfico N° 2 observamos la valoración de las profesoras, quienes mencionan ellas consideran en un 100% que para los estudiantes, estos temas han sido de interés.

Gráfico N° 2.



Este aspecto es significativo, ya que si los estudiantes consideran que los temas son de interés en este momento de su vida, es decir, en la adolescencia, les van a poner más atención y van a querer participar más de las actividades tratadas durante el programa.

Gráfico N° 3



El gráfico N° 3 se refiere si las actividades realizadas han sido interesantes para los estudiantes. Esta pregunta va ligada con la anterior, ya que si los temas y las actividades realizadas son interesantes, ellos van a poner más interés en realizarlas. Tal como lo menciona Sánchez (2008) los contenidos y actividades, además de ser congruentes con la Educación para la Paz deben ser facilitadores y motivadores del aprendizaje.

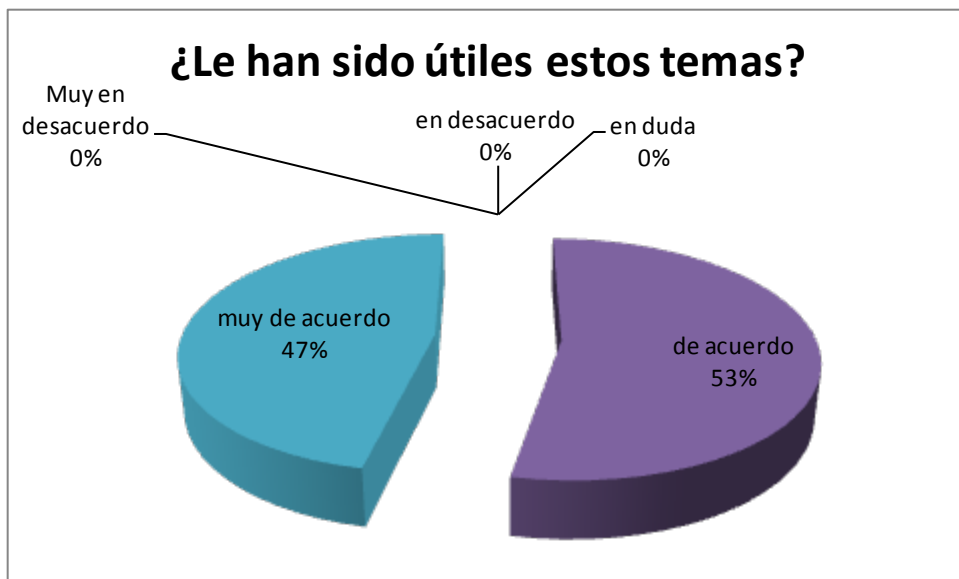
En este aspecto, obtuvimos respuestas de un 60% que estaban muy de acuerdo y un 40% se encuentran de acuerdo con ellas. De la misma forma, en el gráfico N° 4, se representa que las profesoras indican en un 67% que están muy de acuerdo y en un 33% se encuentran de acuerdo en que a los alumnos les resultó interesante. Álvarez *et al.* (1998) mencionan que para la aplicación de un programa lo tiene que hacer un equipo de personas interesadas y comprometidas con el proyecto, pues así, también van a realizar las actividades con interés y los jóvenes lo van a encontrar atractivo.

Gráfico N° 4



Este es un dato muy importante, ya que en futuras aplicaciones del programa es necesario tomarlo en cuenta para que sea atractivo para los participantes. Asimismo, Trianes y Muñoz (1997) nos señalan la importancia de diseñar actividades significativas que importan verdaderamente al joven porque pertenecen a la vida real.

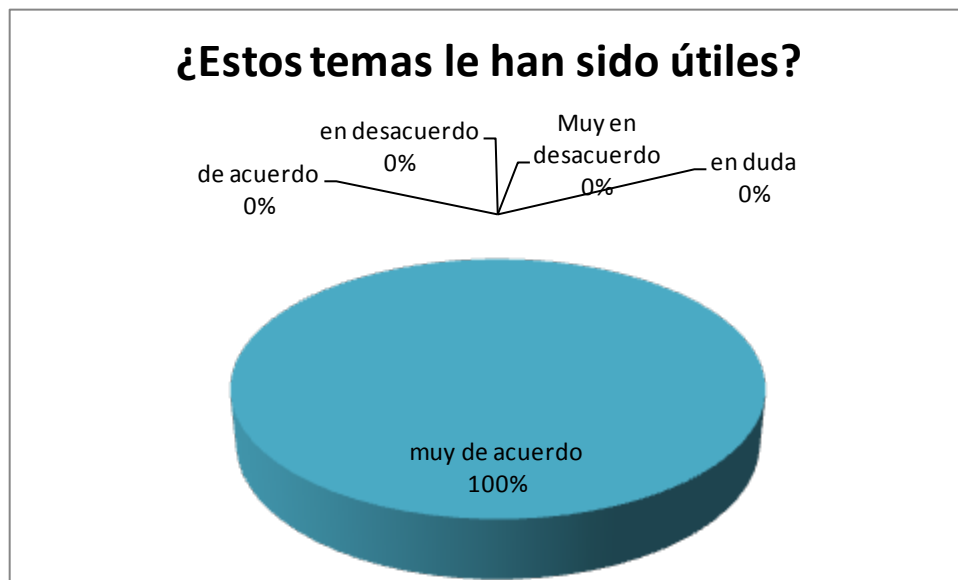
Gráfico N° 5



Asimismo es interesante conocer si los estudiantes consideraron que les resultaron útiles las actividades realizadas durante la aplicación de este programa. En el gráfico N° 5 nos constatan que fue exitoso, ya que contamos con un 47% que nos menciona que están muy de acuerdo y un 53% están de acuerdo. Al respecto, Álvarez, *et al.* (1998) nos mencionan que al finalizar el programa, los jóvenes deberán ser lo más autónomos posible en su proceso de desarrollo global y que el trabajar temas de educación para la paz, las van a considerar útiles para lograr ese objetivo.

Al mismo tiempo, Calvo (2002) nos menciona que los estudiantes se han desarrollado en una sociedad en la que no valoran la consecución de objetivos a largo plazo que implica un trabajo constante, (lo que es, un programa de educación para la paz) sino que se exalta el beneficio rápido y sin esfuerzo. De este modo, la situación de aprendizaje, que obligatoriamente implica esfuerzo, disciplina personal y escolar, se convierte en una experiencia molesta y no valorada. Pero en el caso que nos atañe, resultó bien valorado por los estudiantes, considerándolo útil para su vida.

Gráfico N° 6.



Mientras que en el gráfico N°6 se observa que en un 100% las profesoras consideran que estos temas les han sido útiles a los jóvenes. Al igual que en el ítem anterior, son datos que nos dan aval para continuar con este tipo de programas.

Los resultados conseguidos por Cerrillo (2002) han sido consecuentes con los obtenidos en este programa ya que los estudiantes en el estudio referido consideraron que la participación en el mismo es útil para la vida y para las asignaturas del instituto.

En cuanto a la pregunta si han podido realizar las actividades con facilidad (gráfico N° 7), obtuvimos respuestas entre los estudiantes de un 93% que están muy de acuerdo y un 7% consideraron que están de acuerdo.

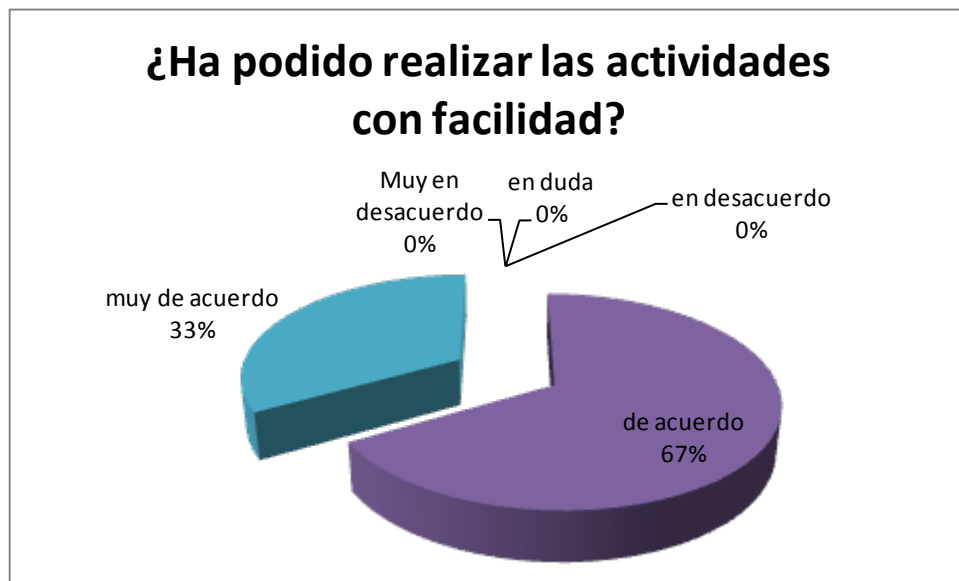
Gráfico N° 7



De la misma forma, se les preguntó a las profesoras si como docentes para aplicar las actividades les resultaron fáciles (gráfico N° 8), obteniendo un resultado de un 33% muy de acuerdo y un 67% contestaron de acuerdo. Algunas de las justificaciones de las docentes fueron por la falta de experiencia en tratar estos temas.

Al respecto, Sánchez (2008) nos menciona que el profesorado no se siente preparado en estos temas y algunas veces, se ve presionado por la comunidad educativa y hasta por la administración para que no deje de tratarlos.

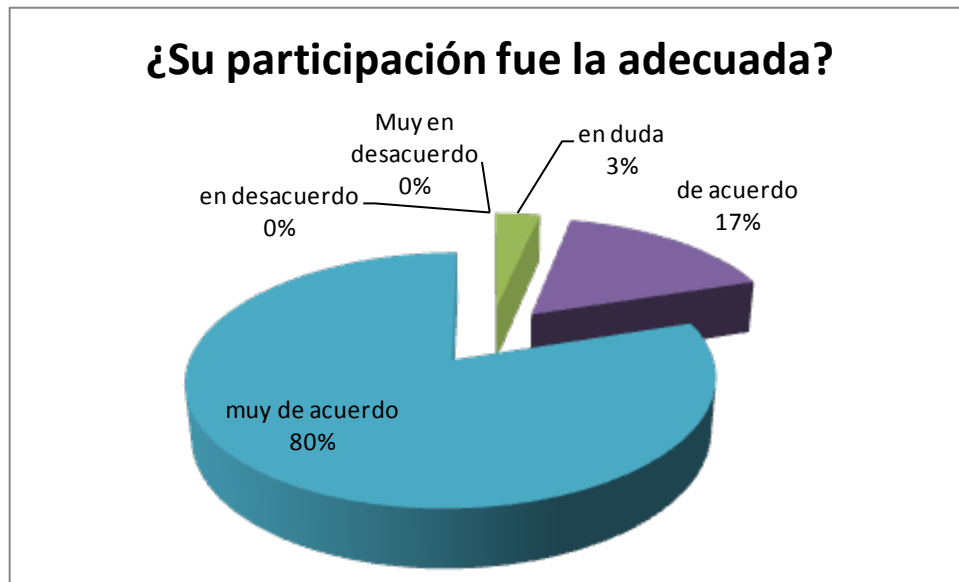
Gráfico N° 8.



Los alumnos también fueron preguntados sobre si la participación de ellos fue la adecuada en el programa, ya que la implicación del alumnado en el programa da a entender que quiere tener un buen clima de convivencia sin el cual no sería posible o factible la participación del mismo.

En el gráfico N °9 nos representan que el 80% consideran que estuvo muy de acuerdo su participación, un 17% la consideraron de acuerdo, mientras que un 3% consideró que lo pone en duda que su participación fuera la adecuada.

Gráfico N° 9



García y Medina (2002) consideran que dependiendo del nivel en que los estudiantes se involucren en el programa, mejorará su clima escolar, su convivencia y su entorno próximo, es decir, su familia y su comunidad.

