



*Estudios de Paz y Conflictos*

ISSN: 2594-2883

**Vol. 08, Núm. 14 / Enero-Junio 2025**





# GRUPO EDITORIAL Y CIENTÍFICO

## Equipo editorial

### Directores

- Dr. Paris Alejandro Cabello Tijerina  
Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez  
Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

### Comité Editorial

- Dr. Francisco Javier Gorjón Gómez  
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. María Paz García-Longoria y Serrano  
Universidad de Murcia, España.
- Dra. Emilia de los Ángeles Iglesias Ortuño  
Universidad de Murcia, España
- Dr. Pedro Paul Rivera Hernández  
Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. Lina Guadalupe Sierra García  
Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Cecilia Sarahí de la Rosa Vázquez  
Universidad Autónoma de Coahuila, México.
- Dr. Sergio Alejandro Quiroga Chapa, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

## Comité Científico

- Dr. Jerónimo Molina Cano  
Universidad de Murcia, España.
- Dr. Luis Fernando Mack Echavarría  
FLACSO, Guatemala.
- Dr. Juan Manuel Jiménez Arenas  
Universidad de Granada, España.
- Dr. Francisco Rojas Aravena  
University for Peace, Costa Rica.
- Dra. Blanca Torrubia Chalmeta  
Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Dra. Sonia París Albert  
Universitat Jaume I de Castellón, España.
- Dra. Irene Comins Mingol  
Universitat Jaume I de Castellón, España.
- Dra. Ana Barrero Tiscar  
Asociación Española de Investigación para la Paz, España.
- Dra. Cristina Aracely Cantú Leal  
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. María del Carmen Galván Tello, Universidad Autónoma de Coahuila, México.  
Dra. Ana María Delgado García  
Universidad Oberta de Catalunya, España.
- Dr. Manuel Torres Aguilar  
Universidad de Córdoba, España
- Dr. Alex Iván Arévalo Salinas  
Universitat Jaume I, España.
- Dr. Alfredo Islas Colín  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Dra. Eglá Cornelio Landero  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Dr. Antonio López Peláez  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

# ACERCA DE

**Eirene Estudios de Paz y Conflictos** es una revista electrónica de difusión científica con acceso abierto de publicación semestral dirigida a la divulgación de ciencia social que contribuya al establecimiento de una cultura y educación para la paz, la justicia alternativa y la pacificación social. Dirigida a investigadores, docentes y miembros de la comunidad académico-científica interesados en el abordaje epistemológico, antropológico y ontológico que convergen el estudio de las relaciones humanas en función de la paz y la naturaleza del conflicto como elemento inherente al ser humano, con las ventajas que otorga la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad de estas dimensiones.

**Eirene Estudios de Paz y Conflictos** se encuentra indexada en bases de datos nacionales e internacionales como Redalyc, REDIB, Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, Ulrich's Periodical Index, LatinREV, AmeliCA, DOAJ, ERIH Plus y HAPI. Se fundamenta en la calidad de la producción científica, con base en la sistematicidad y el rigor, utiliza en su proceso de revisión por pares la metodología doble ciego (Double Blind Review), publica artículos originales resultados de proyectos de investigación y revisiones bibliográficas bajo los lineamientos de las normas de publicaciones de la American Psychological Association (APA) en su edición más reciente.

Líneas temáticas:

- Paz
- Conflicto
- Educación para la Paz
- Cultura de Paz
- Justicia Alternativa
- Justicia Restaurativa
- Disciplinas interrelacionadas

EIRENE ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS, Vol. 08, Núm. 14, Enero-Junio 2025, es una publicación semestral editada por la asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C., calle Troqueles 228, Fraccionamiento Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, [www.estudiosdepazyconflictos.com](http://www.estudiosdepazyconflictos.com); Directores y Editores responsables: Paris Alejandro Cabello Tijerina; [paris.cabellotjr@uanl.edu.mx](mailto:paris.cabellotjr@uanl.edu.mx); [revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com](mailto:revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com); y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez [reynavqz@hotmail.com](mailto:reynavqz@hotmail.com); Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-121710092000-102, ISSN: 2594-2883, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Paris Alejandro Cabello Tijerina, Troqueles 228 Fracc. Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, Fecha de la última modificación: 20 de enero de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Todos los artículos son de creación original del autor, por lo que esta revista se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otros artículos ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en el autor del artículo.

## ENVÍOS DE COLABORACIONES

Todas las colaboraciones se postularán en la plataforma de la revista en <https://www.estudiosdepazyconflictos.com>

## CONTACTO

EIRENE, ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS A. C.  
[revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com](mailto:revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com)



# SUMARIO

## Editorial

07

**Desafíos de la Investigación para la Paz**  
*Paris A. Cabello Tijerina y Reyna L. Vázquez Gutiérrez*

## Artículos

15

**Justicia Restaurativa y la Coordinación de Parentalidad en casos de Remediación Familiar**  
*Mario Ayapal López Cruz y Liz Karen Quero Batista*

51

**Negociación, enfrentamiento y estrategias cognitivas en estudiantes de educación superior**  
*José Ángel Vera Noriega, Claudia Karina Rodríguez Carvajal, Ernesto Landavazo Moreno y Jesús Tánori Quintana*

73

**El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas. El Caso de Cali (Colombia)**  
*Cesar Fernando Vega Barrero y Isabel Álvarez Cánovas*

105

**Relación entre bullying, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior**  
*Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal, Angela Karina Avila Hernandez y Hector de Jesus Rivas Perez*

139

**El Impacto de los MASC en preparatorias pública y privada de Monterrey**  
*Edwin S Rojas-Guillen, Genaro Bermejo Acosta y Guillermo Acosta Cázares*

177

**Guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto mediado desde el pensamiento sistémico**  
*Victorina Bastante Soler*

217

**El rol de las mujeres durante conflictos armados y los procesos de DDR. Análisis comparativo entre Irlanda del Norte y Colombia**  
*Daniel Bernabé, Patricia Sepulveda*

249

**Análisis de la oferta educativa de maestrías en el campo de los Estudios para la Paz**  
*Maribel Rivera López, Hernando Hernández Nava, Jorge Adán Romero Zepeda, Agustín Martínez y Luis Fernando Rodríguez Lanuza*

## Reseña

281

**Innovación y resolución de conflictos: la intersección entre las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los métodos alternativos**  
*Rachel Domínguez Suárez*





## Desafíos de la investigación para la paz

Dr. Paris A. Cabello-Tijerina<sup>a</sup>  
Dra. Reyna L. Vázquez-Gutiérrez<sup>b</sup>

### Como citar este artículo:

Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. Desafíos de la Investigación para la Paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.308>

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0191-2488>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Doctor en Intervención Social y Mediación por la Universidad de Murcia; Doctorando en Estudios Internacionales en Paz, Conflicto y Desarrollo por la Universitat Jaume I; Investigador Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores; Líder del Cuerpo Académico Investigación para la Paz y el Acceso a la Justicia UANL-CA-481; Editor de la revista *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*; Director de la Red Académica Internacional de Investigación para la Paz (RAIIP) ORCID 0000-0002-0191-2488; correo electrónico: paris.cabello@uanl.edu.mx

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5266-9513>

Doctora en Intervención Social y Mediación por la Universidad de Murcia (España). Doctoranda en Estudios Internacionales de Paz, Conflicto y Desarrollo por la Universidad Jaume I de Castellón (España). SNI Nivel II, directora de la revista científica *Eirene/Estudios de Paz y Conflicto*. Directora de la Red Académica Internacional de Investigación para la Paz (RAIIP). Profesora de TC en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). ORCID 0000-0001-5266-9513. Correo electrónico reyna.vazquezgte@uanl.edu.mx

## Desafíos de la investigación para la paz

## CHALLENGES OF PEACE RESEARCH

### Resumen

Los retos globales más importantes son abordados por macro-estrategias como la Agenda 2030 sobre los Objetivos del Desarrollo Sostenible, con la finalidad de construir sociedades con crecimiento económico, social y cultural. La investigación para la paz es un factor clave para el logro de esos objetivos, al proporcionar las herramientas teóricas y prácticas para abordar las causas estructurales y culturales de los conflictos y promover la estabilidad necesaria para el desarrollo sostenible.

**Palabras clave:** Paz; ODS; Investigación para la Paz; Ciencia

### Abstract

The most important global challenges are addressed by macro-strategies such as the 2030 Agenda on Sustainable Development Goals, with the aim of building societies with economic, social and cultural growth. Peace research is a key factor in achieving these goals, by providing the theoretical and practical tools to address the structural and cultural causes of conflicts and promote the stability necessary for sustainable development.

**Keywords:** Peace; SDGs; Peace Research; Science

La investigación para la paz ha tenido un importante avance en las últimas décadas destacándose como una de las ciencias sociales de mayor crecimiento; es una ciencia relativamente joven que inicia sus estudios por la década de los años 50's principalmente asociada a los estudios de los conflictos. A lo largo de su trayectoria, han sido tres sus ejes principales de estudio: 1) los conflictos, 2) la violencia y recientemente 3) la Paz (López-Martínez, 2004, p. 596). La investigación para la paz se puede clasificar según Dogan y Pahre (Jiménez Bautista & Jiménez Aguilar, 2014, p. 150) en las etapas de 1) Fundación donde se forma el núcleo disciplinar inicial; 2) Expansión donde ese núcleo disciplinar se ve fortalecido mediante la contribución de numerosos científicos; 3) Especialización se pueden encontrar la fragmentación de las disciplinas en numerosas sub-disciplinas bajo criterios específicos e 4) Hibridación en la cual se recombinan especialidades o fragmentos de disciplinas vecinas.

En la actualidad, los estudios para la paz han tenido un importante impulso y desarrollo mediante el trabajo multi, inter y transdisciplinar que han otorgado el marco teórico y los datos necesarios para comprender las dinámicas conflictivas y las oportunidades de paz.

Los conflictos y los contextos sociales, económicos y culturales, son uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la investigación para la paz, por tanto, es necesario un enfoque metodológico e innovador que permita la interseccionalidad para la búsqueda de opciones creativas que solucionen los conflictos estructurales mediante la creación de políticas públicas con un impacto local, regional y nacional.

Luc Reyhler (2006) menciona cuatro grandes desafíos de la investigación para la paz que son: 1) Mantener una visión general de la paz; 2) comprender la arquitectura sostenible de la construcción de paz; 3) Realizar una sinergia entre el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos, prácticas y habilidades para la construcción de la paz; y 4) lidiar de manera efectiva por el complejo contexto de incertidumbre, valores, intereses y luchas de poder en competencia en los esfuerzos de construcción de paz.

El primer desafío se enfoca principalmente a mantener una macro-perspectiva de la paz con la finalidad de que los agentes de paz, realicen esfuerzos y estrategias acordes a los procesos de construcción y mantenimiento de la paz. Una visión general de la paz, permite la coordinación y el uso eficiente de los recursos económicos, políticos y humanos, para la generación de las distintas estrategias sociales que se pueden implementar, en el proceso de construcción de una cultura para hacer las paces.

El segundo desafío de la investigación para la paz, menciona que la paz es un camino mucho más eficiente y costeable que el uso de la guerra. El término de la arquitectura en la construcción de la paz, hace referencia al arte y la ciencia para el éxito en la construcción de paz (Reyhler, 2002) y se enfoca en encontrar métodos eficaces que permitan trascender los conflictos hacia caminos más eficaces, eficientes y satisfactorios, es decir, transitar del conflicto a la paz. Este proceso necesita el análisis, la comprensión y la implementación de diferentes estrategias pacíficas como la diplomacia y la resolución alternativa de conflictos; una propuesta puede ser el método *Transcend* de Galtung.

El tercer desafío de la investigación para la paz, consiste en lograr compaginar los resultados del campo científico con la práctica en los procesos de construcción de la Paz. La Investigación para la Paz no puede quedarse solamente la producción de conocimiento nuevo que explique las causas y efectos de la paz, así como la percepción de los sujetos de estudio; la Investigación para la Paz debe generar impactos tangibles en la mejora de la convivencia social, el cuidado del medioambiente, la reducción de las desigualdades sociales en razón de sexo, género, raza, discapacidades, edad, entre otras. Una de las estrategias que hemos implementado para contribuir a este desafío, ha sido la inclusión de la transversalización práctica de la paz en los procesos educativos mediante un modelo multidimensional de educación para la paz. La Investigación para la Paz requiere de estudios de ciencia básica como de frontera (Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, 2025) que faciliten la sinergia de estudios transdisciplinarios que contribuyan a comprender la compleja dinámica social en pro de la paz; en otras palabras, en lograr la operacionalización de la investigación para la paz.

Finalmente, el cuarto desafío conlleva la responsabilidad de los investigadores en encontrar elementos factibles, pertinentes y tangibles que permitan la disminución de los actos violentos. Los investigadores por la paz pueden enfocarse en la disminuir la ambigüedad del término *Paz*, describir con claridad sus principales elementos, características, tipos, crear indicadores multidimensionales que permitan la evaluación de la paz positiva, la justicia social, los niveles de desigualdad y la participación activa de la sociedad. La Investigación para la Paz debe verse fortalecida con estudios interdisciplinarios que permitan un enfoque pragmático y aplicable que contemplen la participación social de todos los involucrados en el proceso de construcción de paz, para que la paz deje de ser un ideal anhelado y abstracto, sino un objetivo claro, realizable, alcanzable y medible.

Consideramos que la Investigación para la Paz puede verse fortalecida con la implementación del modelo de trabajo denominado *Nodos de Paz* (Cabello-Tijerina & Vázquez-Gutiérrez, 2024) y generar la sinergia entre investigadores y centros de investigación, para lograr alcanzar metas y objetivos que contribuyan a solventar los problemas nacionales y globales como los planes de desarrollo y la Agenda 2030 sobre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, en especial el ODS 16.

Los *Nodos de Paz* son un modelo de investigación e intervención multidisciplinaria que busca generar sinergias en la construcción de la paz, integrando esfuerzos desde la investigación, la educación y la operatividad en el campo de la paz. Estos nodos funcionan como puntos de encuentro donde diferentes disciplinas convergen para abordar de manera integral los desafíos de la paz, basándose en la investigación rigurosa y el conocimiento especializado.

A través de los *Nodos de Paz*, se busca articular acciones que no solo analicen y comprendan los conflictos, sino que también propongan soluciones prácticas y sostenibles. La investigación académica juega un rol fundamental, ya que proporciona el marco teórico y los datos necesarios para comprender las dinámicas conflictivas y las oportunidades de paz. La educación, por su parte, es esencial para la disseminación de conocimientos y la formación de actores sociales capaces de liderar procesos de cambio.

La operatividad de la paz dentro de este modelo se refiere a la implementación de estrategias y proyectos en el terreno, que respondan a las necesidades concretas de las comunidades afectadas por el conflicto. Los nodos de paz promueven un enfoque participativo, involucrando a las comunidades locales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas y actores gubernamentales, para asegurar que las soluciones propuestas sean inclusivas y efectivas. Este modelo busca ser una herramienta clave en la construcción de sociedades más justas y pacíficas, adaptándose a los contextos específicos y dinámicas locales.

El modelo de nodos que proponemos se encuentra enmarcado en la investigación para la paz, entendidos como conceptos o principios que sustentan la construcción de la paz, como el diálogo, la justicia, la igualdad, la reconciliación y el respeto mutuo. Estos elementos actúan como puntos de conexión o enlaces que facilitan la transición de un estado de conflicto hacia un estado de paz duradera.

Los nodos de paz representan una innovadora aproximación para la construcción de la paz, destacando la importancia de una intervención multidisciplinaria que combina investigación, educación y operatividad en un mismo marco de acción. Este modelo no solo permite un análisis profundo y contextual de los conflictos, sino que también facilita la creación de soluciones prácticas y adaptadas a las realidades locales.

Una de las principales conclusiones es que los Nodos de Paz, al integrar diversas disciplinas y enfoques, logran articular esfuerzos que de otro modo podrían operar de manera aislada, maximizando el impacto de cada acción.

La operatividad de la paz, centrada en la implementación de estrategias en el terreno, asegura que las acciones propuestas sean no solo teóricamente sólidas, sino también pragmáticas y efectivas. Además, el enfoque participativo de los Nodos de Paz garantiza que las soluciones no se impongan desde arriba, sino que surjan de un diálogo continuo con las comunidades afectadas, lo que aumenta la sostenibilidad y legitimidad de los procesos de paz.

En conclusión, los Nodos de Paz ofrecen un modelo comprensivo y flexible, capaz de adaptarse a diferentes contextos y de responder a las complejidades inherentes a la construcción de la paz, promoviendo sociedades más inclusivas y resilientes.

## TRABAJOS CITADOS

- Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2024). Nodos de Paz: Propuesta para operacionalizar la Investigación para la Paz. En P. A. Cabello-Tijerina, & R. L. Vázquez-Gutiérrez, *Nodos de Paz. Un sistema de acciones multidisciplinares desde la investigación* (págs. 15-36). México: Tirant lo Blanch.
- Jiménez Bautista, F., & Jiménez Aguilar, F. (2014). Una historia de la investigación para la paz. *Historia Actual Online*, 149-162.
- López-Martínez, M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos (Tomo I)*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Reychler, L. (2002). Peace Architecture. *Peace and Conflict Studies*, 9(1), 24-35. doi:10.46743/1082-7307/2002.1021
- Reychler, L. (2006). Challenges of Peace Research. *International Journal of Peace Studies*, 11(1), 1-16. doi:10.1007/978-3-030-40208-2\_11
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. (02 de Enero de 2025). *Ciencia Básica y de Frontera*. Obtenido de Ciencia y Tecnología. Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación: <https://secihti.mx/ciencia-de-frontera/>

---



# Artículos







## Justicia restaurativa y la coordinación de parentalidad en casos de remediación familiar

Mario Ayapal López Cruz<sup>a</sup>  
Liz Karen Quero Batista<sup>b</sup>

### Como citar este artículo:

López Cruz, M. A., & Quero Batista, L. K. Justicia Restaurativa y la Coordinación de Parentalidad en casos de Remediación Familiar . Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.301>

### Recibido:

25 de noviembre 2024

### Aprobado:

02 de enero 2025

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5334-9648>

Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México

Máster en Derecho de Familia por la Universidad de Managua (U de M); Especialista en Ejecución Forzosa con Perspectiva de Género en el Proceso Civil Nicaragüense por el Instituto de Altos Estudios Judiciales de Nicaragua; Postgrado sobre Técnicas de Litigación Oral para el Proceso Penal Nicaragüense por la Academia de Policía Walter Mendoza; Licenciado en Derecho con mención en Derecho Público por la Universidad Centroamericana (UCA); 14 años de experiencia como Defensor Público de Familia y Otras Materias en Defensoría Pública de Nicaragua; correo electrónico: [marioayapal@gmail.com](mailto:marioayapal@gmail.com)

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6917-5047>

Universidad Autónoma de Baja California

Maestrante en Ciencias Jurídicas de la Universidad Autónoma de Baja California; Licenciada en Derecho con título oro por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), Cuba. Premio al Mérito científico-estudiantil por la UCLV. Correo electrónico: [Liz.quero@uabc.edu.mx](mailto:Liz.quero@uabc.edu.mx)

## JUSTICIA RESTAURATIVA Y LA COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD EN CASOS DE REMEDIACIÓN FAMILIAR

### Resumen

La justicia restaurativa y la remediación familiar son enfoques alternativos que pueden ser implementados para resolver conflictos en el ámbito familiar. La justicia restaurativa familiar se centra en la reparación integral del daño emocional, material y social, promoviendo la sanación y el restablecimiento de relaciones familiares. Por otro lado, la remediación familiar busca ajustar acuerdos preexistentes, afectados por incumplimientos o cambios en las circunstancias, priorizando soluciones prácticas y funcionales. Ambos métodos incorporan valores como la empatía, la comunicación efectiva y el respeto mutuo, aunque difieren en objetivos y metodología. La justicia restaurativa favorece dinámicas profundas en sus prácticas, abordando traumas y fortaleciendo vínculos familiares, mientras que la remediación se orienta hacia acuerdos rápidos y vinculantes. En conflictos de alta intensidad, la coordinación de parentalidad surge como una herramienta complementaria para estructurar planes que prioricen el bienestar de niñas, niños y adolescentes, ofreciendo estabilidad en relaciones parentales fracturadas. México ha incorporado la justicia restaurativa en su legislación, promoviendo intervenciones multidisciplinarias que refuercen la prevención de conflictos futuros. Estas herramientas representan alternativas al

sistema judicial tradicional, ofreciendo soluciones inclusivas, flexibles y humanas que contribuyen a la armonización de las dinámicas familiares y el bienestar integral de sus integrantes.

**Keywords:** justicia restaurativa, remediación familiar, justicia restaurativa familiar, coordinación de parentalidad, conflictos familiares.

## RESTORATIVE JUSTICE AND PARENTING COORDINATION IN FAMILY REMEDIATION CASES

### Abstract

Este Restorative justice and family remediation are alternative approaches that can be implemented to resolve conflicts within the family sphere. Family restorative justice focuses on the comprehensive repair of emotional, material, and social harm, fostering healing and the restoration of family relationships. On the other hand, family remediation seeks to adjust preexisting agreements affected by noncompliance or changing circumstances, prioritizing practical and functional solutions. Both methods incorporate values such as empathy, effective communication, and mutual respect, although they differ in objectives and methodology. Restorative justice promotes profound dynamics in its practices, addressing trauma and strengthening family bonds, while remediation aims for quick and binding agreements. In high-intensity conflicts, parenting coordination emerges

as a complementary tool to structure plans prioritizing the well-being of children and adolescents, providing stability in fractured parental relationships. Mexico has incorporated restorative justice into its legislation, promoting multidisciplinary interventions that strengthen the prevention of future conflicts. These tools represent

alternatives to the traditional judicial system, offering inclusive, flexible, and human solutions that contribute to the harmonization of family dynamics and the overall well-being of its members.

**Palabras clave:** restorative justice, family remediation, family restorative justice, parenting coordination, family conflicts.

## 1. INTRODUCCIÓN

La remediación familiar es un método de solución de conflictos cuyo propósito es hacer ajustes en los convenios cuando surgen nuevas circunstancias que alteran las condiciones iniciales del pacto. Este método es idóneo para acuerdos cuyas obligaciones son de tracto sucesivo, tal como ocurre con las obligaciones parentales de padres hacia con sus hijos, cuya duración en el tiempo es prolongada y, por lo mismo, expuesta a contingencias que pueden producir la necesidad de revisión y ajustes de lo convenido.

A la par de este instituto de justicia pacificadora existe otro que es la denominada justicia restaurativa, definida como “un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible” (Zehr,H., 2010, p. 11). Este instituto tuvo antecedentes importantes en la década de los 70’s principalmente en el derecho penal, como una respuesta al crimen y al delito.

El estudio de la remediación familiar y la justicia restaurativa es fundamental porque ambas representan alternativas al sistema judicial tradicional en la resolución de conflictos familiares. Estas herramientas permiten una gestión más flexible y personalizada, adaptándose a las necesidades emocionales y prácticas de las partes involucradas. Además, la creciente complejidad de las relaciones familiares modernas, expuestas a cambios constantes, hace indispensable analizar cómo estas metodologías pueden complementarse.

La inserción de la coordinación de parentalidad como figura mediadora es crucial para garantizar la estabilidad emocional y el bienestar de la niñez y adolescencia. Este enfoque no solo amplía las posibilidades de resolución, sino que también promueve la reparación emocional y la prevención de conflictos futuros. Al abordar esta temática, se busca contribuir al desarrollo teórico y práctico de las alternativas de justicia pacificadora, destacando su relevancia en contextos familiares altamente emotivos y jurídicamente complejos.

Para llevar a cabo este análisis se trazó como objetivo general: describir las similitudes y diferencias entre la remediación familiar y la justicia restaurativa familiar, analizando cómo estos enfoques pueden complementarse en la resolución de conflictos familiares y destacando la importancia de introducir la figura de la coordinación de parentalidad como figura de protección a la niñez y la adolescencia en estos casos. En aras de dar respuesta objetivo general se determinaron los siguientes objetivos específicos: 1- Conceptualizar la justicia restaurativa y la justicia restaurativa familiar; 2- Definir la remediación y remediación familiar, 3-Identificar los aspectos generales del proceso de justicia restaurativa y del procedimiento de remediación; 4- Analizar las similitudes y diferencias entre la justicia restaurativa familiar y la remediación familiar, destacando la integración de la coordinación de parentalidad como una figura clave para la protección y el bienestar de la niñez y la adolescencia en el contexto de conflictos familiares.

Como pregunta de investigación se propone la siguiente: ¿Cuáles son las similitudes y diferencias metodológicas y conceptuales entre la remediación familiar y la justicia restaurativa familiar, y cómo la figura de la coordinación de parentalidad puede contribuir a la resolución de conflictos relacionados con obligaciones parentales prolongadas?

El alcance de la investigación es exploratorio, ya que busca analizar de manera preliminar las similitudes y diferencias entre la justicia restaurativa familiar y la remediación familiar, así como identificar el rol de la coordinación de parentalidad en la resolución de conflictos familiares. Este enfoque permite examinar conceptos y metodologías poco desarrollados en el ámbito jurídico, con énfasis en cómo estos métodos alternativos pueden contribuir a la protección y bienestar de la niñez y adolescencia.

El enfoque cualitativo es ideal para analizar cómo la justicia restaurativa familiar y la remediación familiar presentan similitudes y diferencias metodológicas y conceptuales, al permitir una exploración profunda de sus fundamentos teóricos, su aplicación práctica y el impacto que tienen en las relaciones familiares, especialmente en contextos de corresponsabilidad parental y protección de niñas, niños y adolescentes. Este enfoque facilita la exploración de las experiencias subjetivas de las partes involucradas, incluidas las percepciones de operadores para identificar patrones, necesidades y oportunidades de mejora en la implementación de estos métodos.

La variable dependiente es la resolución de conflictos familiares, pues esta define el éxito en la gestión de los conflictos mediante los enfoques de justicia restaurativa familiar, remediación familiar y coordinación de parentalidad. Se mide por el impacto en las relaciones familiares, la protección de los menores y la implementación de acuerdos sostenibles.

Por otro lado, la variable independiente resulta el método de resolución aplicado, examina la influencia de cada enfoque específico —remediación familiar o justicia restaurativa familiar— en la gestión del conflicto. La remediación familiar se analiza como un método estructurado, orientado a resolver disputas concretas mediante acuerdos operativos y vinculantes, mientras que la justicia restaurativa familiar se estudia como un enfoque que prioriza la reparación del daño emocional y la reconstrucción de relaciones. Asimismo, la coordinación de parentalidad se aborda como una figura complementaria que facilita la implementación de acuerdos y reduce el impacto de conflictos de alta intensidad en los hijos. Esta variable es fundamental para identificar qué método o combinación de métodos es más eficaz según las características específicas del conflicto.

La metodología empleada consistió en una revisión documental de textos doctrinales y legales, abarcando temas relacionados con la justicia restaurativa, el conflicto y la remediación familiar. Se han incorporado entrevistas a operadores de remediación, quienes describen ciertas características de la remediación y el fenómeno de la emotividad que ocurre paralelo al conflicto jurídico, lo cual subyace al menos con igual importancia que las obligaciones jurídico-parentales relacionadas con la controversia. La revisión de la

literatura incluyó el análisis de artículos académicos, libros especializados y normativas legales vigentes, con el objetivo de comprender y contrastar los fundamentos teóricos y prácticos de la remediación y la justicia restaurativa.