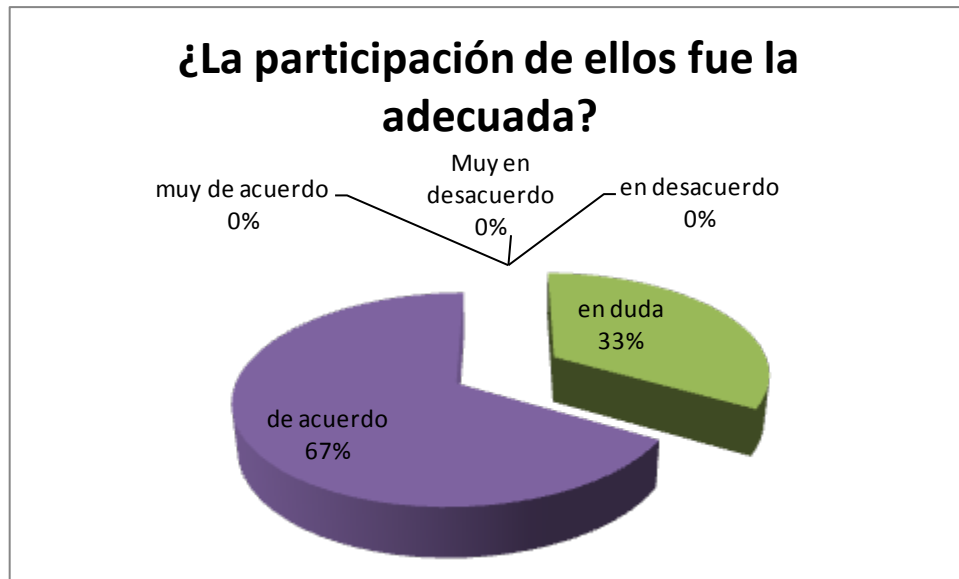
Asimismo, Sorte, *et al.* (2003) mencionan que las estrategias deben potenciar una pedagogía participativa-activa; que permita construir un discurso pedagógico, donde haya más interés por parte de los estudiantes.

Se les hizo la pregunta a las profesoras sobre la participación que los estudiantes tuvieron durante la aplicación (gráfico N° 10), ellas consideraron que el 67% estuvo bien (de acuerdo) y el 33% lo ponen en duda (pudieron haber participado más).

Igualmente, Álvarez, *et al.* (2002) nos indican que los docentes deben fomentar la participación de todos, sin exclusión. Para ello, es importante crear condiciones para que todas las personas tengan la oportunidad de expresarse en grupo. Generalmente, las personas más rápidas, las mayores o las que tienen mayor fluidez verbal son las que suelen participar. Además, deben tener en cuenta las necesidades, opiniones y los sentimientos de todas las personas. Por eso, si queremos que un grupo crezca, es

importante crear el espacio necesario para que cualquier aportación sea tenida en cuenta, analizada y aplicada, si es valorada de manera eficaz.

Gráfico N° 10.



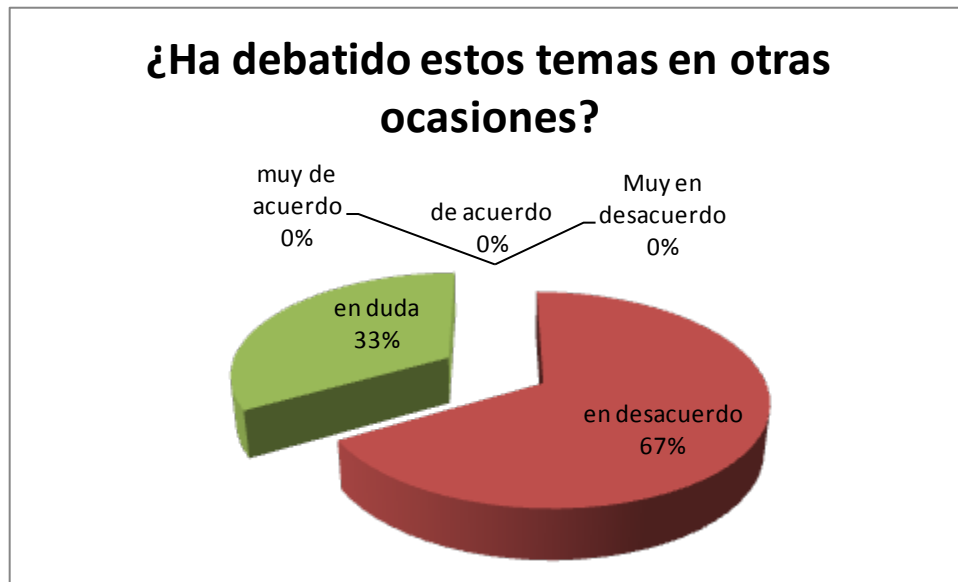
Para nosotros, también era importante conocer si los estudiantes antes de esta aplicación habían debatido estos temas, ya que si ya han tratado los temas les pueden resultar aburridos o quizás más fáciles, el hecho de volver a trabajar sobre lo conocido y sería necesario cambiarlos para futuras puestas en práctica. No obstante, en el gráfico N° 11, observamos que el 7% menciona que está muy en desacuerdo, es decir, que nunca los han tratado, el 56% dice que están en desacuerdo, o sea que alguno que otro de los temas los han tratado en algún momento, un 30% lo ponen en duda, puede ser que no lo recuerden.

Gráfico N° 11



Mientras que un 7% nos indica que en algunos momentos sí han tratado estos temas. Al respecto, Orté, *et al.*, (2003) nos mencionan que todas aquellas estrategias de tipo socioeducativo que permitan reforzar la vinculación del alumno con el centro, deben ser utilizadas con frecuencia, ya que, potencian una pedagogía participativa-activa; que permite construir un nuevo discurso pedagógico: centros de interés, enseñar-aprender como proceso de construcción activa, posibilitan que la resolución de conflictos se lleve a cabo desde un planteamiento activo y participativo de los agentes en conflicto a partir de estrategias de mediación y negociación entre las partes, en definitiva, se logra el fomento de procesos bidireccionales de comunicación, de medidas consensuadas y pactadas, de seguimiento y evaluación de las acciones educativas.

Gráfico N° 12.



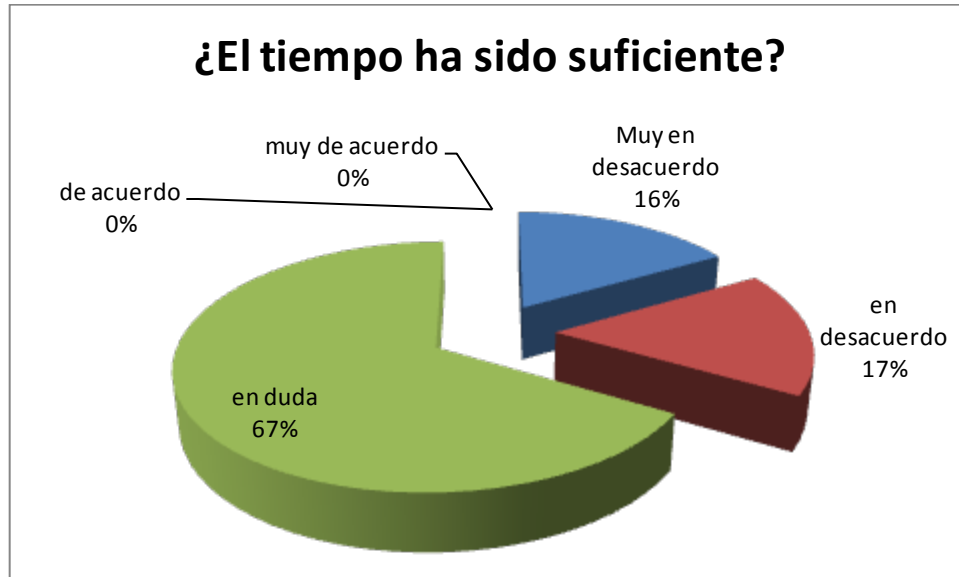
Por otro lado, Rajadell (2002) nos menciona que el programa debe contener actividades creativas, que tengan originalidad, con el fin de que, aunque se hayan tratado en otro momento les vayan a parecer interesantes e incitarlos a participar en la actividad.

Igualmente, consideramos importante preguntarles a las profesoras que si ellas como docentes habían tratado estos temas en otras ocasiones con estudiantes y las respuestas se reflejan en el gráfico N° 12, donde encontramos en un 67% estaban en desacuerdo, es decir, nunca los han debatido y en un 33% mencionan que lo dudan (puede ser que se haya dado). Esto quiere decir, que al no ser tan habituales les puede costar un poco más ejecutar el programa.

En el gráfico N° 13 podemos observar que al preguntarles a los estudiantes si consideraron que el tiempo fue suficiente, el 16% indicaron que estaban muy en desacuerdo, un 17% en desacuerdo y el 67% lo ponen en duda. Tomando la información de los datos anteriores, nos muestra que al parecerles interesantes y útiles las actividades, los estudiantes requieren más tiempo para compartir sus opiniones y

reacciones con los compañeros. Además, requieren tiempo para asimilar la adquisición de los conocimientos.

Gráfico N° 13.



Fernández y Ramírez (2002) nos señalan que las actividades se deben incorporar a la rutina diaria de la clase, para que se consiga crear hábitos. No se consigue hábito con la exposición oral de las cuestiones, los alumnos han de practicarlos muchas veces, en situaciones artificiales y naturales, hasta llegar a incorporarlo a su repertorio comportamental. Por lo que, se requieren ampliar el tiempo de cada actividad y agregarlas en otros momentos de clases.

De la misma manera las profesoras en un 100% consideraron que el tiempo no fue suficiente (Anexo N° 14), lo pusieron en duda, según indicaron que requerían más en cada actividad porque los estudiantes querían compartir sus experiencias con los compañeros.

Gráfico N° 14.



Como última pregunta evaluadora del proceso de ejecución del programa, nos interesó preguntarles si ellos estarían dispuestos a participar en otros programas.

Gráfico N° 15.



Donde obtuvimos resultados reflejados en el gráfico N° 15, observamos que el 80% de los alumnos han indicado que estarían muy de acuerdo, un 17% de acuerdo y un 3% en duda. Es importante resaltar que en las opciones de respuesta en desacuerdo y

muy en desacuerdo hubo un 0%, puede significar que les ha agradado ser partícipes de una experiencia de este tipo.

Martínez y Glas (2002) concluyen que el primer programa que se desarrolle es primordial para proporcionar explicaciones, para dar pautas e ideas para futuras intervenciones educativas. Por lo que, si se logra una buena intervención en el primer programa se tendrá más probabilidades de contar con una mayor participación y esto, ayuda a hacer una labor preventiva, objetivo final de cualquier intervención educativa.

De la misma forma, Cornelius, *et al.* (2009) nos señalan que en un programa es fundamental comprender qué es lo que motiva a las personas a participar en programas de prevención de la violencia y si la motivación varía según el estado de riesgo en el que se encuentren y así conocer si estarían dispuestos a participar en otros programas.

Asimismo, en el gráfico N° 16 se representa la opinión de las profesoras en un 100% estarían muy de acuerdo en volver a participar en programas de este tipo. Esta condición es respaldada por Rodríguez y Luca (2002) donde mencionan que el profesor es una de las partes más importantes en la aparición y desarrollo del proceso motivacional, con su actuación puede facilitar la aparición de la motivación o al contrario, desanimar a los alumnos.

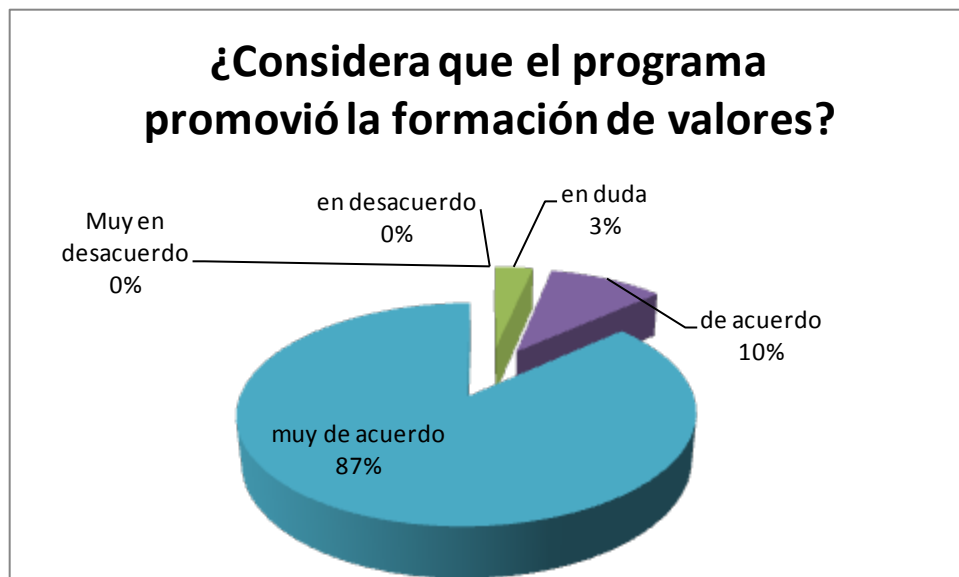
El preguntarles a las docentes si estarían dispuestas a volver a participar en otro programa, lo consideramos un punto muy importante para continuar trabajando con ellas y que con la experiencia adquirida, ellas puedan involucran a otros profesionales que quieran apoyar en el proceso.

Gráfico N° 16.



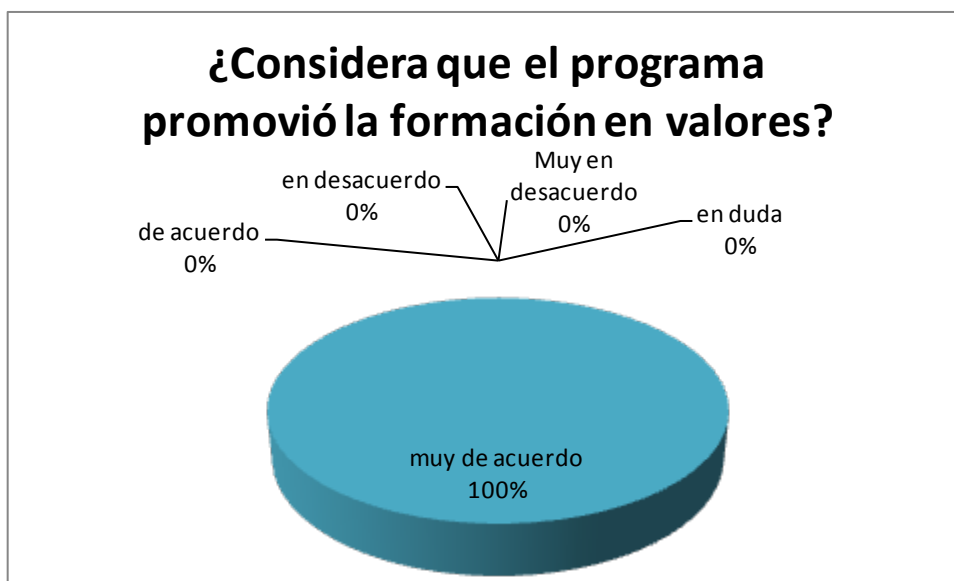
Entre los objetivos perseguidos a la hora de poner en práctica este programa teníamos en primer lugar, promover la formación en valores, por lo que les preguntamos a los estudiantes si consideran que el programa logró este objetivo.

Gráfico N° 17.



En el gráfico N° 17 mostramos las respuestas brindadas por los estudiantes, donde un 87% lo consideran que están muy de acuerdo, 10% de acuerdo y un 3% lo ponen en duda. Etxeberría (2001) nos señala que para evitar la violencia es necesario enseñar e inculcar valores sobre los que se funda la sociedad, democracia, participación, respeto. Por lo que, estos resultados se deben a que ellos han tenido cambios en sus valores y han sentido que ha sido con la ayuda del programa.

Gráfico N° 18.



Asimismo las docentes consideraron en un 100% que estaban muy de acuerdo en que el programa promovió la formación de valores, donde se representa en el gráfico N° 18.

Aznar, *et al.* (2007) nos señalan que cuando un programa promueve la formación en valores se logra el objetivo final, el cual es enseñar a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar y a aprender, fines básicos de una educación para la convivencia, es decir, la integridad como individuo social.

Gráfico N° 19.

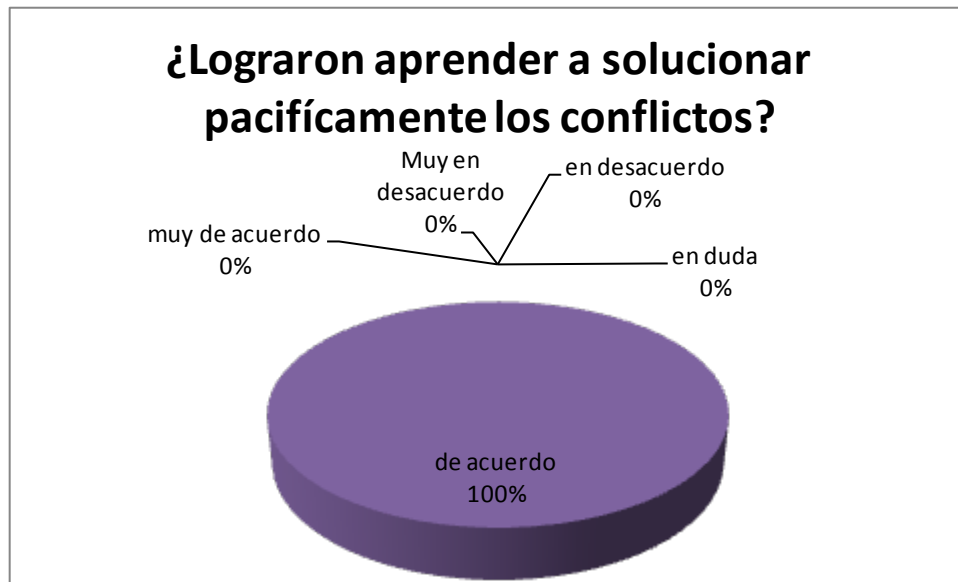


El proceso de resolución de conflictos fue tratado específicamente durante la aplicación de este programa y fue un aspecto muy importante. Debemos saber que conocer el proceso de resolución de los conflictos no es suficiente como para poder resolverlos, se hacen necesarias una serie de habilidades que permitan a los alumnos afrontar la resolución de conflictos, de una manera adecuada.

Precisamente, Trianes y Muñoz (1997) nos indican que enseñar pensamiento de Solución de Problemas es una estrategia necesaria para enseñar comportamientos concretos: negociación, ayuda, cooperación. Por lo que, les preguntamos a los alumnos si habían logrado aprender a solucionar pacíficamente los conflictos obteniendo resultados de 67% de los participantes dicen que están muy de acuerdo, 30% de acuerdo y 3% en duda.

Igualmente les preguntamos a las docentes si consideraban que los estudiantes habían logrado aprender a solucionar pacíficamente los conflictos mencionando en un 100% que estaban de acuerdo (Gráfico N° 20). Estas habilidades se corresponden con competencias básicas de comunicación y de ayuda.

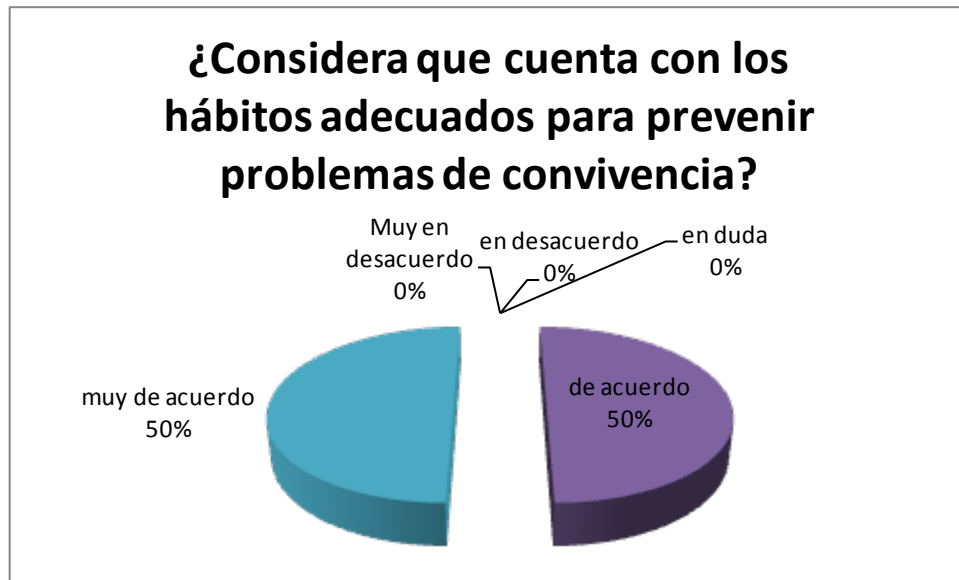
Gráfico N° 20.



Otro objetivo propuesto en la aplicación de este programa era la creación de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia, por lo que les preguntamos a los estudiantes si consideraban que habían adquirido hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia, en el gráfico N° 21 se muestran las respuestas que obtuvimos siendo en un 50% que estaban muy de acuerdo y en otro 50% de acuerdo. Estas habilidades son fundamentales para que los estudiantes puedan desarrollarse como personas, como ciudadanos y como sociedad.

De la misma forma, Trianes y Muñoz (1997) mencionan que el trabajar situaciones sucedidas proporciona a los estudiantes revivirlas sin las asperezas del momento en que sucedieron, les estimula la regulación y el autocontrol hacia los sentimientos vividos, estimula la reflexión y les permite aprender experiencias pensando en grupo sobre estrategias que se puedan aplicar en otras situaciones. Con lo que se adquieren las habilidades necesarias para prevenir situaciones problemáticas.

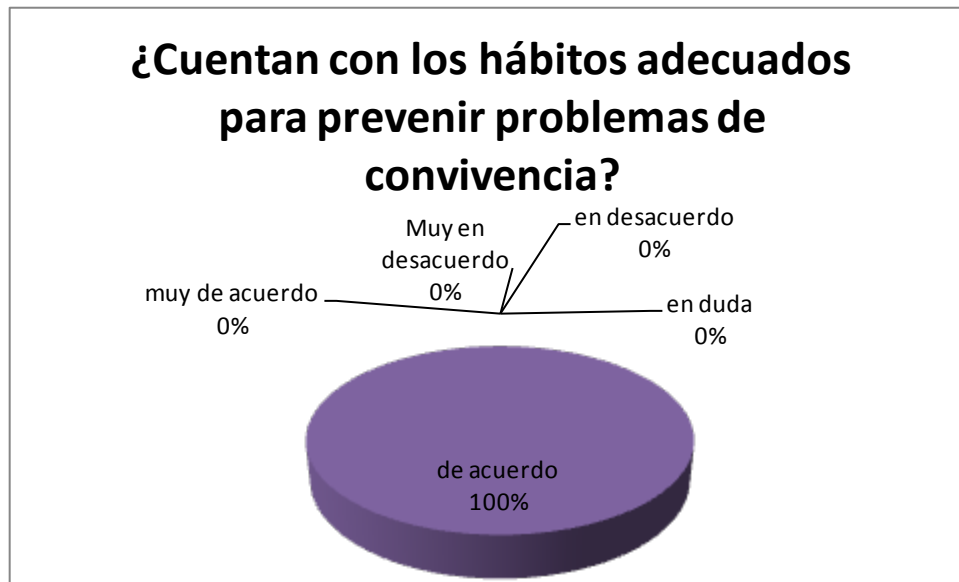
Gráfico N° 21.



En el gráfico N° 22 mostramos la respuesta de las docentes de un 100% de acuerdo en que los estudiantes cuentan con los hábitos para prevenir los problemas de convivencia.

A este tenor, Sánchez (2008) nos respalda cuando dice que al trabajar en Educación para la Paz los alumnos, más que contenidos, aprenden métodos, estilos de trabajo y formas de vida; por tanto, la principal acción debe ser la creación de las situaciones didácticas en que se puedan vivir y aprender hábitos para prevenir los conflictos.

Gráfico N° 22.



Otro de los objetivos propuestos fue potenciar la comunicación entre los estudiantes, al cuestionar a los jóvenes si esta competencia mejoró, en el gráfico N° 23 nos muestran las respuestas que fueron muy satisfactorias, obteniendo resultados de un 77% que estaban muy de acuerdo y un 23% se encontraban de acuerdo. Esta competencia les permite a los jóvenes estar en un mejor ambiente consigo mismos, con sus compañeros, con la familia y con la comunidad, es decir, con su alrededor.

Gráfico N° 23.