## **2. ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA Y LA JUSTICIA RESTAURATIVA FAMILIAR**

Definir la justicia restaurativa con precisión resulta complejo, ya que su implementación varía según el contexto en el que se aplica y la forma en que se interpreta. No es posible emplear un modelo uniforme, sino que debe ajustarse a las particularidades de cada lugar y situación. Esto implica que, al aplicarla, se debe tener en cuenta que cada caso es único, y el proceso restaurativo más adecuado dependerá de las circunstancias específicas de las víctimas y los infractores (Domingo, V., 2017, p. 67).

Algunos autores mencionan que

La justicia restaurativa que, si bien conforme a la doctrina ha tenido su desarrollo en la búsqueda de soluciones a los conflictos de la disciplina penal, es un método que no se centra en el castigo al ofensor, sino que explora las causas para que el responsable de la ofensa también sea comprendido y la comunidad en su caso juegue el papel que le corresponde en la justicia cotidiana. (Cornelio Landero, 2024, p. 204)

De cualquier manera, la justicia restaurativa adopta un esquema que persigue borrar todo vestigio o efecto del daño, por lo que tiene un mayor nivel de profundización en la solución del conflicto, pues además involucra en sus mecánicas a todos los afectados directos e indirectos, “buscando el perdón, la reconciliación, la reparación de los daños y, en general, volver las cosas al estado en que se encontraban”, no limitándose al ámbito material, sino también al psicológico y sociológico (Sánchez, A., & Gorjón, F., 2021, p. 177).

La Organización de Naciones Unidas ha reconocido a la justicia restaurativa y consciente de su importancia y su impacto social, ha creado el Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa, señalando que las opciones que da este tipo de justicia

...proporcionan a las partes involucradas, y a menudo también a la comunidad cercana, la oportunidad de participar en la resolución de los conflictos y de abordar sus consecuencias. Los programas de justicia restaurativa se basan en la creencia de que las partes de un conflicto deben estar activamente involucradas para resolver y mitigar sus consecuencias negativas. También se basan, en algunas instancias, en la intención de regresar a la toma de decisiones local y a la construcción de la comunidad. Estas metodologías también se consideran un medio de motivar la expresión pacífica de los conflictos, promover la tolerancia y la inclusión, construir el respeto por la diversidad y promover prácticas comunitarias responsables. (Organización de Naciones Unidas, 2006)

Por su parte, el sistema jurídico de México ya se ha encargado de proporcionar una definición de justicia restaurativa enfocado en los procesos. En ese sentido, la Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, una ley federal publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de este año 2024, en su artículo 5 párrafo XV la dejó definida como:

Conjunto de sesiones, encuentros e intervenciones metodológicas, multidisciplinarias y especializadas enfocadas en gestionar el conflicto mediante el reconocimiento de su existencia y los daños que se generaron, así como la identificación de las necesidades de las partes, su momento de vida y sus mutuas responsabilidades, con la finalidad de adoptar y acordar el despliegue de conductas enfocadas en reparar los daños existentes y prevenir los futuros, bajo la expectativa de no repetición. (Congreso de la Unión, 2024)

A como se aprecia, la justicia restaurativa aparece como una manera de gestionar el conflicto que no se enfoca exclusivamente en la reparación del daño material, puesto que también persigue la reparación del daño emocional —existente en los individuos directamente involucrados en el conflicto— y la reparación del daño social —producida en los vínculos entre los individuos del grupo social que participan directa e indirectamente en el conflicto—, a través de la gestión de las emociones y la reparación del tejido social, por lo que su abordaje integral muchas veces requiere

intervención interdisciplinaria y multidisciplinaria, siendo la resolución jurídica del conflicto un componente que se configura solo después de que estos aspectos quedan primordialmente satisfechos.

Sobre los efectos por los cuales se impulsa este modelo de justicia pacificadora —pues no se trata de una panacea sino de una gestión del conflicto efectiva según datos empíricos— es posible afirmar los estudios realizados por Umbreit y Coates, que demuestran que “las personas que han participado en procesos restaurativos tienen efectos positivos en sus vidas, ya que cómo protagonistas, tienen la oportunidad de recuperarse de sus ataduras” (Gojón, F., & Martínez, Y., 2016, p. 35).

Ahora bien, la materia familiar es el escenario donde ocurren daños que generan heridas profundas por el hecho de provenir de seres con los que se forman vínculos emotivos e intimidad. Aquí hay que distinguir a los vínculos afectivos —no tanto jurídicos— entre progenitores y sus hijos e hijas, el vínculo afectivo entre hermanos y el vínculo emotivo existente entre los cónyuges o convivientes. Y es que, en este grupo social, la familia, es donde la justicia restaurativa tiene un enorme potencial, por cuanto las afectaciones entre sus individuos dañan colateralmente a los demás miembros, tanto a nivel emocional, como a nivel relacional y a nivel material. Para confirmar lo anterior, bastaría comprender la siguiente definición de conflicto familiar:

El conflicto familiar es un tipo muy complejo de conflicto, pues no sólo entraña aspectos de la más diversa índole —afectivos (amor, odio), psicológicos (emociones, percepciones), sociales (imagen ante los demás), patrimoniales (sobrevivencia), actos (acciones), otros, así como niveles muy altos de agresividad (carencia de comunicación, descalificación, abandono, rechazo, insultos, amenazas, etc.)—, sino que además afecta tanto a los directamente involucrados como a los demás miembros de la familia, comprometiendo el interés de cada uno con el interés de los demás integrantes del grupo. Los conflictos de la pareja conyugal, por ejemplo, repercuten en los hijos y, aún más allá, en los abuelos y demás parientes como los tíos y los primos. (Baqueiro & Buenrostro, 2009, p. 344)

Estos vínculos familiares en los que existe el afecto entre las personas que integran la familia están expuestos al tipo más elevado, crónico y numeroso de violencia: la violencia intrafamiliar. Para definirla, debe saberse lo que es violencia, algo que la Organización Mundial de la Salud definió en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud el 3 de octubre del año 2002:

La violencia es el uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo. (Organización Mundial de la Salud, 2002)

Como consecuencia de la violencia familiar se resalta que los principales perjudicados son los niños, niñas y adolescentes, aunque no participen directamente en el conflicto que se desarrolla entre el egoísmo de los adultos. La violencia vicaria, es decir, el daño perpetrado contra los hijos para maltratar emocionalmente al otro progenitor es una manifestación muy común en donde los hijos sufren los conflictos de los progenitores (Valencia, Frank, & Ramírez, 2023). En México algunos especialistas han destacado el daño en la infancia por causa de los conflictos familiares:

La familia es el primer grupo de identidad que se tiene, donde se reciben la nutrición, el afecto y la seguridad necesarios para el crecimiento pleno. En el entorno familiar también se modela la autoestima y se interiorizan las normas y formas de interacción social, por lo tanto, los actos violentos que se viven en este ambiente tienen consecuencias que afectan a las niñas, niños y adolescentes en todos los ámbitos. (Fernández, 2022, párrafo 2)

Cuando de violencia familiar se habla en México, el género femenino aparece también como grupo vulnerable, a como lo reflejan los números de feminicidios del año 2015 al mes de abril del año 2022, donde se contabilizan 24,312 mujeres asesinadas, muchas de ellas en sus entornos familiares y por sus parejas afectivas, razón por la cual se han alzado voces en contra de este fenómeno exigiendo “acciones contundentes para combatir y enfrentar la cultura de violencia” (Llanes, A., 2022, p. 213).

En la búsqueda de esas acciones contundentes emerge, precisamente, la justicia restaurativa como opción preventiva —*a priori*—, que persigue no solo la reparación del

daño producida por las ofensas en la familia, sino también el adecuado tratamiento a los involucrados en el conflicto familiar, para la sanación del tejido social roto en este entorno por las microviolencias y conductas abusivas que anteceden a la escalada. Aquí la justicia restaurativa familiar adquiere un papel preponderante.

Y no solo como evitación de la escalada, sino como vía más idónea, es preponderante la justicia restaurativa en situaciones de ofensas y daños en el conflicto familiar, en el entendido de que, contrario a lo que se pueda pensar, el proceso judicial es comprendido por autores especializados en esta materia (Villavicencio, C., 2024, p. 14) como potencial factor de revictimización y estigma en la víctima, por lo que un tratamiento personalizado a través de la justicia restaurativa, figura como una tutela más amplia que el Estado puede dar, tanto a mujeres como a niños, niñas y adolescentes, segmentos que generalmente sufren con mayor aridez los embates de las crisis familiares no atendidas adecuadamente y a tiempo.

Entendido lo anterior, es posible hablar de una definición de justicia restaurativa en materia familiar, pues hasta ahora solo se había abordado el concepto de justicia restaurativa, desde un enfoque general. En ese sentido, la magistrada Miranda Cruz en la Tesis I.1SCF.014J.2 de la Primera Sala Familiar de Toluca del Tribunal Superior del Estado de México la definió como:

Una estrategia que rescata el derecho humano en lo individual con la finalidad de que se restablezcan las relaciones interpersonales de los integrantes del grupo familiar, generando con ello, identidad, sentido de pertenencia, empatía, solidaridad en la familia y en la comunidad. (Miranda, 2017, p. 4)

La justicia restaurativa aplicada a la materia familiar implica que el conflicto no se perciba únicamente como un acto individual aislado, sino como parte de un entramado relacional más amplio que involucra a todos los miembros de la familia afectada. Villavicencio Guadarrama, siguiendo al reconocido maestro Howard Zher propone que:

La justicia restaurativa familiar es un proceso que involucra a todos los que tengan interés en atender las ofensas que el conflicto causa en el núcleo familiar, con el propósito de enmendarlas de la mejor forma posible a fin de romper

con los ciclos de daño y violencia que subyacen en las relaciones familiares.

(Villavicencio, 2024, p.24)

La justicia restaurativa familiar como toda institución se sustenta sobre la base de valores y principios, estos últimos son el eje entorno al cual giran las prácticas restaurativas familiares con los que se salvaguarda y garantiza el buen desenvolvimiento del procedimiento. Así pues, la axiología de la justicia restaurativa familiar se manifiesta en el fomento y restablecimiento de valores fundamentales que fortalecen los vínculos y la convivencia entre los miembros de la familia. Estos valores, como la empatía, la responsabilidad, la comunicación efectiva, la tolerancia, la confianza, el respeto mutuo, el amor y la solidaridad, no solo son aspiraciones abstractas, sino que constituyen los cimientos sobre los cuales se edifica la armonía y el bienestar dentro del núcleo familiar.

La empatía fomenta la capacidad de comprender y compartir los sentimientos y perspectivas de los demás, lo que fortalece los lazos familiares al generar una conexión emocional más profunda entre sus miembros. La responsabilidad, por su parte, subraya la importancia de asumir las consecuencias de las propias acciones. Este enfoque invita a cada integrante de la familia a reconocer su papel en el conflicto y a trabajar activamente en la reparación, promoviendo un sentido de compromiso tanto personal como comunitario. Asimismo, la comunicación efectiva es indispensable, ya que establece la necesidad de un diálogo abierto, honesto y respetuoso. Al proporcionar un espacio seguro para expresar emociones y preocupaciones, se facilita la resolución de conflictos y la construcción de relaciones más sólidas.

La tolerancia, entendida como la capacidad de aceptar y respetar las diferencias, contribuye a un ambiente de apertura y comprensión, reconociendo la singularidad de cada individuo. De manera complementaria, la confianza se posiciona como un pilar fundamental en las relaciones familiares, implicando la creencia en la buena voluntad y la integridad de los demás. En situaciones de conflicto, la restauración de la confianza requiere reconstruir los lazos de credibilidad y seguridad entre los integrantes. El respeto mutuo también resulta esencial, pues promueve la valoración de la dignidad y los derechos de todos los miembros de la familia, independientemente de las discrepancias, generando un sentido de pertenencia y seguridad emocional.

El amor, como vínculo emocional más profundo, constituye la base de las relaciones familiares. Expresar afecto, comprensión y apoyo incondicional es crucial para reavivar la conexión emocional y fortalecer los lazos entre padres, hijos y demás miembros. Finalmente, la solidaridad impulsa la colaboración y el apoyo mutuo, reconociendo que la responsabilidad de mantener relaciones saludables es compartida. Este valor se traduce en estar presentes para los demás en momentos de necesidad y trabajar juntos hacia metas comunes de bienestar familiar. En conjunto, estos valores crean un marco sólido para la restauración y el fortalecimiento de las relaciones familiares.

Una vez definida la justicia restaurativa familiar y enunciados sus principios, resulta loable conceptualizar la remediación familiar, otra institución clave en este ensayo. A partir de esta distinción, se podrán analizar las particularidades y diferencias de ambos enfoques en el caso de la coordinación de parentalidad.

### **3. REMEDIACIÓN Y REMEDIACIÓN FAMILIAR**

Para determinar lo que es remediación familiar, primero es relevante precisar qué es una remediación en el ámbito de los métodos de solución de conflictos. En la literatura es posible encontrar la siguiente definición:

Remediación es una práctica sobre la reorientación del acuerdo de mediación, ya sea por incumplimiento o porque varían las circunstancias en la que el acuerdo fue suscrito. Tiene dos sentidos. Positivo, ya que ayuda a las partes a adaptarse a nuevas circunstancias y poder seguir cumpliendo con el acuerdo inicial; negativo, ya que implica que las partes se negaron a materializar las obligaciones contraídas y son llamados nuevamente al centro de mediación.