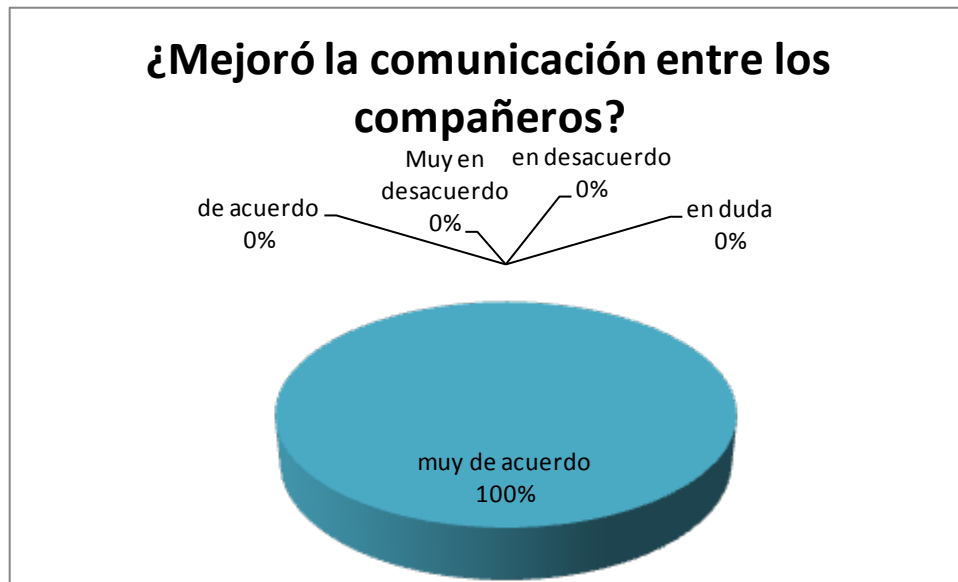


Moliner y Martí (2002) nos señalan que al conseguir un clima de aula positivo proporciona seguridad al alumnado, competencia, orden, genera expectativas de éxito, aumenta la comunicación entre iguales y con el profesor, favorece la cooperación y el desarrollo de actitudes respetuosas. Con todo esto, se obtiene las herramientas necesarias para abordar una solución pacífica de los conflictos.

Asimismo Rodríguez (2008) mencionan que los conflictos no son problemas, son parte de las soluciones. No es necesariamente sinónimo de indisciplina pero sí de incomunicación, por lo que, es importante que los estudiantes mejoren su comunicación con su entorno, es decir, compañeros, profesores, amigos, hermanos, padres.

Nos es interesante conocer si las docentes han visto mejoría en la comunicación entre los estudiantes. En el gráfico N° 24 representa las respuestas de ellas indicando en un 100% que ha mejorado. Esto quiere decir, que ellas si consideran que este aspecto, se ha mejorado con el programa, porque han visto cambios en las relaciones comunicativas de los jóvenes.

Gráfico N° 24.



Otro aspecto importante en el acontecer diario de un centro educativo radica en cómo se resuelven los conflictos en la propia institución. En función de la forma de resolver los conflictos y si estos son realmente resueltos, el cuándo y el quién los resuelva, puede contribuir de una manera eficaz a crear un ambiente adecuado de convivencia, o por el contrario, a lograr un enrarecimiento de la atmosfera de convivencia en el centro.

De ahí, que sea importante resolver los problemas con prontitud pero sin precipitación, con diálogo consensuado y negociado como contraposición al uso excesivo de autoridad que no hace más que resolver de manera fugaz el conflicto que se trata.

Gráfico N° 25.



Así, los alumnos fueron preguntados con respecto al objetivo solucionar pacíficamente los conflictos, ya que queríamos saber si han reflexionado sobre cómo descubrir, dialogar y negociar los conflictos.

Los resultados los podemos observar en el gráfico N° 25, donde obtuvimos un 77% que estaban muy de acuerdo y en un 23% están de acuerdo.

Coherente con nuestros resultados, Moliner y Martí (2002) proponen que se deben trabajar técnicas en resolución pacífica de conflictos y en toma de decisiones para que los alumnos reflexionen, comprendan, analicen y observen las consecuencias de las acciones. A estos autores les resultó, ya que los estudiantes de su estudio demostraron un gran interés, implicación y participación en las actividades, llegando a obtener como conclusión que con esta aplicación sí adquirieron estas habilidades.

Al preguntarles a las docentes si consideran que los alumnos lograron reflexionar sobre cómo descubrir, dialogar y negociar los conflictos, en el gráfico N° 26 nos encontramos con un 100% muy de acuerdo.

Gráfico N° 26.



Esta primera visión nos permite empezar a constatar que en el centro se resuelven los problemas de una manera más dialogada y negociada, lo que sin duda ayuda a resolver de una forma más eficaz los problemas y conflictos, al tiempo que ayuda a mejorar la convivencia en el centro.

El gráfico N° 27 nos muestra los resultados obtenidos de la pregunta hecha a los participantes sobre si aprendieron a controlar situaciones que vayan a desembocar en conflicto, obteniendo en un 77% que están muy de acuerdo y en un 23% que se encuentran de acuerdo.

Al respecto, Fong, Vogel and Vogel (2008) nos mencionan que según estudios realizados los jóvenes que tienen dificultades para manejar situaciones de enojo, que vayan a generar un conflicto son más propensos a participar en el robo y el asalto que los estudiantes que poseen conocimientos para manejar adecuadamente la ira.

Gráfico N° 27.

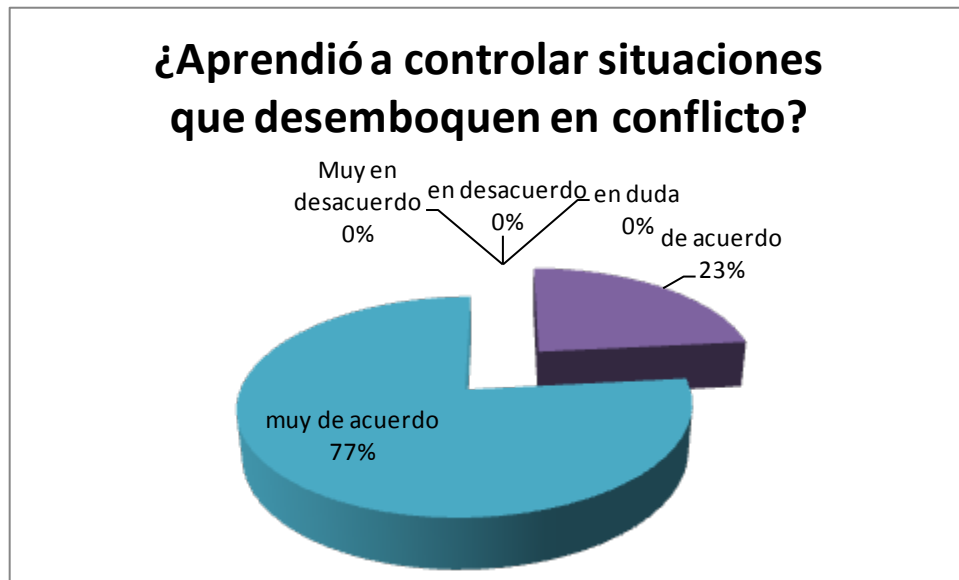
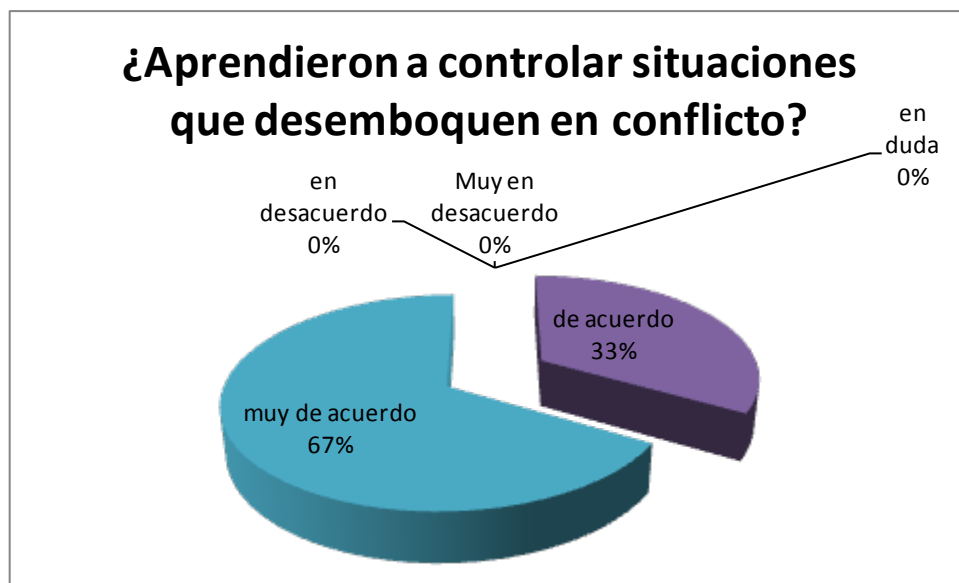


Gráfico N° 28.



De la misma manera, les preguntamos a las docentes si consideran que los estudiantes lograron aprender a controlar las situaciones que vayan a desembocar en conflicto notando en el gráfico N° 28 que un 67% que están muy de acuerdo y en un 33%

de acuerdo. Es decir, ellas creen que el programa les ha aportado a los estudiantes las herramientas necesarias para que controlen esas situaciones difíciles.

En el ítem N° 15 se les preguntó si hubo algo significativo que ha aprendido, los estudiantes mencionando que aprendieron a respetar a sus compañeros y sus sentimientos, son capaces de hablar y resolver un problema y dejar de gritar para conseguir sus objetivos, a relajarme y controlar mi ira. Asimismo, las profesoras ante esta pregunta dijeron que aprendieron a tratar temas que nunca antes los habían tocado, a trabajar los sentimientos de los estudiantes y de sí mismas, lograron conocer diferentes técnicas para negociar y hablar un conflicto sin llegar a la violencia.

Y por último, se les menciona que si tienen alguna sugerencia o comentario y los estudiantes mencionan que quieren seguir participando del programa, les resultó muy agradable, quieren tener más tiempo para las actividades, que se traten adicionalmente, otros temas como sexualidad, trato con la familia.

Para terminar, estos resultados positivos reflejan el trabajo de las profesoras, verdaderas protagonistas de la intervención. De estos datos que estamos analizando se desprende que los estudiantes terminan el curso con una alta motivación e interés por el Programa que les impulsa a seguir trabajando en otros proyectos. Valoran altamente el grupo de trabajo en cuanto al apoyo a largo plazo. Cambian sus ideas implícitas y piensan de manera más positiva para la intervención.

Y apuntamos el valor que pueda tener este material para la prevención de comportamientos inadaptados socialmente, mediante la enseñanza de objetivos interpersonales sofisticados, al amparo de instituciones que faciliten y promuevan el desarrollo de estas intervenciones.

6.3. Conclusiones y recomendaciones

Como señalamos, en el capítulo número dos nuestro interés fue realizar -en un primer momento-, un diagnóstico de necesidades sobre violencia escolar, cuyo objetivo fue identificar las principales manifestaciones de violencia presentes en la población de séptimo año de la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba Costa Rica (2008), donde obtuvimos los siguientes resultados:

- Las manifestaciones de violencia más frecuentes son: ignorar a un compañero, poner apodos que ofenden, hablar mal, rechazar e insultar a alguien; por lo que podemos decir que es *la violencia verbal* la más común entre los alumnos de séptimo año de Turrialba.
- Esconder cosas, robar, amenazar e impedir participar a otro de alguna actividad son aspectos que están presentes en la vida del alumnado.
- Se observa que las situaciones más extremas de violencia (obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con insultos y amenazar con amas) ocurren en una menor proporción pero por su naturaleza violenta es necesario no perderlos de vista.

Con estos resultados, nos queda claro que el fenómeno de la violencia escolar está presente entre los estudiantes de esta población. Es un problema ante el cual, algunos docentes están dispuestos a colaborar en la aplicación de programas para evitar la violencia o solución alternativas del conflicto, aunque otros docentes adoptan una actitud de indiferencia, quizás basándose en la idea de que este fenómeno es natural e inherente a los centros educativos.

A partir de esto, tal y como lo indicamos en el capítulo número cinco, nos propusimos realizar un programa de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos en Costa Rica, donde perseguíamos tres objetivos principales:

- Diseñar un programa educativo, como una propuesta en los centros de Educación Secundaria, destinado a:
 - Promover la formación en valores sociales y morales.
 - La creación de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia.
 - Solucionar pacíficamente los conflictos.
 - Potenciar la participación y la comunicación entre los estudiantes.
- Colaborar con los docentes, brindándoles estrategias pedagógicas para que planifiquen su respuesta educativa ante situaciones violentas a partir de una convivencia basada en el diálogo y respeto escolar.
- Dotar de recursos al alumnado para que sean capaces de interpretar la realidad que les rodea desde la perspectiva de la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos.

A continuación vamos a presentar las conclusiones a las que hemos llegado en relación a cada uno de los objetivos propuestos para el programa.

1. Conseguimos diseñar un programa con actividades que promoviera los valores morales y sociales; impulsar la adquisición de hábitos adecuados para prevenir los problemas de convivencia, promover el que los estudiantes aprendieran a solucionar pacíficamente sus conflictos; motivar la participación y comunicación entre los jóvenes; los estudiantes y los profesores participantes del programa constataron que estos objetivos se cumplieron.
2. Se les brindó a los docentes estrategias para trabajar ante situaciones de convivencia escolar, la respuesta fue satisfactoria por parte de éstos, incluso mostraron interés, de continuar poniendo en práctica el programa para la paz en otros niveles educativos. Lo anterior, es importante porque los profesores (junto con el departamento de orientación), son las personas encargadas de continuar con el proceso de socialización que los jóvenes han iniciado en el hogar. Sería

interesante conocer la realidad sobre las manifestaciones de violencia existentes en otras áreas de la educación formal, tales como: preescolar, primaria, el área de prevocacional y la población nocturna. Sin embargo, es necesario unificar los criterios para concienciar la dimensión y profundidad del problema de las manifestaciones de violencia en el aula.

3. Hemos visto que con la posibilidad de implementar programas que ayuden a disminuir estas situaciones de violencia se forjan individuos con pensamiento crítico, reflexivo, que procuran solucionar sus conflictos de manera pacífica; así que, se dotó de recursos al alumnado para que fueran capaces de enfrentarse a la realidad que les rodea desde una perspectiva de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos. Por lo que, consideramos necesario, apoyar y desarrollar programas de índole dialogante y negociadora, en los cuales se trabaje con todos los miembros de la comunidad educativa –estudiantes, docentes, administrativos, padres- asegurando de esta manera un beneficio para la comunidad educativa.
4. Asimismo, consideramos importante que se implementen políticas institucionales que propicien la construcción de protocolos para la atención a los problemas de violencia en el aula, dirigidos a los docentes, orientadores, administrativos, personal de seguridad, gobierno estudiantil y alumnos en general.
5. Sin duda alguna, es preferible apostar por programas de intervención preventivos. No obstante, hay que tomar en cuenta las necesidades de cada grupo, para elegir qué hacer y qué trabajar en el desarrollo de estos programas, con el objetivo siempre de ver a la persona desde sus necesidades como un ser integral.
6. A pesar de la implementación de este programa, no ponemos en duda la eficacia y la necesidad de intervenciones individualizadas para la atención de conductas de determinados estudiantes de los centros educativos más conflictivos; ya que, este

tipo de programa que venimos defendiendo se pueden brindar de forma más puntual en las situaciones que se enfrentan diariamente en las instituciones educativas.

7. Programas de esta índole hay muy pocos en Costa Rica; y, que hayan sido evaluados aún menos, por ello consideramos importante este primer intento. Al ser un material pionero para la población educativa en la que se aplicó, será una referencia para el posterior desarrollo de programas que den continuidad a lo presentado en esta tesis.
8. No podemos afirmar que el programa aplicado esté listo para ser replicado por otros investigadores; algunas razones son las siguientes. La principal argumentación, se basa en la efectividad del programa. Si bien, se ha realizado una evaluación del programa, se necesita más tiempo de aplicación y por tanto, otras evaluaciones (de Miguel, 2004) para estar seguros de los buenos resultados obtenidos. Antes de invitar a otros investigadores a replicar este programa, deberíamos indicar la necesidad de evaluar el impacto de este proyecto pasado un tiempo tras la finalización de la intervención en el centro educativo; ya que, es la única forma de ver si el programa mantiene los efectos satisfactorios a largo plazo. De momento, estamos satisfechos con los resultados obtenidos y, a su vez, vamos rectificando en el sentido de su mejora a partir de la evaluación realizada por los participantes.
9. Ahora bien, a pesar de que en Costa Rica se han tomado acciones para crear un ambiente de paz para sus ciudadanos, junto con el interés del Ministerio de Educación Pública para evitar que en la población estudiantil costarricense se presenten casos de violencia; lo cierto del caso es que estos esfuerzos se realizan de forma atomizada, por lo cual se disminuye su impacto; no permite tratar de manera integral las necesidades de los individuos.

10. A pesar de que el Ministerio de Educación gira directrices a los centros educativos para que se trabaje en temas relacionados por una cultura para la paz; la realidad es muy compleja, ya que los responsables de su aplicación no cuentan con el tiempo y la metodología necesaria para hacerlo; así que, se aprecia la urgencia de crear programas de formación a nivel nacional que atiendan a una mayor cantidad de personas y que garanticen la aplicación efectiva de los mismos. Uno de los aspectos en los que hay que trabajar con mayor empeño es en que los docentes y orientadores fortalezcamos los esfuerzos para consolidar como eje transversal la educación para la paz, en los diferentes programas de estudio; logrando así que los estudiantes reciban, en todo momento, acciones para buscar la paz.
11. Los jóvenes, que viven en una realidad caracterizada por la violencia, tienden a reproducirla copiando patrones o modelos, interiorizándola como una opción en sus relaciones interpersonales, aprenden a tolerar y minimizar las relaciones abusivas. Por ello, es importante que desde los niveles de primaria y secundaria trabajemos en pro de la prevención de la violencia, mediante el fortalecimiento de valores, desarrollo tanto de habilidades como destrezas para la convivencia social, entre otros. Asimismo, consideramos relevante involucrar a los padres de familia, y docentes, al igual que a las personas cercanas a los estudiantes en los procesos educativos de prevención de la violencia, abriendo espacios de reflexión y toma de decisiones de tal forma que tengan conocimiento de su papel como modelo de estos jóvenes; contribuyendo de esta forma al aprendizaje de formas sanas de convivencia.
12. La valoración positiva del alumnado y de los profesores nos anima a continuar desarrollando programas para realizar un proyecto de investigación fundamentado en una educación para la paz, dirigido a toda el área que se diagnosticó, es decir, la Dirección Regional de Educación de Turrialba.

Recomendaciones

Para el Programa

- Ampliar el tiempo establecido para las actividades, es decir, realizar durante una mañana o una tarde, dos o tres sesiones del programa, con el fin de contar con más tiempo para cada una.
- Reducir el número de copias que se les da a los estudiantes para ir acorde con lo que se propone en la sección de reciclaje.
- Ampliar el programa a otras Direcciones Regionales del país para realizar comparaciones y modificar conductas de estudiantes con más situaciones de riesgo hacia la violencia escolar, trabajando temas de educación para la paz, en su totalidad.

Para la Institución

- Poner en práctica estrategias propuesta por los estudiantes, donde mencionan entre otras actividades: programas, talleres, convivencias; esto da la posibilidad de:
 - o la interacción entre los miembros de la comunidad educativa,
 - o crear ambientes de aprendizaje, de apoyo y ayuda entre todo el alumnado,
 - o promocionar la participación comprometida y responsable para el logro de un fin, tanto a nivel individual como grupal,
 - o promover la cooperación como un modo de relacionarse,
 - o desarrollar habilidades sociales para convivir con los demás, trabajando y aprendiendo con ellos.
- Incentivar a otros docentes para que se motiven a participar en actividades que fomenten los valores, la comunicación, la resolución pacífica de los conflictos.

- Motivar a otros grupos de estudiantes para que participen en eventos de este tipo para evitar la violencia en el centro educativo.
- Involucrar a los padres para que el beneficio que están recibiendo los hijos también se vea reflejado en sus hogares.

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, M^a Paz. (1989) (Coord.) *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A
- Abrego, G. (2009). Propuesta de Educación y Cultura de paz para la Ciudad de Puebla (México). *Tesis Doctoral*. España: Universidad de Granada.
- Acosta, S. (2009, 3 de julio). Costa Rica, el país más feliz. *BBC Mundo*. [en línea]. Disponible en: http://www.bbc.co.uk/mundo/cultura_sociedad/2009/07/090703_1920_indice_feliz_sao.shtml (2009, 4 de julio)
- Alba, M^a V. y Ruiz, N. (2006). *Muestreo estadístico en poblaciones finitas*. España: Septem Ediciones, S.L.
- Aldea Verde. (2009) *El reciclaje para adolescentes*. [en línea]. España. Disponible en: <http://aldeaverde.wordpress.com/2009/03/12/el-reciclaje-para-adolescentes/> (2009, 3 de junio)
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González, P. y Bernardo, A.B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*. 35 (1, 2) 3 – 8. Disponible en; <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780868> (2009, 7 de mayo)
- Álvarez, L., Rodríguez, T., Torío, S., Viñuela, M^a P., García, M., González, P., Álvarez, D., Fernández, G. y Fernández, Carmen M^a. (2002). El manejo de la conflictividad en los centros mediante la aplicación de programas integrados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
- Álvarez, M. (1995). *La Orientación Profesional en la Universidad*. Barcelona: CEDES.
- Álvarez, M. (2001). (Coord.) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- Álvarez, M., Vendrell, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (1998) El modelo de programas. En: Rafael Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. 85-102.
- Álvarez, V y Hernández, J. (1998). El Modelo de Intervención por Programas. Aportaciones para una revisión. *Revista en Investigación Educativa*. 2(16), 79-123.
- Álvarez, V. (1991). *Tengo que decidirme*. Sevilla: Alfar.
- Aparicio, M^a L. (2002). La mediación como herramienta potenciadora de la convivencia juvenil y resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp> (2010, 24 de enero)
- Araya, C. (2008). Análisis de la Equidad en el acceso a la Educación Secundaria en Costa Rica. *Investigaciones de Economía de la Educación*. (3). AEDE. España.
- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica @ Educare*. (1). XIII. pp. 41-51. Disponible en: http://www.una.ac.cr/educare/PDF/04-PDF-V_XIII-N12009/06-ARIAS-UNAMIRADA.pdf (2010, 9 de mayo)
- Ávila, R., Rivero, M^a P. y Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Salamanca: Fernando El Católico.
- Avilés, J., Torres, N., Vian, M^a.V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. [en línea]. 6 (16) 3 863-886. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_289.pdf (2009, 5 de mayo)
- Aznar, I., Cáceres, M^aP. y Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 5 (1) 164-177.

Disponible en: www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.htm (2009, 15 de abril)

- Ballarín, A. (2002). Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5)
Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
- Balluerka, N. (1999). *Planificación de la investigación. La validez del diseño*. Salamanca: Amarú.
- Banda, A. (2002). *La cultura de paz*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Bartolomé, M, Delgado, J. (coord.) (2000). *Brújula III. Libro de la Tutoría. Programa comprensivo de orientación educativa para el tercer ciclo de Educación Primaria*. Madrid: EOS.
- Bartolomé, M. y Delgado, J. (coord.). (2000). *Brújula III. Cuaderno de la Tutoría 6. Programa comprensivo de orientación educativa 6º de la Educación Primaria*. Madrid: EOS.
- Batres, G. y Claramunt, C. (s. f.). La violencia contra la mujer en la familia costarricense. En *Adolescencia y Salud. Cuarta Antología Programa Atención Integral a la Adolescencia (P.A.I.A.)*. San José: Caja Costarricense de Seguro Social (C.C.S.S.).
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34 (3), OEI: España. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF (2007, 12 de diciembre)
- Bazán, S. (2003). El curriculum de historia contemporánea en Argentina. Propuesta de innovación desde la perspectiva de la Educación para la paz. *Tesis Doctoral*. España: Universidad de Granada.