(Sánchez & Gorjón, 2021, p.269)

Otros autores sencillamente indican que la remediación “significa reponer la mediación” (Hernández, H., 2012, p. 25). El diccionario de americanismos de la lengua española define remediación como “Medida que se toma para reparar un daño, deterioro o inconveniente” (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

Algunos centros estatales que administran métodos de solución de conflictos en México, como el Reglamento Interior del Centro Estatal de Justicia Alternativa de Veracruz, incorporan el concepto de remediación, por lo cual, en estos contextos se ha definido como:

La remediación puede considerarse como una forma u oportunidad de continuar con una mediación, la cual se consideró exitosa en su momento, más por diversas circunstancias de una o ambas partes, han caído en un incumplimiento y no lograron alcanzar los fines del acuerdo. (Sosa, 2023, párrafo 2)

La remediación familiar, entonces, es un método alterno que persigue recomponer un conflicto que había sido resuelto por un acuerdo de mediación, pero que por variación en las circunstancias que motivaron el acuerdo original, requiere de ajustes que hagan posible mantener las relaciones jurídicas objeto del pacto inicial. Esto implica que el sistema de interacciones entre individuos, que logró mantenerse funcional gracias a un convenio de mediación, se ve alterado por un elemento circunstancial que hace aconsejable la revisión de lo pactado. Esta finalidad revisora y modificatoria es el objeto principal de la remediación.

Sobre las causas de remediación familiar se ha apuntado que esta procede incluso para remediar situaciones reguladas mediante sentencias judiciales:

Cualquier resolución que se obtenga, sea en mediación o pronunciamiento judicial, está proporcionalmente condicionado a las circunstancias que puedan devenir en el futuro mediato o inmediato de las partes; entre los cuales podemos advertir como uno de los más comunes, y que se presenta cuando la decisión de uno o varios descendiente según el caso, que quedaron sujetos a la guarda y custodia de uno de los padres; en el tiempo cambio su deseo y deciden cambiar de guarda y custodia ahora con el padre o la madre, sobre el cual no recayó la guarda y custodia inicialmente; vemos en esta hipótesis que diversos puntos controvertidos que fueron abordados y consensados en el procedimiento de mediación inicial, hoy quedan técnicamente invertidos, siendo necesario un cambio en los acuerdos alcanzados, dando pauta a una remediación. (Sosa, 2023, párrafo 8)

A través de este método, se persiguen dotar de equidad a las obligaciones entre las partes, las que quizá se hayan visto desequilibradas a raíz de la ocurrencia de circunstancias nuevas no contempladas en el pacto original. Esta función equilibrante de la remediación familiar es un aspecto importante en el mantenimiento de las relaciones armoniosas de la familia.

Llanez Elizondo (2022) al hablar de las políticas de paridad para restaurar la igualdad social entre mujeres y hombres, resalta lo vital que es conseguir la paridad estructural en la familia, pues en este grupo social es donde se reproducen las condiciones que impiden a las mujeres competir en igualdad de con los hombres:

...los roles y estereotipos que se construyeron en los siglos pasados, las mujeres están a cargo de la crianza y cuidado de los hijos, ya que son pocos los hombres de familia que intervienen como cuidadores de los hijos, o compartiendo de manera igualitaria las responsabilidades de la familia. (p. 148)

La remediación, entonces, figura como un instituto con el potencial de balancear las obligaciones y responsabilidades familiares cuando las mismas se alteran por diversas cuestiones circunstanciales después de haber celebrado un convenio de mediación que las había mantenido equilibradas.

Luego de la conceptualización es importante señalar que los principios de la remediación familiar que establecen la base ética y metodológica para garantizar un proceso justo, respetuoso y efectivo. Estos son los que rigen a la mediación en general, sin embargo, debido a que la remediación familiar funciona ante eventos que ocurren posterior a un acuerdo y en estos conflictos hay involucrados niñas, niños y adolescentes, hay algunos principios que resaltan en particular que permiten adaptar el procedimiento a las particularidades de los asuntos sobre corresponsabilidad parental, asegurando soluciones equitativas y efectivas que respondan a las necesidades específicas de los involucrados.

La imparcialidad es clave, ya que garantiza que el mediador actúe sin favoritismos hacia ninguna de las partes, asegurando que ambas se sientan escuchadas y valoradas. Este principio refuerza la confianza en el proceso y permite que las decisiones se basen en la equidad y no en el sesgo personal.

Otro principio esencial es la autonomía de las partes, que reconoce la capacidad de los miembros de la familia para tomar decisiones informadas y voluntarias sobre las soluciones al conflicto. Este enfoque empodera a los involucrados y fomenta la participación activa y el compromiso con los acuerdos alcanzados. Además, la confidencialidad es indispensable, ya que garantiza que todo lo discutido durante el proceso permanezca en un ámbito privado, una cuestión muy valorada si se toma en consideración que se discuten cuestiones atinentes a los hijos e hijas.

La priorización del interés superior de los hijos es un principio central en los casos de disputas parentales. Asegura que las decisiones tomadas consideren primero el bienestar emocional, físico y psicológico de los menores. Asimismo, se fomenta la comunicación efectiva, promoviendo un diálogo respetuoso y constructivo entre los miembros de la familia.

Finalmente, la flexibilidad y adaptabilidad son pilares que permiten ajustar el proceso de remediación a las particularidades de cada caso y de circunstancias nuevas que emergen posterior a la configuración de un acuerdo inicial. Las dinámicas familiares varían ampliamente, por lo que es crucial que el proceso sea sensible a las necesidades y circunstancias específicas de las partes.

Hay ocasiones en las que las relaciones familiares se ven afectadas por daños que requieren reparación, no solo en el ámbito patrimonial, sino también a nivel emocional. Estas afectaciones suelen ser el resultado de dinámicas abusivas dentro de la familia, las cuales generan un impacto psicológico significativo en las partes involucradas y, especialmente, en los hijos. Cuando estas situaciones se presentan en una remediación, la justicia restaurativa familiar emerge como una opción crucial capaz de ofrecer un enfoque que busca sanar los vínculos dañados, reparar los daños y promover la reconciliación en un entorno seguro y respetuoso.

#### **4. LA JUSTICIA RESTAURATIVA EN LOS PROCEDIMIENTOS FAMILIARES**

Es importante destacar que el Código Nacional de Procedimientos Civiles y Familiares (Cámara de Diputados, 2023) determina que la justicia restaurativa puede aplicarse en los

conflictos familiares que se tramitan ante autoridad judicial, dedicando una sección a ello, la cual, entre otras cosas, regula lo siguiente:

### **a. Contexto y Objetivos de la Justicia Restaurativa en Materia Familiar**

El artículo 584 establece la posibilidad de que las partes involucradas en un conflicto familiar puedan optar por un procedimiento de justicia restaurativa. El objetivo principal es que las partes reconozcan la existencia del conflicto, asuman su responsabilidad y participen activamente en la reparación de los daños y la reestructuración de la dinámica familiar.

Este artículo subraya que la justicia restaurativa no es obligatoria para acceder a la justicia familiar tribunalicia, lo que garantiza la voluntariedad del proceso. Sin embargo, excluye explícitamente los casos de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes, lo cual es una importante salvaguarda para proteger a los más vulnerables.

### **b. Procedimiento y Participación.**

Para llevar a cabo estos procesos de justicia restaurativa familiar, el artículo 585 permite a la autoridad jurisdiccional de familia auxiliarse de expertos en diversas disciplinas como psicología, trabajo social y mediación. Estos expertos deben operar bajo principios de legalidad, imparcialidad, voluntariedad, confidencialidad, flexibilidad, simplicidad y acceso a la información.

La inclusión de expertos garantiza un enfoque multidisciplinario y holístico. Sin embargo, la implementación efectiva depende de la disponibilidad y capacitación de estos expertos, lo que, desde luego, implica planificación y recursos.

### **c. Viabilidad y Desarrollo del Proceso de Justicia Restaurativa.**

El artículo 586 describe el proceso para implementar la justicia restaurativa, desde la entrevista inicial hasta la firma y aprobación del plan de reparación del daño. Se establecen criterios claros para garantizar que los acuerdos no vulneren los derechos de niñas, niños y adolescentes, y que se eviten cláusulas asimétricas en las relaciones de poder.

A como se aprecia, la inclusión de la justicia restaurativa en el Código Nacional de Procedimientos Civiles y Familiares ofrece una herramienta valiosa para la resolución de conflictos familiares. Su enfoque en la reparación del daño, la reestructuración de la dinámica familiar y la participación activa de las partes, junto con el apoyo de expertos, promueve un modelo de justicia más humano y reparador.

Sin embargo, es esencial asegurar que los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, estén disponibles para implementar estos procedimientos de manera efectiva, pues no siempre las partes podrán costearse la asistencia multidisciplinaria que requiere la justicia restaurativa que, sin duda alguna, es un medio de acceso a la justicia familiar más idóneo que el proceso judicial adversarial para restaurar los vínculos familiares rotos.

En ese sentido, es preciso citar otra ley: la Ley General de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias, la cual en su artículo 21 mandata la capacitación que debe efectuarse a las personas que aspiren a certificarse como facilitadores, incluyendo no solo la capacitación en la tradicional mediación o conciliación, sino también en la justicia restaurativa. En ese sentido, el párrafo 2 de dicho artículo indica:

En caso de que la persona facilitadora pretenda implementar, dirigir o participar en procesos de Justicia Restaurativa, además de la capacitación señalada en el párrafo que antecede, deberá contar con sesenta horas más de capacitación especializada en Procesos Restaurativos. (Congreso de la Unión, 2024)

Es de vital importancia destacar que el artículo 58 de esta misma ley determina que, en atención al principio de autonomía progresiva de los niños, en los conflictos familiares donde ellos participen:

...podrán emitir su opinión y que se tome en cuenta e intervenir en los mecanismos alternativos de solución de controversias y en los procesos de Justicia Restaurativa, siempre que sea en su mejor interés, no implique la vulneración de sus derechos, que así sea su voluntad, que su intervención se lleve a cabo con el auxilio de una persona especializada en derechos de la niñez. Así mismo, podrán estar acompañadas de una persona de su confianza. (Congreso de la Unión, 2024)

Esta norma es crucial ya que garantiza que cualquier intervención del niño o niña tenga como objetivo primordial el bienestar del menor, evitando cualquier posible vulneración de sus derechos. Además, al condicionar la participación a que sea en su mejor interés y que no implique vulneración de derechos, se asegura que su involucramiento sea siempre positivo y constructivo.

La disposición de contar con el auxilio de una persona especializada en derechos de la niñez asegura que los menores estén adecuadamente apoyados y guiados durante su participación. Asimismo, permitir que estén acompañados por una persona de su confianza proporciona un entorno seguro y de apoyo, lo cual es fundamental para que se sientan cómodos y protegidos durante el proceso.

Esta disposición que debe observarse tanto en los demás mecanismos como en la justicia restaurativa es acorde con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989), que enfatiza el derecho de los menores a expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que los afecten. Es un paso significativo hacia un sistema de justicia más inclusivo y respetuoso de los derechos de los menores, puesto que promueve su participación activa y asegurada, siempre protegiendo su bienestar y desarrollo.

Si la justicia restaurativa, según las diversas normas que se acaban de analizar, es compatible con los procedimientos judiciales en lo familiar, lo es más con la mediación y mediación familiar, por tener más aspectos en común con estos métodos que con los trámites formales del juicio familiar. En el ámbito de la mediación, es decir, cuando está presente el elemento reincidente después de un convenio de mediación, es posible decir que la justicia restaurativa se vuelve una herramienta todavía más importante de valorar.

En ese sentido, los mediadores encargados de una mediación deben estar capacitados para, al realizar sus entrevistas, identificar las necesidades de las partes, sus expectativas y el nivel de daño emocional y social, causado quizá por elementos que producen la reincidencia. De esta manera, pueden intentar obtener su consentimiento informado para que participen en un procedimiento de justicia restaurativa familiar, que profundice en la

raíz del problema que origina la repetición del conflicto, sobre todo si en él se involucran niños niñas y adolescentes.

## **5. ASPECTOS GENERALES DEL PROCESO DE JUSTICIA RESTAURATIVA Y DEL PROCEDIMIENTO DE REMEDIACIÓN**

El proceso de justicia restaurativa se encuentra regulado en México en la Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias (Congreso de la Unión, 2024), específicamente entre los artículos 81 y 85. Estas disposiciones legales establecen los objetivos, metodologías y procedimientos para implementar la justicia restaurativa, buscando atender tanto las necesidades individuales como colectivas de las partes involucradas en un conflicto. En el siguiente análisis, se destacan los principales aspectos de la justicia restaurativa en esta regulación.

### **A. OBJETIVOS DE LAS PRÁCTICAS O PROCESOS RESTAURATIVOS.**

El artículo 81 de la ley define los objetivos principales de las prácticas o procesos restaurativos, enfocándose en la atención de necesidades y responsabilidades tanto individuales como colectivas. Los objetivos que enuncia la norma son:

1. Restauración Integral del Ámbito Emocional, Material y Social: este objetivo busca una reparación holística que incluye no solo el aspecto material, sino también el emocional y social, reflejando un enfoque integral en la reparación del daño.
2. Procurar la Integración y Evitar Conflictos Futuros. Este objetivo cumple un fin de prevención y reintegración. Se enfatiza la importancia de reintegrar a las partes en su entorno, procurando la reducción de la posibilidad de conflictos futuros. Este enfoque preventivo es esencial para la sostenibilidad de las soluciones alcanzadas.
3. Comprensión del Impacto y Asunción de Responsabilidad. Se persigue que los involucrados tomen conciencia y responsabilidad. Ayuda a las partes a entender las consecuencias de sus acciones y a asumir la responsabilidad correspondiente, promoviendo una reflexión profunda y el cambio de comportamiento.