- Bello, A. y Crego, A. (2003). *Automanejo emocional. Pautas par la intervención cognitiva con grupos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Benítez, J., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*. 23, (1) 27-40. Disponible en: <http://revistas.um.es/psicologia/article/view/22461/0> (2009, 2 de marzo)
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y Desarrollo de la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra. (Coord.) *Manual de Orientación y Tutoría*, 331-351. Barcelona: Praxis.
- Boqué, M^a C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4. Disponible en: http://www.educa.jccm.es/educacjccm/cm/revistaldea/tkContent?pgseed=1207759470301&idContent=17432&locale=es_ES&textOnly=false (2009, 2 de junio)
- Boza, A. (2001) Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención. *Revista Dialnet* [en línea] (2). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963206>. (2007, 18 de octubre)
- Buendía, J. (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Buendía, L. y Carmona, M. (1984). *Investigación Educativa*. Granada: ICE.
- Burnley, J. (1993). *Capítulo IV. Conflicto*. En Hicks, D. (comp). *Educación para la Paz*. España: MEC. (pp. 73- 92)
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España: Editorial Siglo XXI.
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “Bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación de la*

- Universidad de Costa Rica*. [en línea] 31 (1), 123-133. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx> (2008, 4 de mayo)
- Caiceo, J. y Mardones, L. (1998): *Elaboración de tesis e informes técnico-profesionales*, Chile: Editorial Jurídica, ConoSur, Ltda.
 - Calderón, P. (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*. 2 60-81. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Disponible en: www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf (2010, 2 de febrero).
 - Calvo, A. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
 - Camarero, L., (coord.), Almazán, A., Arribas, J., Mañas, B. y Vallejos, A. (2010) *Estadísticas para la investigación social*. Madrid: Ibergarceta.
 - Campo, A., Fernández, A. y Guisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación* 38. 121-145. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1427711> (2008, 15 de enero).
 - Campos, E. (2004). Influencia del manejo del enfoque curricular empleado por la y el docente de español y matemática, en las manifestaciones de violencia vinculadas con el género, en las y los estudiantes de décimo año en un colegio público de secundaria de una zona urbana de San José. *Tesis Maestría*. San José: UNED.
 - Caprara, G. y Pastorelli, C. (1996). *Indicadores precoces de la adaptación social*. En Buendía, J. (ed.) *Psicopatología en niños y adolescentes*. Desarrollos actuales. Madrid: Pirámide.
 - Carbó, J. (2004). El aprendizaje de la autonomía en la resolución de conflictos. *Tabanque*, 18. pp. 77-96. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1138354...0 (2009, 22 de abril)

- Carmona, M. (1999). *Violencia y Sociedad. Adolescencia y Salud*, 1.
- Carrasco, J. y Basterretche, J. (1993). *Técnicas y Recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Casals, E. y Travé, C. (2003). *La educación en valores en las primeras edades*. OEI. Boletín N° 9. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/boletin9.htm> (2010, 18 de mayo)
- Cascante, J. (2002). *Voces que callen, mentes que hablen: Una Perspectiva de la violencia en un aula escolar*. Tesis de Maestría. San José: UNED.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica Bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas terraconensis*. Vol XIV, 2. 131-145.
- Cerezo, F. (2002). *El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (5) 1. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de marzo)
- Cerrillo, R. (2002). Programa CORAL: Una herramienta de trabajo útil para compensar desigualdades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
- Cid, X., Dapía, Ma. D., Heras, P y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- Clavero, I. (2007) *Sobre una cultura de la Paz: Talleres de formación en interculturalidad y mediación comunitaria*. Tomado de: http://www.observatori.org/paula/colabora/consulta_experiencia.php?lng=cas&arxiu=arxiucas_5.xml&id=5 (2009, 23 de marzo)

- Colás, P. y Buendía, L. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO). (2005). *Informe: Diagnóstico del estado de la Orientación en las instituciones de Tercer Ciclo y Educación Diversificada*. Alajuela, Costa Rica: COLYPRO.
- Cornelius, T., Sullivan, K., Wyngarden, N. and Milliken, J. (2009). Participation in Prevention Programs for Dating Violence. Beliefs About Relationship Violence and Intention to Participate. *Journal of Interpersonal Violence*. 6 (24). Disponible en: <http://jiv.sagepub.com> (2009, 6 de junio).
- De Miguel, M. (2004). *Nuevos retos en el ámbito de la evaluación*. En: Buendía, L. (Coord), González, D. (Coord) y Pozo, T. *Temas fundamentales en la investigación educativa*. España: La Muralla.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Informes, Estudios y Documentos*. *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid.
- Díaz, M. y Martín, G. (2007). Una propuesta de mejora de la convivencia a través de programas. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. [en línea] 4. 67-71. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00620073000914.pdf> (2009, 1 de marzo)
- Díaz, M.J. (2001). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. En *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. [en línea] Madrid: Federación CC.OO. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Libroconvivencia.pdf> (2008, 9 de julio)
- Díaz, M.J. (2002). Por una cultura de convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. [en línea]. (44) 55 – 78. Disponible en:

<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=175838&donde=castellano&zfr=0>

(2008, 3 de mayo).

- Díaz, M.J. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea] (37). Enero-Abril. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm> (2008, 4 de mayo)
- Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica. (2006). *Manual Descriptivo de Puestos Docentes*. San José. Disponible en: <http://www.sercivil.go.cr/> (2008, 4 de mayo)
- Domenach, J. (1981). *La violencia y sus causas*. París, UNESCO.
- Domínguez, J. y Pino, M. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*. [en línea]. 19 (2), 447 - 457. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED080.PDF> (2009, 2 de mayo).
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- Dubow, E. y Cappas, C. (1990). *Reducing Agresion in Children through Social Interventions*. En: Edwars et al. (eds): *Social Influence Proceses and Prevention*. Plenum Publishing Corporation.
- Ekblad, S. (1986). *Social determinants of aggression in a sample of Chinese Primary School Children*. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53 (5) 515-523.
- Etxeberría, F. (2001). Europa y Violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [en línea] 41, 147-165. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404110.pdf> (2009, 13 de agosto)
- Expósito, J. y Olmedo, E. (2006). *La evaluación de programas. Teoría, investigación y práctica*. Granada: Universidad de Granada.

- Federación de Trabajadores de Enseñanza (1995). *Primeras Jornadas. Educación para la Diversidad*. Granada: Osuna. (2009, 2 de mayo)
- Federación Provincial de Asociaciones de Discapacitados Físicos de Jaén. Andalucía. *Herramientas de Trabajo. Otras herramientas de trabajo*. España. [en línea]. Disponible en: <http://www.fejidif.org/Herramientas/Otras/Dinamicas/VALORES/REFUGIO%20SUBTE RRANEO.doc> (2009, 2 de Mayo).
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008) Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*. 36 (1,2) 97-110. Disponible en: <http://www.uv.es/femavi/CIVE.pdf> (2009, 2 de mayo).
- Fell, G. (1993). *Capítulo V. Paz*. En Hicks, D. (comp). Educación para la Paz. España: MEC. (pp. 93- 108)
- Fernández, A. (1995). Violencia Estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22. 21-38.
- Fernández, A. (2003). *Una reconstrucción intercultural del concepto de paz*. En López, E. y Bouché, J. H. La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, A. y López, C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 27. 83-94.
- Fernández, J. D. (2003). Los equipos y los departamentos de orientación: claves para el desarrollo de sus profesiones. *Tesis Doctoral*. España: Universidad de Granada.
- Fernández, J.D y Ramírez, A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)

- Fernández, M^a R. y Palomero, J. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 179-203
Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/41.asp> (2010, 24 de enero)
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes en los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. [en línea] 9 (2). México: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html> (2008, 11 de enero)
- Fetherston, B. y Kelly, R. (2007). Conflict Resolution and Transformative Pedagogy. A Grounded Theory Research Project on Learning in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 5 (3), 262-285. Disponible en: <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/262> (2008, 10 de julio).
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: UNESCO.
- Fleming, M (2005). Género y Autonomía en la Adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (6), 33-52. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?6> (2008, 3 de abril).
- Floyd, N. (1989). *Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression*. Michigan: UMI Dissertation information service.
- Fong, R., Vogel, B. y Vogel, R. (2008) The Correlates of School Violence: An Examination of Factors Linked to Assaultive Behavior in a Rural Middle School with a Large Migrant Population. *Journal of School Violence*, 7 (3) 24-47. Disponible en: <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a903693557~fulltext=713240930> (2009, 11 de noviembre)
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

- Funes, S. (2000). Resolución de Conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos: Revista de Educación*. [en línea] (3), 91 – 106. Disponible en: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=201067&orden=74376 (2009, 4 de mayo).
- Gagini, C. (1917). *Los aborígenes de Costa Rica*. San José.
- Gajardo, M. (2005). Desde distintas realidades nacionales: Pistas para abordar la violencia escolar. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)*. (6) 3. Chile. Disponible en: www.preal.org (2010, 9 de abril)
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de las investigaciones sobre la paz. En *Informes y Documentos de Ciencias Sociales*, UNESCO. 43. 7-17.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Galtung, J. (1993). *Paz*. En: Rubio, A. Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz. Granada, Universidad de Granada.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz
- Garaigordobil, M y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*. 21, (1), 83-89. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2009/PsicothemaBullying2009.pdf (2010, 25 de febrero).
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9, (2), 221-246. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Pconductual.PDF (2010, 25 de febrero).
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los

- cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología* 25, (3), 357-376. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/ApuntesdePsicologia_2007.pdf (2010, 25 de febrero).
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41. 167-177. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
 - García, A. y Benito, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8. pp. 175 – 204. Disponible en: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec08/reec0809.pdf> (2009, 22 de abril).
 - García, D. y Medina, M. (2002). Programa “CONPA” (Convivencia y participación): Programa para la mejora de la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
 - García, M. y Cubo, S. (2007). La Convivencia en Educación Secundaria: aplicación de un Programa de Prevención contra la Violencia Escolar. *Campo Abierto*. 26 (1) 13-33. Disponible en: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2515852&orden=0 (2009, 8 de mayo).
 - Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Basic Books Paperback.
 - Gázquez, J.J., Cangas, A., Pérez, M^ªC., Padilla, D y Cano, A. (2007). Percepciones de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1). 93-

105. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx> (2009, 15 de octubre).
- Generalitat Valenciana. Conselleria de cultura, educació i esport. *Técnicas de Grupos Orientados*. [en línea]. Disponible en: <http://www.edu.gva.es/orientados/profesorado/descargas/dinamica%20conflictos%20y%20mediacion.pdf> (2009, 12 de mayo).
 - Gobierno de Navarra. (2010). *Campaña para la Convivencia Escolar*. Disponible en: <http://www.educacion.navarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Asesoría+para+la+Convivencia/Profesorado> (2010, 30 de marzo)
 - Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
 - Gómez, A. (2005). Violencia e Institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre. (26)10. México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002605.pdf> (2007, 26 de noviembre)
 - Gómez, P. (2002). Prevención de conductas violentas en niños/as y jóvenes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp> (2010, 24 de enero)
 - González, A. (2007) *El cole en nuestras manos*. Costa Rica: MEP.
 - González, F. (2004). *Hablamos de paz*. Madrid: EDELVIVES.
 - González, R. y Díez, E. (1999). *Educación en Valores. Acción Tutorial en la ESO*. España: Escuela Española, S.A.
 - González, W. y Rojas, R. (2003). La Violencia en la familia desde la perspectiva de los adolescentes varones de la comunidad de Cocorí de Curridabat. *Trabajo de Grado*. Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
 - Guil, R. y Mestre, J.M. (1998) Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de*

- Psicología Social*, 2 (1). Disponible en: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v2n1/art1.htm1> (2008, 23 de marzo)
- Hernández, E. (2008). Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. [en línea]. 8 (1) 1–28. Disponible en: <http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2008/archivos/tecnicas.pdf> (2009, 6 de mayo).
 - Hernández, I., Martínez, C. y Torres, A. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante: un estudio cualitativo. *Revista Española de Salud Pública*, Julio-Agosto 4, 80, pp. 387-394. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/170/17080408.pdf> (2010, 13 de mayo)
 - Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Milán, M. (2006). La interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de educación primaria. *Ensayos*, (21) pp.255-265. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2281067 (2010, 17 de mayo)
 - Hernández, R. Lacasa, P. y Cruz, C. (2002). La colaboración creativa: ¿un instrumento de prevención de la violencia en la escuela? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp> (2010, 24 de enero)
 - Hicks, D. (1993). *Capítulo I. Comprensión del campo*. En Hicks, D. (comp). Educación para la Paz. España: MEC. 21- 38
 - Hoyt, K. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En Rodríguez, M.L. (coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Universitat de Barcelona.
 - Ibarra, E. (2003). *Hablemos de convivencia y Tolerancia*. Madrid: UNESCO.

- Jalalí, M. (1999). Educación para la paz como formación discursiva de la voluntad: Fundamentos y caminos. *Tesis Doctoral*. España: Universidad Jaume I.
- Jares, X. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Ed. Popular.
- Jares, X. (1992) *Educación Secundaria Obligatoria: Transversales: educación para la paz*. Madrid. MEC.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Ed. Popular.
- Jares, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Madrid: Ed. Popular.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: GRAO.
- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencia*. Enero-abril. 34, 11 pp. 21-54. Universidad Autónoma del Estado de México: Universidad de Granada, España.
- Jiménez, F. (2006). Paz neutra y la realidad indígena como constructura de espacios neutrales de paz. *Espacios Públicos*.17 (9) pp.352-366 México. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67601721> (2010, 26 de mayo)
- Jiménez, F. (2007). *Sobre la violencia y sus causas*. En Jiménez, F y López, M. *Hablemos de paz*. Colombia. JAVA, E.U.
- Jiménez, F. (2009). Hacer un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia*.16 pp.141-189 México. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10512244007> (2010, 26 de mayo)
- Jiménez, F. (2009). *Saber pacífico: la paz neutra*. Ecuador. UTPLoja.
- Junta de Andalucía. (2001). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Escuela de Paz*. Consejería de Educación y Ciencia: Sevilla: España.