4. Generación de Espacios Seguros. La finalidad de este objetivo es generar seguridad e inclusión social al fomentar la creación de ambientes seguros en diversos contextos como el familiar, escolar y comunitario, promoviendo la inclusión y la cohesión social.
5. Desarrollo de Planes de Acción. Tiene un fin de planificación y reparación: Ofrece a las partes la oportunidad de diseñar un plan para abordar las consecuencias del conflicto, promoviendo una solución estructurada y consensuada. Este objetivo es muy importante cuando se trata de conflictos donde se encuentran presente niños, niñas y adolescentes, pues permite configurar un plan de coordinación de corresponsabilidad parental, de lo cual se tratará más adelante en este trabajo.
6. Solución de Conflictos Escolares. Enfoque en la Infancia y Adolescencia: Se enfoca en la resolución de conflictos en el ámbito escolar, asegurando la reparación y la restauración de relaciones, con una atención especial a los derechos de niños y adolescentes.

### ***b. Metodologías y Resultados Esperados***

El artículo 82 permite la flexibilidad en la elección de metodologías restaurativas, siempre que produzcan resultados concretos como la responsabilidad, la reparación del daño, la restitución de derechos y el servicio comunitario, bajo una expectativa de no repetición. Es destacable de esta norma la flexibilidad metodológica, que es la disposición de utilizar cualquier metodología eficaz según el juicio del facilitador especializado permite adaptar los procesos a las necesidades específicas del conflicto.

### ***c. Facilitadores Especializados en Justicia Restaurativa y Equipos Multidisciplinarios.***

El artículo 83 establece que los facilitadores especializados en justicia restaurativa pueden ofrecer procesos restaurativos y se puede contar con la participación de equipos multidisciplinarios según las necesidades del conflicto. Lo relevante de esta regulación es que determina que los facilitadores especializados en justicia restaurativa aportan conocimiento y habilidades específicas, mejorando la eficacia del proceso restaurativo.

Además, contempla la interdisciplinariedad, es decir, la participación de equipos multidisciplinarios que asegura un abordaje integral del conflicto, considerando diferentes perspectivas y necesidades.

#### ***d. Participación de Especialistas bajo la Coordinación del facilitador***

El artículo 84 regula que la participación de especialistas en diversas disciplinas estará bajo la coordinación de facilitadores, para fomentar el bienestar psicológico y emocional de las partes.

#### ***e. Justicia Terapéutica y Humanización de la Justicia***

El artículo 85 introduce la posibilidad de implementar procesos de justicia terapéutica en la justicia restaurativa, con el objetivo de abordar el conflicto de manera integral y humanizar la justicia alternativa. Las implicaciones de la norma permiten tratar el conflicto desde una perspectiva terapéutica, abordando factores de riesgo y promoviendo la sanación emocional. Asimismo, representa a la humanización de la Justicia, es decir, la tendencia que destaca la importancia de tratar a las partes con dignidad y respeto, favoreciendo procesos más empáticos y comprensivos.

Estos artículos de la Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias establecen un marco robusto y flexible para la implementación de prácticas restaurativas en diversos contextos, especialmente en el ámbito familiar. En particular, al abordar conflictos familiares hostiles relacionados con la corresponsabilidad parental — como alimentos, convivencias y custodia en favor de los hijos—, estos mandatos legales ofrecen un enfoque más holístico y comprensivo.

En cuanto a la remediación familiar, es importante dejar claro que, en términos simples, es más una mediación después de una mediación. Opera con este nombre en la literatura, a como se ha indicado ya, en el entendido que remedia circunstancias acaecidas después de un acuerdo de mediación, de tal manera que este instituto atiende conflictos reincidentes, sea por cuestiones circunstanciales, por incumplimientos o por asuntos relativos a la interpretación del primer acuerdo de mediación. Así las cosas, su régimen legal es el que se establece para la

mediación en la Ley General de Mecanismos de Solución de Conflictos, la cual, al no trazar una serie procedimental específica que constituyan la ritualidad del trámite mediado, concede amplio margen de maniobra al facilitador para atender el conflicto según la experiencia de cada situación particular, no obstante que, el procedimiento sí está dotado de etapas generales de las que se ha profundizado en detalle en otra oportunidad (López-Cruz, 2024)<sup>1</sup>.

Pese a que la remediación tiene el mismo tratamiento procedimental que la mediación, debe destacarse que es más rápida, dado que las partes ya están familiarizadas con el mecanismo; esto, cuando la remediación es por ajuste de circunstancias. Sin embargo, cuando la remediación es por incumplimiento, la confianza y la empatía puede representar un obstáculo al inicio del trámite, pero debido, precisamente, a la oportunidad de una nueva intervención del facilitador, dicha empatía y confianza puede recomponerse y reorientarse hacia una dinámica funcional.

En una tesis doctoral en curso sobre la remediación (López-Cruz, 2024), la característica de la rapidez y la oportunidad de recomponer situaciones de incumplimiento en remediación familiar de asuntos parentales es destacada por algunos operadores de la zona metropolitana de Monterrey, en el Estado de Nuevo León:

Como ya no se empieza de cero, pues eso apoya a que vaya fluyendo. Si bien es cierto que hay emociones, en las cuestiones de incumplimiento se empiezan a trabajar de una manera más sencilla o directa porque las partes también ya tienen esa esa idea de a qué vienen o esa experiencia de lo que viene, esa disposición, no vienen en un desconocimiento como la primera vez. (Facilitador de centro municipal, abogado, 3 años de experiencia)

En la remediación por variación de circunstancias el procedimiento suele ser menos complejo para las partes, a como lo relata un operador de remediación familiar con experiencia en estos supuestos:

En la mediación apenas se construyen ideas de acuerdos y están muy, muy arraigados en las posturas e ideas individualistas, y ya en la remediación, yo lo

---

<sup>1</sup> Véase “Las funciones del mediador como unidades estructurales elementales del procedimiento de mediación” (2024) en Revista Criminología y Ciencias Forenses: Ciencia Justicia y Sociedad, 5(3), 58-78.

que he notado es que fluye más, porque ya está trabajada la idea y los acuerdos y simplemente se van a modificar, por nuevas circunstancias. (Facilitadora certificada privada, psicóloga, 10 años de experiencia)

Sin embargo, deben considerarse los supuestos en que la llegada a remediación ha tenido lugar por disputas familiares altamente conflictivas. Aquí la remediación juega un papel relevante en el evitamiento de la escalada del conflicto familiar, y deben tenerse en cuenta ciertas particularidades en cuanto a la niñez y la adolescencia y la protección de estos frente a conflictos con el potencial de desembocar en violencia. Aquí resultan sustanciales algunas disposiciones sustantivas contempladas en Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Congreso de la Unión, 2014).

En una remediación familiar, deben observarse siempre el derecho y el principio que establece que la niñez y la adolescencia deben tener una vida libre de violencia según los artículos 6 párrafo XIII, 13 párrafo VIII y 46 de la precitada ley. Esto obliga a que cualquier ajuste en los acuerdos contemple de manera prioritaria la protección contra cualquier forma de violencia. Los nuevos pactos deben asegurar que las condiciones acordadas originalmente no se desvirtúen de manera que expongan a los menores a situaciones de vulnerabilidad o violencia. Asimismo, se debe observar el derecho del niño, niña y adolescente a vivir en paz, lo cual es establecido en el artículo 16 de la referida ley. En el contexto de la remediación, se debe garantizar que los acuerdos revisados no solo eviten la violencia, sino que también fomenten un ambiente de paz y armonía. Los padres y tutores deben ser conscientes de que cualquier conflicto o disputa debe ser manejado de manera que no altere la estabilidad emocional y la paz de los niños y adolescentes.

La perspectiva de género es algo imperativo igualmente, en virtud del noveno párrafo del artículo 47 de esta ley, lo que significa que durante la remediación, es esencial que las personas facilitadoras intervengan activamente para asegurar que los acuerdos revisados no solo prevengan la violencia, sino que también promuevan entornos seguros y protectores para los menores, así como la perspectiva de género que asegura que los acuerdos sean equitativos tanto para padres y madres en cuanto a la paridad de obligaciones y responsabilidades hacia con sus hijos.

En el contexto de la remediación sobre asuntos parentales, se deben atender también los principios establecidos en el artículo 103 Párrafos V, VII y IX: quienes ejercen la patria potestad, tutela o guarda y custodia tienen la obligación de asegurar un entorno afectivo y comprensivo, proteger a los menores de toda forma de violencia y evitar conductas que puedan generar violencia o rechazo. En el contexto de la remediación, estos principios deben ser el eje sobre el cual se realicen los ajustes necesarios a los acuerdos iniciales, asegurando de nuevo que los nuevos términos sean efectivos en la creación de un ambiente seguro y propicio para el desarrollo pleno de los menores.

Desde luego, en sistemas familiares donde se ven involucradas formas de corrección física hacia los hijos, resulta primordial lo establecido en los artículos 105 párrafo IV y 116 párrafo XIII. En vista de la prohibición de cualquier tipo de violencia contra los menores, los facilitadores deben adoptar medidas para promover la recuperación física y psicológica de aquellos que han sido víctimas de estas formas de castigo. En una remediación, es crucial que los nuevos acuerdos reflejen esta prohibición y promuevan activamente la recuperación y el bienestar integral de los menores, garantizando que cualquier ajuste en el acuerdo inicial no comprometa su seguridad y bienestar.

En resumen, la remediación en asuntos familiares debe alinearse estrictamente con las disposiciones de la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de México. Las autoridades, los mediadores y los responsables del cuidado de los menores tienen el deber de garantizar que cualquier ajuste en los acuerdos iniciales no solo proteja a los menores de la violencia, sino que también fomente un entorno de paz, armonía y desarrollo integral. Al hacerlo, se asegura que los derechos y el bienestar de los menores sean siempre la prioridad en cualquier proceso de remediación.

En ese sentido, el facilitador de la remediación debe ser creativo y proponer técnicas apropiadas para cumplir con ese fin primordial de garantizar el interés de los hijos. En ese sentido, se señala un ejemplo dado por una facilitadora de remediación:

Antes de pasar a la negociación me gusta invitarlos, aterrizarlos a realizar una intención, que normalmente, la intención es que quieran el mayor bienestar para sus hijos. No, a veces son muy específicos y dicen, sabes qué, queremos que

nuestros hijos ya no vean gritos entre nosotros, dependiendo de la dinámica que traían formulan una intención dirigida hacia ese bienestar de los niños, y entonces, pues, creería yo y les digo: a mí me gustaría que ahorita que vamos a pasar a la negociación, cuando, como es normal, podamos entrar en diferencias, pues, antes de tomar una decisión, antes de decir algo o no decir algo, hacer o no hacer, pregúntense si eso que están pensando los acerca o los aleja de su intención. (Facilitadora de defensoría pública, abogada, 13 años de experiencia)

Sin embargo, habrá ocasiones en que la existencia de daños producidos por abusos en las relaciones familiares, puedan aconsejar al facilitador de la remediación valorar la opción de la justicia restaurativa. Para asegurar los derechos de la niñez en este tipo de gestión de conflictos, es posible utilizar en ella un plan de coordinación parental, que es una figura que trata de armonizar el abordaje del conflicto familiar que se gestiona en varias sesiones, como en el caso de la justicia restaurativa, tratando de obtener de dichas sesiones un plan que favorezca los derechos de la niñez y la infancia y que al mismo tiempo pueda tener efectos vinculantes.

## **6. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LA JUSTICIA RESTAURATIVA Y LA REMEDIACIÓN FAMILIAR Y LA INTEGRACIÓN DE LA COORDINACIÓN PARENTAL COMO FIGURA DE PROTECCIÓN A LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA**

En efecto, la justicia restaurativa, entendida como “procesos restaurativos que se llevan a cabo de forma reactiva al conflicto, es decir, cuando ya existe un daño” (Villavicencio, C., 2024, p. 23) resulta una herramienta valiosa para identificar las situaciones generadoras de daño y explorar opciones que permitan reconocer la responsabilidad y trabajar en su reparación. La remediación tiene también un componente reparador, pues este método surge cuando la estabilidad del pacto inicial se ha visto afectada por cuestiones circunstanciales, por lo que cumple una función restablecedora del equilibrio obtenido en una primera mediación. Sin embargo, es conveniente destacar algunos contrastes entre ambas figuras.

Virginia Domingo (2013) apunta que se reconocen las siguientes diferencias entre un trámite mediado como la remediación y el proceso de justicia restaurativa:

- En los trámites mediados hay equilibrio entre las partes, mientras que para aconsejar justicia restaurativa debe reconocerse “cierto desequilibrio” que debe ser explícitamente reconocido.
- En los trámites mediados el mediador debe ser neutral e imparcial, mientras que los facilitadores de la justicia restaurativa no pueden ser neutrales o imparciales con respecto al daño que se ha causado, aunque si deben preocuparse y apoyar a todas las partes por igual.
- En los trámites mediados, no se requieren muchos encuentros individuales, pero en el proceso de justicia restaurativa la preparación individual es esencial, sobre todo en la dinámica de atención de los traumas.
- En los trámites mediados la negociación para identificar y llegar a acuerdos razonables es un fin principal, mientras que en los trámites de justicia restaurativa la comprensión de sentimientos y emociones a través de la narración pasa a ser lo principal en la atención de este proceso.

Si bien la justicia restaurativa familiar y la remediación familiar comparten el objetivo de mejorar las relaciones familiares y atender las disputas, también se diferencian en cuanto a los objetivos, los procesos que utilizan y los contextos en los que son más apropiados. Estas diferencias permiten elegir el enfoque más adecuado según las necesidades específicas de cada caso.

En cuanto a su naturaleza, la justicia restaurativa familiar se centra en reparar el daño emocional y/o relacional causado por el conflicto o la conducta de alguna de las partes. Este enfoque busca restaurar las relaciones dentro de la familia, priorizando las necesidades de las víctimas, como los hijos, y las responsabilidades de quienes han causado el daño, como los progenitores. Es ideal para conflictos que implican daños profundos en la dinámica familiar, como la violencia intrafamiliar, la alienación parental o la negligencia.

Por otro lado, la remediación familiar adopta un enfoque más estructurado y orientado a resolver disputas concretas relacionadas con la custodia, las visitas o las responsabilidades

económicas. Su implementación puede ser más adecuada en conflictos operativos que no involucran daños emocionales profundos, buscando generar acuerdos modificatorios prácticos y funcionales que beneficien a todas las partes, y que se adapten a las necesidades cambiantes de los hijos.

Desde una perspectiva metodológica, la justicia restaurativa familiar utiliza herramientas como círculos restaurativos o encuentros familiares guiados por un facilitador certificado. En estos espacios, las partes tienen la oportunidad de expresar emociones, identificar el daño causado y buscar soluciones conjuntas, se promueve la empatía, la escucha activa y la asunción de responsabilidades, enfocándose en la restauración de las relaciones más que en acuerdos específicos.

En contraste, la remediación familiar sigue un proceso más formal y estructurado, aunque también con componentes emotivos especialmente en asuntos de corresponsabilidad parental, los que deben ser abordados por un mediador imparcial que guía a las partes para identificar problemas, generar opciones y negociar acuerdos específicos. Este enfoque contiene una carga emocional menor a la que puede haber en un proceso de justicia restaurativa, sobre todo porque en esta se lidia con daños emocionales previos. De tal manera, el enfoque de la remediación es más práctico, muchas veces más rápido que, incluso, la primera mediación, teniendo la característica que los acuerdos alcanzados se plasman siempre en documentos legales con fuerza vinculante.

Ambos enfoques tienen beneficios y limitaciones. La justicia restaurativa familiar promueve la sanación emocional, mejora la comunicación y es ideal para preservar relaciones familiares a largo plazo. Sin embargo, puede ser un proceso más largo y no siempre produce acuerdos vinculantes.

Por su parte, la remediación familiar es eficiente para resolver conflictos específicos y establecer acuerdos claros que, en todos los casos resultan vinculantes legalmente. No obstante, este enfoque puede no ser suficiente en situaciones donde las relaciones familiares están gravemente deterioradas o cuando existen daños emocionales subyacentes.

La elección entre justicia restaurativa familiar y remediación familiar dependerá del tipo de conflicto, el nivel de daño emocional y los resultados esperados. Si el conflicto involucra daños

profundos y es crucial restaurar las relaciones familiares, la justicia restaurativa es la opción ideal. Por otro lado, si las disputas son más prácticas que emocionales y las partes buscan una solución rápida, la remediación familiar será más adecuada. En algunos casos, ambos enfoques pueden complementarse para atender tanto los aspectos emocionales como las necesidades operativas de las familias, logrando un balance integral en la resolución del conflicto.

Identificadas las diferencias entre el trámite mediado —como la remediación— y la justicia restaurativa, debe resaltarse una figura que puede —o debe— estar presente en la reincidencia de conflictos parentales, la cual se puede estructurar en remediación, pero en trámites de justicia restaurativa familiar resulta más fácil de elaborar por la metodología que esta tiene. Se habla de la coordinación de parentalidad o coordinación de crianza, que ha sido una figura tenida en consideración en disputas familiares altamente conflictivas en algunas latitudes como España, Estados Unidos y Canadá. El autor español Pérez Crespo (2019) la define así:

La coordinación de la parentalidad trata de dar respuesta a las dos carencias anteriormente expuestas: a) la necesidad de adecuación del encuadre y modalidad de intervención a los casos más complejos que surgen en rupturas de parejas con hijos/as donde no hay voluntad de cambio y se ha instaurado un sistema de relación basado en el conflicto y, b) la conveniencia de armonizar con la perspectiva jurídica. (Pérez, 2019, p. 3)

Al respecto, Carter y McHale (2019) destacan que uno de los fenómenos más desconcertantes para los profesionales que trabajan con parejas que se divorcian en alto grado de conflicto es la aparente incapacidad de luchar contra los padres para que estos tomen las perspectivas de sus hijos. Al hablar sobre la coordinación de crianza en los Estados Unidos, los investigadores mencionan que entre los objetivos de esta figura está la de desarrollar planes de crianza trazados desde la perspectiva de los hijos, así como monitorear el cumplimiento de las órdenes judiciales —cuando la coordinación de crianza ha sido decretada judicialmente—, resolver las disputas respecto a los niños y niñas y reducir el conflicto a través de la educación en la comunicación y toma de decisiones efectiva. Las fuentes indican que la coordinación de crianza ayuda a padres cuyos esquemas de

relación mantienen cerradas las puertas al aprendizaje de nuevas experiencias, ofreciendo coherencia y estabilidad a un sistema cerrado de conflictos que se perpetúa a sí mismo. Una de las evidencias empíricas sobre la idoneidad de estos planes de crianza que mencionan los especialistas, es el estudio preliminar de McHale, Gaskin-Butler, Mckay y Gallardo, a través de la intervención denominada “*It Out for the Child*” —en castellano Averiguarlo para el Niño—. Los resultados de la aplicación de este modelo de intervención revelan que tanto equipos parentales divorciados como solteros —parejas con hijos que nunca han convivido— se adaptan exitosamente a los métodos de coordinación de crianza, según se refleja en las mismas declaraciones de los participantes luego de atravesar una serie de sesiones —al menos seis sugieren las fuentes— en las que se aplican diversas técnicas, como la presentación de fotografías favoritas de los hijos en común, observación de vídeos, entre otras que describe la investigación (Carter, D., & McHale, J., 2019).

De tal manera, la coordinación de crianza o la coordinación parental es una herramienta que puede implementarla el facilitador de justicia restaurativa familiar en la solución de conflictos reincidentes sobre corresponsabilidad parental. La coordinación parental permite restaurar las relaciones entre los miembros de una familia que ha tenido alta conflictividad o hiperconflictividad con relación a los deberes y responsabilidades hacia con los hijos, y algunos autores (Pérez, C., 2019) señalan indicadores que pueden considerarse para utilizar la consabida coordinación de parentalidad:

- Incapacidad de la pareja parental, progenitores o encargados de los hijos para tomar decisiones conjuntas.
- Falta de confianza mutua que interfiere en la crianza de los hijos.
- “Culpabilizaciones cruzadas” en el cuidado eficiente de los hijos.
- Defectuosa comunicación.
- Interferencia negativa de otros miembros de la familia extensa que agravan el conflicto.
- Interacciones negativas frecuentes en perjuicio de los hijos.
- Agresividad y hostilidad hacia el otro progenitor.
- Carencias significativas en el ejercicio de las funciones parentales.

Molina Bartumeus y Capdevila (2019) agregan otros supuestos donde se puede considerar la coordinación de parentalidad, y es en casos donde hay un fuerte rechazo del hijo o hija hacia alguno de sus progenitores, un fenómeno que Wallerstein y Kelly —refieren las autoras— fue nominado como “resistencia a las visitas”, una situación que ocurre con frecuencia en las rupturas familiares donde se vieron involucrados episodios de violencia familiar.

Sullivan (2020) también destaca propicio para los planes de coparentalidad coordinados, las situaciones donde uno de los progenitores influencia negativamente a los hijos en contra del otro responsable parental, a lo que se denomina comúnmente como casos de alienación parental, que producen animadversión en los infantes hacia alguno de los progenitores y su familia.

Esta coordinación de parentalidad requiere, desde luego, de supervisión continua de los facilitadores que atienden el hiperconflicto o conflicto reincidente, sobre todo en casos especiales donde se ven involucrados familiares con adicciones o donde ha habido algún tipo de violencia intrafamiliar (Pérez, C., 2019). Cuando estos casos deriven de una autoridad judicial, resulta preciso, desde luego, la remisión de los convenios que vayan acordando las partes e informes periódicos al juez respectivo.

La coordinación de la parentalidad, entonces, puede actuar como un puente entre la justicia restaurativa familiar y la remediación familiar, integrando elementos de ambos enfoques para abordar tanto los daños emocionales como las necesidades prácticas en conflictos parentales. Es una metodología que favorece a la niñez en cualquiera de los dos métodos de solución de conflictos que se han abordado en este trabajo.

## **7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La justicia restaurativa en el ámbito familiar, especialmente en los conflictos de corresponsabilidad parental, no solo se centra en la reparación integral del daño y la prevención de futuros conflictos, sino que también promueve un entorno más humanizado y comprensivo. Esto no solo beneficia a las partes directamente involucradas, sino que tiene un impacto positivo en la comunidad en general, además de tenerlo en el núcleo social familia. A como apunta Villavicencio Guadarrama (2024) “la paz que se construye desde la

familia trasciende en la vida de las personas y en el entorno social, por lo tanto, apostarle al bienestar de las familias, es una apuesta certera a la paz”. (p.37)

Ahora bien, detectar la urgencia de aplicar un proceso de justicia restaurativa familiar cuando las partes se presenten a remediación, sin duda alguna debe priorizarse durante las entrevistas iniciales, lo que requiere sensibilidad, observación y una serie de habilidades específicas por parte del mediador. A continuación, se plantean una serie de recomendaciones que pueden considerarse para invitar a un proceso de justicia restaurativa familiar a las partes que acuden a una remediación:

## **I. Observación y Evaluación Inicial**

### **1. Escucha Activa:**

- Atención a Detalles: Prestar atención minuciosa a lo que dicen las partes, cómo lo dicen y sus emociones subyacentes. La angustia emocional, la desesperanza y la sensación de estancamiento pueden ser indicativos de urgencia.
- Lenguaje Corporal: Observar signos de tensión, ansiedad o desesperación en el lenguaje corporal de las partes involucradas.

### **2. Evaluación de Riesgo:**

- Indicadores de Violencia: Identificar señales de violencia o abuso, incluso si no son explícitamente mencionadas. Esto incluye amenazas, control coercitivo y cualquier forma de maltrato emocional o físico.
- Vulnerabilidad de Menores: Prestar especial atención a los relatos que indican sufrimiento de niños, niñas y adolescentes, ya que su bienestar debe ser prioritario.

## **II. Cuestionarios y Entrevistas Estructuradas**

### **1. Preguntas Abiertas:**

- Exploración del Conflicto: Utilizar preguntas abiertas para permitir que las partes expresen plenamente sus experiencias y sentimientos. Por ejemplo: “¿Puedes describir cómo te sientes acerca de la situación actual?” o “¿Qué cambios te gustaría ver en tu dinámica familiar?”

### **2. Detección de Necesidades y Responsabilidades:**

- Identificación de Necesidades: Formular preguntas que ayuden a identificar las

necesidades no satisfechas de las partes, como la necesidad de seguridad emocional, comprensión y apoyo.

- Responsabilidad y Reconocimiento: Preguntar acerca del reconocimiento de responsabilidades y daños causados. Esto puede ayudar a evaluar si las partes están dispuestas a participar en un proceso restaurativo.

### **III. Análisis de Impacto y Consecuencias**

#### **1. Consecuencias del Conflicto:**

- Impacto Emocional y Social: Explorar cómo el conflicto ha afectado emocional y socialmente a las partes, así como a los menores involucrados. Evaluar el nivel de disfunción y sufrimiento.
- Daño Prolongado: Considerar la duración y la gravedad del conflicto. Los conflictos prolongados que han causado daño significativo son candidatos claros para la intervención restaurativa.

#### **2. Beneficios de la Justicia Restaurativa:**

- Reparación Integral: Discutir cómo la justicia restaurativa puede abordar tanto el daño material como el emocional y social, promoviendo la sanación y la reconciliación.
- Prevención de Escalada: Subrayar cómo la intervención restaurativa puede prevenir la escalada del conflicto y futuras confrontaciones, creando un entorno más seguro y estable para todos los miembros de la familia.

### **IV. Presentación de la Justicia Restaurativa**

#### **1. Explicación Clara:**

- Proceso y Beneficios: Explicar claramente en qué consiste la justicia restaurativa, sus etapas, y los beneficios potenciales para las partes involucradas y especialmente para los menores.
- Consentimiento Informado: Asegurar que las partes comprendan completamente el proceso y den su consentimiento informado. Esto incluye discutir las expectativas, los compromisos y los posibles resultados

Un mediador bien capacitado utilizará estas estrategias para identificar la urgencia y la necesidad de aplicar un proceso de justicia restaurativa familiar. La clave está en crear

un ambiente de confianza y apertura donde las partes puedan expresar sus necesidades y experiencias, y en proporcionar información clara y completa para que puedan tomar una decisión informada.

Todo lo anterior, con el fin de obtener los mentados beneficios que trae este método de solución de conflictos a la controversia familiar. Algunos de estos beneficios que se pueden resaltar de la aplicación de la justicia restaurativa cuando las partes de manera reincidente acudan a remediación, son.

### **1. Mejora del Bienestar Infantil:**

- Emocional y Psicológico: La justicia restaurativa fomenta un ambiente donde los niños y adolescentes pueden expresar sus sentimientos y preocupaciones, asegurando que sus voces sean escuchadas y sus necesidades emocionales sean atendidas.
- Seguridad y Estabilidad: La implementación de planes de reparación que consideren el bienestar psicológico y la seguridad física de los menores crea un entorno más seguro y estable.

### **2. Fortalecimiento de Vínculos Familiares:**

- Comunicación y Entendimiento: Al promover el diálogo y la reconciliación, la justicia restaurativa ayuda a mejorar la comunicación entre los padres y entre los padres e hijos, fortaleciendo los vínculos afectivos y reduciendo la posibilidad de futuros conflictos.
- Reducción del Conflicto: El enfoque en la comprensión y la responsabilidad contribuye a la reducción de tensiones y resentimientos, facilitando acuerdos más duraderos y cooperativos en cuestiones de convivencia y custodia.

### **3. Estructuración de Acuerdos de Corresponsabilidad Parental o Coordinación de Parentalidad:**

- Planes Personalizados a través de la Coordinación parental o coordinación de crianza: La justicia restaurativa permite la creación de acuerdos de corresponsabilidad parental que sean adaptativos y personalizados, respondiendo a las necesidades cambiantes de la familia y garantizando el cumplimiento de las obligaciones alimenticias y de convivencia.