- Junta de Andalucía. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de Educación y Ciencia: Sevilla: España.
- Junta de Andalucía. (2004). *Guía para elaborar un Proyecto Integral de “Escuela: Espacio de Paz”*. Consejería de Educación y Ciencia: Sevilla.
- Junta de Andalucía. *Material para la Mejora de la Convivencia Escolar*. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Consejería de Educación y Ciencia: Sevilla, España. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/contenido.jsp?pag=/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdeLaConsejeriadeEducacion/MATERIAL_ESCONVIVENCIA&seccion=publicaciones (2009, 11 de mayo).
- La Gaceta Nº 105. (2005) *Diario Oficial*. Costa Rica. Disponible en: http://historico.gaceta.go.cr/pub/2005/06/01/COMP_01_06_2005.pdf (2009, 5 de mayo)
- Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Ed. Graó.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la Paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- Leeuw, F. (2003). Reconstructing Program Theories: Methods available and Problems to be solved. *American Journal of Evaluation*, 24 (1), 5-20.
- López, E. y Bouché, J. H. (2003). *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, M. (2000). Transiciones y reconciliaciones: cambios necesarios en el mundo actual. En: *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada*. España, Eirene.
- López, M. (2007). *Paz por medios pacíficos: la NOVIOLENCIA*. En Jiménez, F y López, M. *Hablemos de paz*. Colombia. JAVA, E.U.

- Loría, M. (2006). *Diagnóstico de Recursos, capacidades y experiencias*. Comisión Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social. Costa Rica.
- Lozano, M. (coord.) (2007). *Sobre la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Unidad didáctica 25*. Santiago de Compostela: Seminario Gallego de Educación para la paz.
- Lucini, F. (1999). *Temas Transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo ANAYA S.A.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Martínez, G. y Gras, M. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp> (2010, 24 de enero)
- Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25, 3, 285-304.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana*. 38. Disponible en: www.rieoei.org/rie38a02.htm (2009, 5 de noviembre)
- Mata, A. (2010, 28 de marzo). `Es imposible de controlar`. Periódico *La nación*. Disponible en: <http://www.nacion.com/2010-03-28/EIPais/Relacionados/EIPais2316360.aspx> (2010, 28 de marzo)

- Mata, A. (2010, 15 de mayo). Alumnos promueven diálogo para evitar conflicto. *Periódico La Nación*. Disponible en: <http://www.nacion.com/2010-05-15/EIPais/Relacionados/EIPais2372635.aspx> (2010, 15 de mayo)
- Mata, A. (2010, 16 de mayo). Matonismo es la principal forma de violencia en el 'cole'. *Periódico La Nación*. Disponible en: <http://www.nacion.com/2010-05-16/EIPais/FotoVideoDestacado/EIPais2369897.aspx> (2010, 16 de mayo)
- Mayorga, M.J. y Tójar, J.C. (2004) El grupo de discusión como técnica de recogida de datos en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes* [en línea] (5). Disponible en: <http://www.revistafuentes.org/pdf/files/99.pdf> (2008, 10 de enero).
- Michaud, Y. (1980) *Violencia y política*. Barcelona: Ed. Ruedo Ibérico.
- Míguez, A. (2002). La prevención de conductas conflictivas escolares desde la perspectiva de la educación del ocio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp> (2010, 24 de enero)
- Ministerio de Educación de España. *Acción Tutorial. Programas preventivos y de desarrollo*. [en línea]. España. Disponible en: http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/orientacion/03accion/op03_c1.htm (2009, 6 de mayo)
- Ministerio de Educación Pública- DOYVE de Costa Rica. (2000). *Propuesta de Orientación en las escuelas de Excelencia*. San José: MEP.
- Miret, E. (2005). *La paz es posible*. Madrid: ESPASA
- Molina, B. y Muñoz, F. (2004). *Manual de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada.
- Moliner, O y Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula.

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> (2010, 24 de enero)
- Mona, A. and Minton, S. (2004). *Ireland: the Donegal Primary Schools` anti-bullying project*. En: *Bullying in Schools*. Pepler, D. and Rigby, K. University Press, Cambridge: Reino Unido.
 - Monclús, A. (2005). La violencia escolar perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea] 38 mayo-agosto. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie38a01.htm> (2009, 11 de mayo)
 - Montoya, A.M. y Segura, S. (2006). Construyendo alternativas para la atención de la violencia en los centros educativos: "La experiencia en la escuela Cocorí de Cartago. *Trabajo de grado*, Trabajo Social. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
 - Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*. 313. 29-52.
 - Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. [en línea] 29 (2), 139-155. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx> (2008, 10 de julio)
 - Moreno, F., Delgado, J.A. y Sanz, R. (1996). *Evaluación de programas de orientación*. En: Álvarez, M., y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y Tutoría*.
 - Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. España: Universidad de Granada.
 - Muñoz, F. (2004). *Paz*. En: Molina, B. y Muñoz, F. *Manual de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada.
 - Muñoz, F. y Molina, B. (2004) *Manual de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada.
 - Muñoz, F. y Rodríguez, F. (2000). *Una agenda de la investigación para la paz*. En: *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada*. España: Eirene.

- Naciones Unidas Asamblea General. (2003). *Declaración sobre una cultura de paz*. En: López, E. y Bouché, J. H. *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Narejo, N. y Salazar, M^a. (2002) Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp> (2009, 22 de abril)
- Obiols, M. (2005) Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3) 137 - 152. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v19n3.asp> (2010, 28 de marzo)
- Oliva, A y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, [en línea] 24 (2), 181 - 196. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48664> (2008, 3 de abril)
- Olweus, D. (1978) *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Por una juventud sin tabaco: Adquisición de habilidades para una vida saludable*, [en línea]. Washington (8) Disponible en: http://www.paho.org/Spanish/DBI/PC579/PC579_04.pdf (2008, 7 de abril)
- Orte, C., Ballester, L. y Oliver, J. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp> (2010, 22 de abril)
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*. 313. 143-158.

- Ortega, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. A. Machado: España.
- Ortega, R. y Mora J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313. 7-27.
- Ortega, R. y Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé: Barcelona.
- Parets, J y Sureda, I. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp> (2010, 24 de enero)
- Paulsen, P., Middleton, K and Marshall, D. (2009, julio). Perceptions of intimidation in Oklahoma public schools students. *Journal of School Violence* (8)3, 216-232. Disponible en: <http://www.informaworld.com/10.1080/15388220902910656> (2010, 4 de febrero)
- Pereira, M. T. (1998). *Orientación Educativa*. San José, C.R.: UNED.
- Pérez, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. En *Cuadernos de Pedagogía*, 22, 80-85.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*. 343. Mayo-Agosto. pp. 503-529. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_21.pdf (2008, 27 de marzo).
- Pérez, J. (2006). Programa de Educación para la paz y convivencia escolar. *Tesis Doctoral*. España: Universidad de Granada.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación*

- social: Revista de Intervención Socioeducativa*, [en línea] 10, 92-107. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=183170> (2008, 4 de mayo)
- Poder Legislativo de Costa Rica (1957) *Ley Fundamental de Educación N° 2160*. [en línea] Disponible en: <http://www.asamblea.go.cr/proyecto/leyes.htm> (2008, 17 de marzo).
 - Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. 21 (3) 453-458.
 - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2007). [en línea]. Nueva York: *Informe Desarrollo Humano 2007*. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_sp_indictables.pdf (2008, 18 de agosto).
 - Quintana, J.M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
 - Rajadell, N. (2002). La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> (2010, 24 de enero)
 - Ramírez, F.; Rodríguez, O y Ruiz, G. (2003). Promoción de la Salud Mental: Un medio para prevenir las conductas violentas en los niños y las niñas de la Escuela Patio de Agua, Coronado. *Tesis de Grado*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
 - Ramírez, G. (1994). *La educación para la paz y los derechos humanos: significados, alcances y retos en México*. Disponible en: <http://catedradh.unesco.unam.mx/ver2000/cndh1www.htm> (2008, 23 de abril)
 - Ramírez, M. y Fernández, J. (2002). El papel del orientador en la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp> (2010, 24 de enero)

- Ramírez, S., Herrera, F., Mateos, F., Ramírez, I. y Roa, J. (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp> (2010, 24 de enero)
- Ramos, G. (2006). Cómo educar para la paz. *Educación en Valores*. [en línea] 1(5) 86-95. Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a3n5/3-5-8.pdf> (2008, 5 de agosto)
- Recursos en Red. (2000) Disponible en: <http://profes.net> (2008, 5 de marzo).
- Repetto, E. Rus, U. y Puig, J. (Eds.) (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. [en línea] Madrid: UNED. Disponible en: www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/02.%20Tema%202.pdf (2008, 5 de enero)
- Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41. 133-145. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118106> (2008, 5 de enero)
- Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp> (2010, 24 de enero)
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus Habilidades Sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE: Valencia.
- Rodríguez, F., Gutiérrez, C., Herrero, F., Albuérne, F., Cuesta, M. Hernández, E., Gómez, P. y Jiménez, A. (2004). Violencia en la enseñanza obligatoria: Alternativas desde la perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 9 (1) 12-27. Disponible en: <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v9n1/a2/> (2008, 14 de octubre)

- Rodríguez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 37-42. Disponible en: <http://www.aufop.com/> (2009, 21 de octubre)
- Rodríguez, M. L. (1984). La Orientación Educativa, Escolar, Profesional y Personal, Capítulo 11 del *Reading* de Alejandro Sanvisens. *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Rodríguez, M. L. (1998). *La Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Rodríguez, R. y Luca de Tena, C. (2002). Estrategias para la mejora de la convivencia en la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp> (2010, 24 de enero)
- Rodríguez, S. (1988). La Orientación Educativa y la Calidad de la Educación. *Bordón*. 40(2), 234-255.
- Rodríguez, S. (2005). *La Orientación en España: Un siglo de historia intermitente*. En Trillo, F. (Edit.) (2005) *Las ciencias de la educación del ayer al mañana*. 181-246 España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, S., Gallardo, M., Ruiz, F. y Olmos, M.C. (2008). *Investigación educativa: análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la metodología de encuesta*. Melilla: Lozano Impresores, S.L.L.
- Rodríguez, T. y Linares, C. (2002). Enseñar y convivir: Hacia una educación dialogada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> (2010, 22 de febrero)
- Roland, E. and Munthe, E. (1989). *Bullying an international perspective*. London: David Fulton Publications.

- Rubio, A. (1993). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Rus, A. (1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Servicios de publicaciones de la Universidad.
- Salazar, M. y Narejo, N. (2002). Vivir el conflicto desde la normalidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp> (2010, 24 de enero)
- Salinas, M. Posada, D. y Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp> (2010, 24 de enero)
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, A. y Fernández, A. (Eds) (1996). *Dimensiones de la Educación para la Paz. Teoría y experiencias*. Granada: Eirene
- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9 (4) 2. 353-370.
- Sánchez, I. y Gamboa, A. (2007). *Orientación en la Escuela Primaria Costarricense: Su Historia*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Sánchez, S. (2008). *Implicaciones educativas de la paz imperfecta*. En: Muñoz, F. (Ed.) *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanz, R. (1992). Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de Orientación Educativa. *Bordón*, 44 (2) 143-153.

- Sanz, R. (1998). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. España: Psicología Pirámide.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. España: Psicología Pirámide.
- Seminario de Educación para la Paz. (2000). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Serrano, G. (1993). *La eficacia de los procesos de negociación*. En: Rubio, A. Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz. Granada: Universidad de Granada.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Strhmeier, D. and Spiel, C. (2007). *Immigrant children in Austria: Aggressive Behavior and friendship patterns in multicultural school classes*. En: Zins, J., Elias, M. and Maher, C. (Editors). *Bullying, Victimization and Peer Harassment. A handbook* Press: United States of America.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: LAERTES.
- Torrego, J.C. (2005). *La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. [en línea]. España: Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/TORREGO.pdf> (2008, 31 de marzo)
- Torres, C. (2005). Jóvenes y Violencia. *Revista Iberoamericana*. [en línea] (37). Enero-Abril. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm> (2009, 4 de noviembre)
- Trianes, M^a V. y Muñoz, A. Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142
- Tuts, M. y Martínez, L. (2006). *Educación en Valores y ciudadanía*. Catarata: Madrid.