- Flexibilidad y Adaptación: Las disposiciones legales permiten suspender o continuar los procedimientos judiciales mientras se desarrollan los procesos restaurativos, brindando flexibilidad y tiempo para llegar a acuerdos satisfactorios para todas las partes.

#### **4. Apoyo Multidisciplinario:**

- Intervenciones Especializadas: La ley prevé la participación de equipos multidisciplinarios y especialistas en diversas disciplinas, lo que asegura un abordaje integral del conflicto, considerando aspectos legales, psicológicos y sociales.
- Prevención de Escalada de Conflictos: Al tratar de manera integral los factores subyacentes que perpetúan el conflicto, como la falta de comunicación y la desconfianza, se previene la escalada de conflictos que podría afectar negativamente a los menores.

## **TRABAJOS CITADOS**

- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/remediaci%C3%B3n>
- Baqueiro Rojas, E., & Buenrostro Báez, R. (2009). *Derecho de familia*. México D.F.: Oxford University Press México.
- Cámara de Diputados. (2023, junio 7). *Leyes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPCF.pdf>
- Carter, D. K., & McHale, J. P. (2019). A través de los ojos del niño: una intervención avanzada de coordinación de crianza para familias post-divorcio de alto conflicto. *Revista de Psicología de la Universidad de Barcelona*, 49(1), 156-163. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.16>
- Congreso de la Unión. (2014, diciembre 4). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de la Unión. (2024, enero 26). *Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias*. Diario Oficial de la Federación.
- Cornelio Landero, E. (2024). Marco regulatorio y aplicación de los métodos de solución de controversias en materia laboral. En J. G. Steele Garza & A. Sánchez García (Eds.), *La administración de justicia a través de los mecanismos de solución de controversias* (pp. 192-213). Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

- Domingo, V. (2013). *Justicia restaurativa, mucho más que mediación*. Madrid: Createspace Independent Publishing Platform.
- Domingo, V. (2017). Justicia restaurativa como ciencia penal o social, encaminada a mejorar la justicia.
- Fernández Cáceres, C. (2022, junio 3). La violencia familiar como problema de salud pública. Página web del Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud%7Ccij/articulos/la-violencia-familiar-como-problema-de-salud-publica>
- Gojón-Gómez, G. d., & Martínez-Pérez, Y. B. (2016). La justicia restaurativa en centros penitenciarios. Una aproximación a la reinserción social. En G. d. Gorjón-Gómez (Ed.), *Tratado de justicia restaurativa* (pp. 18-42). Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- Hernández Tirado, H. (2012). *Manual de la sesión inicial de mediación*. México D.F.: Centro de Estudios.
- Llanes Elizondo, A. M. (2022). *La paridad de género en México. Una nueva perspectiva de justa igualdad entre mujeres y hombres*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- López-Cruz, M. A. (2024). *Fidelización y remediación en la resolución de conflictos sobre corresponsabilidad parental* (tesis doctoral en curso). San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- López-Cruz, M. A. (2024). Las funciones del mediador como unidades estructurales elementales del procedimiento de mediación. *Revista Criminología y Ciencias Forenses: Ciencia Justicia y Sociedad*, 3(5), 58-78.
- Miranda, C. (2017). Justicia restaurativa familiar. Como política pública social. Sus objetivos contribuyen a la misión y visión del poder judicial del estado de México.
- Molina Brtumeus, A., & Capdevila Brophy, C. (2019). Coordinación de coparentalidad cuando los niños y niñas se resisten o rechazan el contacto con uno de sus progenitores. *Anuario de Psicología*, 49(3), 147-155. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.15>
- Organización de Naciones Unidas. (1989, noviembre 20). *Convención sobre los Derechos del Niño*. (I. N. Siglo, Ed., & U. C. Español, Recop.). Nueva York.
- Organización de Naciones Unidas. (2006, noviembre). Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual\\_sobre\\_programas\\_de\\_justicia\\_restaurativa.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2002, octubre 3). Prevención de la violencia. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

- Pérez Crespo, C. (2019). La coordinación de parentalidad: reflexiones para la práctica en el contexto español. *Revista de Mediación*, 12(1), 1-10. <https://www.imotiva.es/revista-de-mediacion-original/2019/07/Revista23-e3.pdf>
- Sánchez García, A., & Gorjón Gómez, F. J. (2021). *Vademécum de mediación y arbitraje*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- Sosa Juárez, F. (2023, abril 12). La Re-mediación. Sitio web del Centro Estatal de Justicia Alternativa de Veracruz. <https://cejav.gob.mx/2023/04/12/la-re-mediacion/#:~:text=La%20remediaci%C3%B3n%20siendo%20una%20figura,tiene%20el%20car%C3%A1cter%20de%20cosa>
- Sullivan, M. (2020, enero 30). En casos d'alta conflictivitat coparental, pot ser que el sistema de justícia familiar es converteixi en part del problema i no pas en la solució. Sitio web del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya. [https://www.psiara.org/view\\_article.asp?id=4884](https://www.psiara.org/view_article.asp?id=4884)
- Valencia, I., Frank, M., & Ramírez, C. (2023, noviembre 23). *UNAM Global TV*. Obtenido de Revista Global UNAM: [https://unamglobal.unam.mx/global\\_tv/la-violencia-vicaria-y-sus-lagunas-legales/](https://unamglobal.unam.mx/global_tv/la-violencia-vicaria-y-sus-lagunas-legales/)
- Villavicencio Guadarrama, C. (2024). *Justicia restaurativa familiar* (Edición Amazon Books ed.). Ciudad de México: Interlineadc Editores.
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Estados Unidos de América: Editorial Good Books.



## Negociación, enfrentamiento y estrategias cognitivas en estudiantes de educación superior

Ernesto Landavazo Moreno<sup>a</sup>

José Ángel Vera Noriega<sup>b</sup>

Claudia Karina Rodríguez Carvajal<sup>c</sup>

Jesús Tánori Quintana<sup>d</sup>

### Como citar este artículo:

Vera Noriega, J. Ángel, Rodríguez Carvajal, C. K., Landavazo Moreno, E., & Tánori Quintana, J. Negociación, enfrentamiento y estrategias cognitivas en estudiantes de educación superior. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.289>

### Recibido:

10 de junio 2024

### Aprobado:

08 de Agosto 2024

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5464-7641>

Universidad Estatal de Sonora, unidad centro, Hermosillo, Sonora Mexico.

Universidad Estatal de Sonora. Maestro en derecho penal y criminología, Doctor en educación. Ha ejercido varios cargos en la secretaria de Hacienda y Crédito Público. Doctorado en Negociación y mediación en la Universidad de Sonora. Actualmente es coordinador de investigación y posgrado de la Universidad Estatal de Sonora. Sus temas de interés e investigación son; procesos de mediación y negociación, educación superior, desarrollo humano. Correo [landavazoernesto@hotmail.com](mailto:landavazoernesto@hotmail.com)

<sup>b</sup>ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Universidad de Sonora, Hermosillo Sonora México

Estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Su trabajo docente en la Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico de Sonora y la Universidad Autónoma Indígena de México consiste en la preparación de cuadros de investigadores en salud y educación. Profesor investigador invitado de la Universidad de Paraíba en Brasil, Universidad Católica Don Bosco en donde imparte un curso de metodología de la investigación y psicología transcultural en los postgrados en psicología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel III) desde 1993, Profesor Investigador titular en el Doctorado en Educación de la Universidad de Sonora. Miembro titular de la Academia Mexicana de la Ciencia. Su vida académica está orientada hacia el diseño de un Modelo de Educación para zonas vulnerables indígenas y rurales; innovar en los procesos de evaluación

educativa para el diseño de política pública y estrategias de mejora continua. Correo electrónico: jose.vera@unison.mx

°ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4405-6482>

Universidad Autónoma Indígena de México. Los Mochis Sinaloa, Mexico

Doctora en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Profesora de asignatura de la Universidad Autónoma Indígena de México. Consultora independiente, desarrolla proyectos de investigación en educación, desarrollo humano y psicología social. Autora de publicaciones científicas en revistas de impacto y arbitradas.

°ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267>

Ciudad Obregón , Sonora , México

Instituto Tecnológico de Sonora. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1). Socio Titular de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente es Profesor Auxiliar, de carga completa, adscrito al Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es miembro del Núcleo Académico de los posgrados Maestría en Investigación Educativa (PNPC) y la Maestría-Doctorado de Investigación Psicológica (PNPC) del ITSON. Áreas de interés: calidad de vida y bienestar subjetivo, en población infantil y adolescente, factores sociales asociados a los procesos educativos y psicometría. Correo electrónico: jesus.tanori@itson.edu.mx

## Negociación, enfrentamiento y estrategias cognitivas en estudiantes de educación superior

### Resumen

El objetivo de este estudio fue describir las diferencias en la eficacia negociadora de estudiantes de educación superior en función de los estilos cognitivos, relacionar las variables sociodemográficas con la eficacia negociadora y

describir las diferencias en los estilos de enfrentamiento. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental transeccional de alcance descriptivo y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 330 estudiantes de cuatro universidades públicas y una privada, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron cuestionarios para medir la eficacia negociadora, los estilos cognitivos y los estilos de enfrentamiento. Los resultados mostraron que los estudiantes de sexo

femenino tienden a emplear la negociación de interés mutuo, mientras que los estudiantes de sexo masculino utilizan más la negociación de máxima ganancia. Los estudiantes de ciencias sociales y de la conducta utilizan con mayor frecuencia la negociación de intereses mutuos en comparación con los de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Además, se encontraron diferencias en los estilos de enfrentamiento según la división académica y la pertenencia a organizaciones civiles. Se concluye que existen diferencias en la eficacia negociadora y los estilos de enfrentamiento en función de variables sociodemográficas y académicas, lo que tiene implicaciones para la formación de habilidades de resolución de conflictos en estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** negociación, resolución de conflictos, estudiante universitario, enfrentamiento, educación superior.

## **NEGOTIATION, CONFRONTATION, AND COGNITIVE STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION STUDENTS**

### **Abstract**

The objective of this study was to describe the differences in the negotiating effectiveness of higher education students

based on cognitive styles, relate sociodemographic variables with negotiating effectiveness and describe the differences in coping styles. A quantitative approach was used with a transectional non-experimental design of descriptive and correlational scope. The sample was made up of 330 students from four public universities and one private university, selected through intentional non-probabilistic sampling. Questionnaires were applied to measure negotiating effectiveness, cognitive styles and coping styles. The results showed that female students tend to use mutual interest negotiation, while male students use maximum gain negotiation more. Negotiating mutual interests is more frequently used by students in social and behavioral sciences compared to students in science, technology, engineering, and mathematics. In addition, differences were found in coping styles depending on the academic division and membership in civil organizations. It is concluded that there are differences in negotiating effectiveness and coping styles depending on sociodemographic and academic variables, which has implications for the formation of conflict resolution skills in university students.

**Keywords:** Culture of Peace; Peace Education; Peace promotion; school violence; Educational programmes.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El conflicto está presente en todos los contextos y debería asumirse como natural en el contexto educativo, ya que ningún tipo de enfrentamiento verbal o físico es de menor o mayor

relevancia, cada uno amerita ser estudiado y tomado en consideración para formar a los actores involucrados y generar un aprendizaje a partir de la situación conflictiva (Martínez, 2018). Se deben de promover técnicas que fomente profesionales con habilidades sociales necesarias para solventar y gestionar conflictos mediante los Mecanismo Alternativo Solución de Controversias (MASC) en educación superior, y lograr disminuir la violencia que se produce en ambientes armónicos, democráticos y justos, con el propósito de que el educando brinde solución a los conflictos de diversa naturaleza que aquejan los estudiantes con la comunidad educativa (familias, alumnado, docentes, orientadores, equipos directivos, personal no docente y otros servicios que impacten en la vida escolar). (Quintero, 2020; Carvajal y Acebedo, 2019).

La convivencia escolar, la construcción de la paz y la mediación de conflictos requieren en su atención estrategias que van más allá de estar reglamentadas para su formación, ya que no resulta clara para los alumnos su presencia en el contexto de las asignaturas, no reviste importancia en el ejercicio de sus derechos como ciudadanos y se lleva a la práctica de forma cotidiana en el contexto escolar (Cardozo et al., 2020).

El otorgamiento de habilidades referentes al proceso de negociación y mediación como MASC en los estudiantes de educación superior sería beneficioso para su crecimiento personal, familiar, social y educativo, ya que le permitiría resolver las controversias a través del diálogo entre las personas inmersas en la controversia y establecer una mejor comunicación con sus colegas. (Espinosa et al., 2019).

Los conflictos que enfrentan los estudiantes en universidades relacionados con sus padres, parejas, amigos, docentes y bienes públicos, abordándose las teorías del conflicto relacionadas con la aproximación dicotómica (la cooperación y confrontación) y aproximación de los tres estilos (la cooperación, confrontación y evitación).

La negociación como una vía colaborativa de solución de conflictos entre las personas en relación a los desacuerdos que pueden llegar a presentarse durante la convivencia, considerando su naturaleza y características de la negociación, siendo algunas de ellas cuando las partes negocian por decisión propia y cuando una negociación exitosa implica administrar lo tangible y resolver lo intangible; así como los tipos de negociación de

interés mutuo o integrativa identificándose como ganar-ganar y la negociación de máxima ganancia o distributiva ganar-perder y las etapas consideradas en el proceso de negociación; la preparación, desarrollo de la relación, recopilación de información, utilización de la información, ofrecimiento, cerrar el acuerdo e instrumentar el acuerdo (Greenhalgh, 2001).