- UNESCO. [en línea] Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=14606&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2007, 8 de enero).
- Vargas, O. (2010, 14 de mayo). Protesta por pantalones causa gresca entre colegiales y policías. *Periódico La Nación*. Disponible en: <http://www.nacion.com/2010-05-14/Sucesos/FotoVideoDestacado/Sucesos2370676.aspx> (2010, 14 de mayo).
- Velázquez, G. (2008). Hacia la tolerancia y la convivencia: Identificando percepciones negativas y habilidades sociales latentes en conflictos adolescentes. *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar*. Disponible en: www.convivenciaescolar.net/lms/ (2009, 5 de mayo).
- Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] (42) 2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/experiencias146.htm> - 67k (2007, 5 de diciembre).
- Wiese, V. (1977). Peace Education at Vasterhaninge. *International Peace Research Newsletter*, XV (4) 12-15.
- Zurbano, J. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Zurbano, J. (2001). *Educación para la convivencia y para la paz*. *Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Educación y Cultura: Gobierno de Navarra, España.

Webs visitadas:

- www.edualter.org (2008, 15 de abril)
- www.educacionenvalores.org (2009, 10 de enero)
- www.educaweb.org (2009, 10 de enero)
- www.fund-culturadepaz.org (2009, 10 de enero)
- www.pangea.org (2008, 15 de abril)
- www.seipaz.org (2008, 26 de mayo)
- www.sgep.org (2008, 26 de mayo)
- www.xtec.cat/~jcollell/Z12Links.htm (2008, 28 de mayo)

ANEXOS

ANEXO N°1. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Justificación

El colegio está participando en una investigación sobre convivencia escolar y aplicación de estrategias para mejorarla. Lo que se pretende es conocer su opinión sobre los posibles problemas de convivencia y cómo podrían resolverse. Esto no es un control, ni un examen y todas las respuestas son válidas. Le solicito su colaboración y le garantizo que los resultados serán confidenciales. Es muy importante contestar con la máxima sinceridad. Es anónimo.

Parte 1. Identificación.

1. Colegio _____
2. Edad _____ 3. Sexo: Femenino _____ Masculino _____
4. Éste es mi primer año en secundaria: SI _____
NO _____ dónde? _____

Parte 2. Comportamientos y actos de violencia.

A continuación se encontrará una serie de situaciones que a veces sufren algunos jóvenes en los colegios en relación con sus compañeros/as. Piense en ellas y encierre en un círculo la frecuencia con que han sucedido en el colegio en los últimos meses y en las casillas de la par marca con una X según la situación.

1= nunca 2= a veces 3=a menudo 4= mucho
1 equivale a que nunca han sucedido en el colegio y 4 que han sucedido mucho.

SITUACIONES	1	2	3	4	Las he sufrido	Las he presenciado	Les he realizado
1. Ignorar a alguien	1	2	3	4			
2. Rechazar a alguien	1	2	3	4			
3. Impedir a alguien participar	1	2	3	4			
4. Insultar a alguien	1	2	3	4			
5. Poner "apodos" que ofenden o ridiculizan	1	2	3	4			
6. Hablar mal de alguien	1	2	3	4			
7. Esconder cosas de alguien	1	2	3	4			
8. Romper sus cosas	1	2	3	4			
9. Robar sus cosas	1	2	3	4			
10. Pegar a alguien	1	2	3	4			
11. Amenazar a alguien para meterle miedo	1	2	3	4			
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle tareas....)	1	2	3	4			
13. Amenazar a alguien con un arma (palos, cuchilla)	1	2	3	4			

Parte 3. Calidad del entorno cercano al centro escolar. Se pueden elegir más de una respuesta.

- 3.1. ¿En qué lugares se suelen producir éstas situaciones de intimidación o maltrato?
- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
 - b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
 - c. En los pasillos del colegio.
 - d. En los baños.
 - e. En el patio.
 - f. Cerca del colegio, al salir de clases.
 - g. En la calle.
 - h. Otros (especificar) _____

- 3.2. Si alguien le intimida ¿usted habla con alguien de lo que le sucede?
- a. Nadie me intimida o maltrata.
 - b. No hablo con nadie.
 - c. Con los/as profesores/as.
 - d. Con los/as orientadores/as
 - e. Con mi familia
 - f. Con compañeros
 - g. Otros (especificar) _____

- 3.3. ¿Quién suele detener las situaciones de intimidación o maltrato?
- a. Nadie.
 - b. Algún profesor/a.
 - c. Algún compañero/a
 - d. No lo sé
 - e. Otros (especificar) _____

- 3.4. ¿Por qué cree que algunos estudiantes intimidan o maltratan a otros/as?
- a. Por molestar.
 - b. Porque se meten con ellos/as.
 - c. Porque son más fuertes o grandes
 - d. Por hacer una broma.
 - e. Otras razones (especificar) _____

- 3.5. ¿Qué soluciones propondría para mejorar la convivencia en su colegio?

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO N°2. CUESTIONARIO PARA PERSONAL DOCENTE

Justificación

El colegio está participando en una investigación sobre convivencia escolar y aplicación de estrategias para mejorarla. Lo que se pretende es conocer su opinión sobre los posibles problemas de convivencia y cómo podrían resolverse. Le solicito su colaboración y le garantizo que los resultados serán confidenciales. Es muy importante contestar con la máxima sinceridad. Es anónimo.

Parte 1. Identificación.

1. Trabaja en el Colegio _____

2. Edad _____

3. Años de servicio _____ 4. Grado Académico: _____

5. Sexo: Femenino _____ Masculino _____

Parte 2. Comportamientos y actos de violencia.

A continuación se encontrará una serie de situaciones que a veces sufren algunos jóvenes en los colegios en relación con sus compañeros/as. Piense en ellas y encierre en un círculo la frecuencia con que han sucedido en su colegio en los últimos meses y en las casillas de la par marca con una X según la situación.

1= nunca 2= a veces 3=a menudo 4= mucho
1 equivale a que nunca han sucedido en el colegio y 4 que han sucedido mucho.

SITUACIONES. Que un estudiante:	1	2	3	4	Las he presenciado	Me han contado
1. Ignore a otro estudiante	1	2	3	4		
2. Rechace a otro	1	2	3	4		
3. Impida a alguien participar	1	2	3	4		
4. Insulte a alguien	1	2	3	4		
5. Ponga "apodos" que ofendan o ridiculizan	1	2	3	4		
6. Hable mal de alguien	1	2	3	4		
7. Esconda cosas de alguien	1	2	3	4		
8. Rompa las cosas de otro	1	2	3	4		
9. Robe las cosas de otro	1	2	3	4		
10. Le pegue a alguien	1	2	3	4		
11. Amenace a alguien para meterle miedo	1	2	3	4		
12. Obligue a otro a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle tareas....)	1	2	3	4		
13. Amenace a otro con un arma (palos, cuchilla)	1	2	3	4		

Parte 3. Calidad del entorno cercano al centro escolar. Se pueden elegir más de una respuesta.

- 3.1. ¿En qué lugares se suelen producir éstas situaciones de intimidación o maltrato?
- a. En sus clases cuando está presente.
 - b. En sus clases cuando no está en el aula.
 - c. En los pasillos del colegio.
 - d. En los baños.
 - e. En el patio.
 - f. Cerca del colegio, al salir de clases.
 - g. En la calle.
 - h. Otros (especificar) _____

- 3.2. ¿Le ha pedido ayuda algún estudiante que han intimidado? Si _____ No _____
¿Usted que ha hecho?
- a. Hablar con los estudiantes involucrados
 - b. Busca ayuda en Orientación
 - c. Hablo en Dirección
 - d. Le pide ayuda a otros/as profesores/as
 - e. No hace nada
 - f. Otros (especificar) _____

- 3.3. Cuando suceden situaciones de intimidación o maltrato, ¿Quién las detiene?
- a. Nadie.
 - b. Usted
 - c. No lo sabe
 - d. Otros (especificar) _____
 - e. Otro profesor/a.
 - f. El guarda

- 3.4. ¿Por qué cree que algunos estudiantes intimidan o maltratan a otros/as?
- a. Por molestar.
 - b. Porque son más fuertes o grandes
 - c. Porque se meten con ellos/as.
 - d. Por hacer una broma.
 - e. Otras razones (especificar) _____

- 3.5. ¿Conoce sobre la Educación para la Paz? Si _____ No _____

- 3.6. ¿Estaría de acuerdo en trabajar en un programa de Educación para la Paz?
Si _____ No _____

- 3.7. ¿Qué soluciones propondría para mejorar la convivencia en su colegio?

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO N° 3.

EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Este cuestionario tiene como objetivo valorar si para ustedes, las actividades realizadas han sido útiles, interesantes, fáciles.

Coloque una "X" dentro del paréntesis que mejor refleje su opinión, donde:

5 Muy de Acuerdo, 4 de acuerdo, 3 en duda, 2 en desacuerdo 1 muy en desacuerdo.

Valoraciones	5	4	3	2	1
1. ¿Han sido de interés los temas tratados?	5	4	3	2	1
2. ¿Le han sido interesantes las actividades realizadas?	5	4	3	2	1
3. ¿Le han sido útiles estos temas?	5	4	3	2	1
4. ¿Ha podido realizar las actividades con facilidad?	5	4	3	2	1
5. ¿Su participación fue la adecuada?	5	4	3	2	1
6. ¿Ha debatido estos temas en otras ocasiones?	5	4	3	2	1
7. ¿El tiempo ha sido suficiente?	5	4	3	2	1
8. ¿Estaría dispuesto a volver a participar en otros programas?	5	4	3	2	1
9. ¿Considera que el programa promovió la formación en valores?	5	4	3	2	1
10. ¿Logró aprender a solucionar pacíficamente mis conflictos?	5	4	3	2	1
11. ¿Considera que cuenta con los hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia?	5	4	3	2	1
12. ¿Mejoró su comunicación entre los compañeros?	5	4	3	2	1
13. ¿Reflexionó sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos?	5	4	3	2	1
14. ¿Aprendió a controlar situaciones que desemboquen en conflicto?	5	4	3	2	1

15. ¿Hubo algo significativo qué ha aprendido?

16. Tiene alguna sugerencia o comentario.

Muchas gracias por su colaboración

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO N° 4.

EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES

Este cuestionario tiene como objetivo valorar si para ustedes, las actividades realizadas han sido útiles, interesantes, fáciles.

Coloque una "X" dentro del paréntesis que mejor refleje su opinión, donde:

5 Muy de Acuerdo, 4 de acuerdo, 3 en duda, 2 en desacuerdo 1 muy en desacuerdo.

Valoraciones: Considera que para los estudiantes:	5	4	3	2	1
1. ¿Los temas tratados les ha sido de interés?	5	4	3	2	1
2. ¿Las actividades realizadas les ha sido interesantes?	5	4	3	2	1
3. ¿Estos temas le han sido útiles?	5	4	3	2	1
4. ¿La participación de ellos fue la adecuada?	5	4	3	2	1
5. ¿Lograron aprender a solucionar pacíficamente los conflictos?	5	4	3	2	1
6. ¿Cuentan con los hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia?	5	4	3	2	1
7. ¿Mejóro la comunicación entre los compañeros?	5	4	3	2	1
8. ¿Reflexionaron sobre cómo descubrir, dialogar y negociar los conflictos?	5	4	3	2	1
9. ¿Aprendieron a controlar situaciones que desemboquen en conflicto?	5	4	3	2	1
10. ¿El tiempo ha sido suficiente?	5	4	3	2	1
Para usted como docente:					
11. ¿Ha podido realizar las actividades con facilidad?	5	4	3	2	1
12. ¿Ha debatido estos temas en otras ocasiones?	5	4	3	2	1
13. ¿Estaría dispuesto a volver a participar en otros programas?	5	4	3	2	1
14. ¿Considera que el programa promovió la formación en valores?	5	4	3	2	1

15. ¿Qué ha aprendido de esta aplicación?

_____ 16.

Tiene alguna sugerencia o comentario.

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO N° 5

EVALUACIÓN DE CADA SESIÓN

Actividad N° ____ Del Módulo _____.

Claridad de la explicación introductoria. _____

Respuesta del alumnado. _____

Desarrollo. _____

Adecuación de los materiales. _____

Duración. _____

Otras observaciones. _____

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO N° 6

EVALUACIÓN DE CADA MÓDULO DEL PROGRAMA

Fecha: _____ Sección: _____

MÓDULO marcar con X	I	II	III	IV
ACTIVIDAD	VALORACIÓN			RECOMENDACIÓN

Fuente: Elaboración propia.