Santana y Rodríguez (2014) que el proceso de negociación es eficaz cuando el conflicto que se está tratando queda resuelto, donde cada una de las partes están de acuerdo con lo convenido al final y que es a fin a sus expectativas. La satisfacción de las partes inmersas en la negociación ante la resolución del conflicto difícilmente va a ser completa, ya que este proceso conlleva concesiones de cada una de las partes (Rodríguez-Rodríguez, 2014).

La eficacia negociadora es una estrategia de negocio es eficaz cuando es competente de dirimir la controversia que originó el conflicto, obteniendo como resultado de las personas inmersas en el procedimiento distinguan y manifiesten de viva voz que el pacto de voluntades obtenido es admisible (Serrano, 1996).

El término molde cognitivo es un constructo que nos permite conocer el formato de pensamiento que utilizan los seres humanos para la resolución de problemas (Fernández et al., 2005). El molde cognitivo se define como las estrategias cognitivo-afectivas que las personas adoptan en su mente para la adaptación, en otras palabras, son enfoques cognoscitivos distintivos que utilizan los individuos al interpretar y evaluar la realidad que los compromete en sus intereses y emociones. Estos moldes son creados por las personas mismas como consecuencia de sus propias preferencias y experiencias (Hernández, 2000, 2001).

Lazarus y Folkman (1986, como se citó en Di-Collaredo et al., 2007), definen al afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente alterados que se presentan para gestionar las necesidades específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes de los recursos del individuo. Se considera un proceso de constante cambio en el que el ser humano, en un momento preciso, debe contemplar estrategias de defensa que posibilitan la resolución del conflicto en el que se ven involucrados, de conformidad con el entorno en el que se encuentran.

Lazarus y Folkman (1986, como se citó en Tánori et al., 2022), reconocen dos tipos de enfrentamiento, la diferencia radica en la estrategia que adoptan: Cuando el enfrentamiento

persigue manipular la situación problemática o alterarla, se denomina enfrentamiento enfocado en el problema. Si la dirección del enfrentamiento se centra en las respuestas emocionales que surgen del problema, se denomina enfrentamiento enfocado en las emociones.

Como objetivo del estudio se plantea describir las diferencias en eficacia negociadora a partir de las distintas dimensiones de los estilos cognitivos, relacionar las variables sociodemográficas con mayor o menor eficacia negociadora y describir las diferencias entre las personas con mayor y menor eficacia negociadora en función los estilos de enfrentamiento, por las y los estudiantes de educación superior.

## **2. METODOLOGÍA**

El marco metodológico, el cual se sustenta en el enfoque cuantitativo con diseño de estudio no experimental: transeccional de alcance descriptivo, correlacional, haciendo uso del método empírico bajo procedimientos y técnicas como la encuesta y el muestreo no aleatorio,

### **2.1 Participantes**

Los sujetos u objeto de estudio fueron 330 estudiantes de educación superior, inscritos en cuatro universidades públicas y una privada, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico e intencional; de los cuales, 28 estudiantes pertenecían a la Universidad Estatal de Sonora, 54 a la Escuela Normal Superior de Hermosillo, 53 a la Universidad Tecnológica de Guaymas, 25 a la Universidad Vizcaya de las Américas y 170 estudiantes que no manifestaron el nombre de la universidad a la que pertenecían. Del total de participantes, 10 estudiantes estaban adscritos en la división de ciencias humanas y artes, 31 en la división de ciencias sociales y de la conducta, 82 en la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, 44 en la división de ciencias biológicas y de la salud y 163 en la división de ciencias económico-administrativas. En cuanto a su edad, 196 estudiantes tenían entre 18 y 20 años, 104 entre 21 y 24 años, 18 participantes entre 25 y 28 años, y 12 estudiantes tenían 29 y más de 41 años. Por lo tanto, para obtener un poder estadístico de 0.8 con un nivel de significancia de 0.05, un tamaño del efecto de 0.2 y una desviación estándar de

0.5, se calculó un tamaño de muestra de 98 participantes por grupo, es decir, un total de 196 participantes en tu estudio (asumiendo dos grupos independientes). Para los mismos parámetros solo que para comparar 5 grupos independientes en el análisis de varianza el tamaño de muestra fue de 59 participantes por grupo, es decir, un total de 295 participantes en tu estudio. Es importante tener en cuenta que este cálculo asume una prueba bilateral y una comparación de medias en grupos independientes

## **2.2 Instrumentos de medida**

El instrumento utilizado para reunir y registrar los datos fue mediante la aplicación de tres cuestionarios, conformándose el primero por las variables sociodemográficas (Fabila et al., 2013). (16 reactivos), el segundo cuestionario sobre negociación (42 reactivos) y el tercero sobre estilos cognitivos (estrategias cognitivas emocionales) (53 reactivos), y el cuestionario de enfrentamiento constituido por 13 ítems. (Maldonado, 2012), administrándose mediante el software de administración de encuestas *Google Forms*, solicitándose el auxilio del personal administrativo y docente de las diferentes instituciones educativas.

### **2.2.1 Cuestionario de Eficacia Negociadora (CEN II)**

El cuestionario de eficacia negociadora fue concebido por Serrano (1996), teniendo como fundamento conceptual fundamental el modelo de negociación propuesto por Mastenbroek (1980;1993); asimismo, considerándose las aportaciones de otros autores, tales como Bazerman y Neale (1986), Bercovitch (1984) y Pruitt y Carnevale (1993), conformándose el cuestionario de eficacia negociadora (CEN II) por un total de 42 ítems, con un formato de escala Likert de cinco posibles respuestas, donde 1 es *Muy en desacuerdo*, 2 *Algo en desacuerdo*, 3 *Ni una cosa ni la otra*, 4 *Algo de acuerdo* y 5 *Muy de acuerdo*. Con relación a la fiabilidad de la escala, el CEN II presenta un alfa de Cronbach bastante elevado de .89.

Se llevó a cabo un análisis factorial de máxima verosimilitud con rotación oblicua a cada uno de los instrumentos que se aplicaron en el estudio. Primeramente, para la medida de eficacia negociadora se encontró una Kaiser-Meyer-Olkin de .89 y se obtuvieron dos dimensiones; la negociación por interés mutuo o integrativa, con 32 reactivos, la cual

explicó el 31.05% de la varianza, y negociación de máxima ganancia o distributiva, con nueve reactivos y una varianza explicada de 8.92%. Así, el total de la varianza explicada por las dos dimensiones fue de 39.97.

El valor del peso factorial más bajo para la negociación de interés mutuo fue de .418 y el más alto de .769. Los pesos factoriales de los reactivos de la dimensión negociación de máxima ganancia o distributiva, de la escala de eficacia negociadora, oscilaron entre los valores .370 y .741.

### **2.2.2 Cuestionario de estilos cognitivos**

La prueba de estrategias Cognitivo-emocionales (moldes) (Hernández, 2002) permite apreciar los enfoques habituales en los que el ser humano se enfrenta a la realidad y con los que interpreta y valora su conexión con ella, considerándose un total de 53 ítems, con un formato de escala Likert de cinco posibles respuestas, donde 1 es *Muy en desacuerdo*, 2 *Algo en desacuerdo*, 3 *Ni una cosa ni la otra*, 4 *Algo de acuerdo* y 5 *Muy de acuerdo*. Estas formas de relacionarnos con la realidad son importantes para nuestro éxito y eficiencia. Su conocimiento nos ayuda a entender mejor nuestras emociones y comportamientos, lo que es muy importante para nuestra inteligencia socioafectiva o emocional.

Para el instrumento de enfoques cognitivos (estilos cognitivos) se encontró una Kaiser-Meyer-Olkin de .77 y se obtuvieron dos dimensiones; la dimensión de anticipación analítica y evaluativa, con 33 reactivos, la cual explicó el 22.31% de la varianza, y la dimensión de estructuración cognitiva, con 18 reactivos y una varianza explicada de 11.37%. Así, el total de la varianza explicada por las dos dimensiones fue de 33.69%. En la primera escala el valor más bajo del peso factorial .350 y más alto de .723. En la segunda el valor más bajo del peso factorial .428 y el más alto de .754. El alfa total de la escala es .931, la primera escala con .88 y la segunda con .87

### **2.2.3 Cuestionario de enfrentamiento**

El cuestionario de Lazarus y Folkman (Zavala et al., 2008), conformándose por un total de 13 ítems, con un formato de escala Likert de cinco posibles respuestas, donde 1 es *Muy*

*en desacuerdo, 2 Algo en desacuerdo, 3 Ni una cosa ni la otra, 4 Algo de acuerdo y 5 Muy de acuerdo.* El cuestionario de modos para confrontar el estrés formulado por Lazarus y Folkman (1988) se conforma por ocho factores: (a) enfrentamiento dirigido al problema, (b) confrontación, (c) distanciamiento, (d) autocontrol, (e) búsqueda de apoyo social, (f) aceptar responsabilidad, (g) revaloración positiva, y (h) evitación.

En la medida de enfrentamiento se encontró una Kaiser-Meyer-Olkin de .92 y se obtuvieron dos dimensiones; enfrentamiento positivo con cinco reactivos, la cual explicó el 22.76% de la varianza, y la dimensión de enfrentamiento negativo, con ocho reactivos y una varianza explicada de 16.36%. Así, el total de la varianza explicada por las dos dimensiones fue de 39.13%.

En cuanto al instrumento de enfrentamiento la dimensión de enfrentamiento positivo está compuesta por cinco reactivos, siendo el valor más bajo del peso factorial .585 y el más alto de .863.

Los pesos factoriales de los ocho reactivos relacionados con la dimensión de enfrentamiento negativo, cuyos valores se encuentran entre .41 y .58. el alfa total fue de .75, con un alfa de .81 para la dimensioe positiva y .72 para la negativa.

### **2.3 Procedimiento**

Una vez rediseñado el instrumento, se aplicó una prueba piloto a 10 estudiantes de diferentes semestres y género de educación superior, con el propósito de monitorear los tiempos de respuesta e identificar los posibles problemas con las preguntas, el formato o la comprensión de la encuesta. Como resultado, se pudo identificar que el tiempo más bajo para contestar el instrumento fue de 30 minutos y el tiempo más alto de 50 minutos. No surgieron dudas con respecto a las preguntas, las aclaraciones se hicieron antes de iniciar la aplicación. No hubo necesidad de eliminar ningún ítem. Esta prueba piloto sirvió para poder determinar el tiempo promedio de respuesta y, así, programar la logística para el envío del formulario por vía digital.

Posteriormente, se procedió con los trámites de autorización para su aplicación ante las autoridades de cada una de las escuelas de educación superior participantes, bajo el

argumento de que los resultados de la información les serían compartidos para ser utilizados en la posible toma de decisiones. Con el propósito de garantizar que la recogida de datos fuera confiable y de manera organizada, se solicitó el apoyo a personal que laboraba en cada una de las escuelas para que enviaran vía correo electrónico o WhatsApp.

Previamente a la aplicación del instrumento, se capacitó a los colaboradores en cada una de las instituciones, con el fin de que conocieran los objetivos, el diseño de investigación y la manera correcta de aplicar la encuesta, además, asegurar el envío y la resolución de dudas sobre como completar la encuesta y de responder a cualquier pregunta que los participantes pudieran tener, evitando sesgos o influir con comentarios inadecuados.

Con el propósito de garantizar la confidencialidad y el anonimato, no se solicitó colocar el nombre del alumno en cada encuesta, para asegurarnos de que los participantes contestaran con honestidad y sin temor a ser juzgados. Asimismo, se les explicó, los objetivos del estudio, sus características y la utilidad para su institución. Se les indico que tenían el derecho a negarse a participar en el estudio y que se podían retirar sin temor a ser sancionados, ya que el tiempo de aplicación sería de aproximadamente 45 minutos. Toso lo anterior en un consentimiento informado que el alumno firmaba para poder proceder a la encuesta. Para garantizar la protección de los participantes, este estudio seguirá estrictamente los principios éticos de investigación con seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y las pautas del Código de Ética de la American Psychological Association (APA, 2017).

El tipo de análisis llevado a cabo fue la varianza de una vía (ANOVA) para los factores politómicos de las variables de atributos de los estudiantes de educación superior, a efecto de comparar las dimensiones de las escalas de negociación con estilos cognitivos y enfrentamiento.

### **3. RESULTADOS**

Se llevó a cabo una prueba t de Student para el factor sexo, a efecto de lograr determinar las diferencias existentes entre la negociación de máxima ganancia o distributiva, donde las partes procuran satisfacer sus intereses personales (ganar-perder), y la negociación de

interés mutuo o integrativa, mediante el cual procuran ambas partes llegar a un acuerdo que sea benéfico para ambas partes (ganar-ganar). Se obtuvieron resultados en la negociación de máxima ganancia o distributiva de 212 personas del sexo femenino y 118 personas del sexo masculino, arrojando una media con un valor de 2.43 para el sexo femenino y de 2.65 para el masculino en máxima ganancia o distributiva, y una media alta de 4.06 para el sexo femenino y de 3.93 para el masculino en la negociación de interés mutuo o integrativa; donde los estudiantes del sexo masculino tienden a desarrollar la negociación de máxima ganancia o distributiva y las estudiantes del sexo femenino emplean la negociación de interés mutuo o integrativa. La diferencia es significativa al .01 con una t de 2.49.

En el ANOVA practicado para las dos dimensiones de eficacia negociadora –negociación de interés mutuo o integrativa y máxima ganancia o distributiva– no se identificaron diferencias significativas por edad, escolaridad de la madre del alumno, escolaridad del padre, el costo de los estudios (es cubierto por padres o tutor, algún familiar, ingresos propios, beca, crédito educativo y otros), el semestre que cursa el alumno, si pertenece a alguna organización civil, si el alumno trabaja o no trabajo, así como tampoco se identificaron diferencias significativas en relación a si se han tomado cursos o diplomados relacionados con la mediación y la negociación.

Con respecto a la prueba t de Student para el factor división académica y como variable negociación de máxima ganancia o distributiva se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa ( $t= 2.34$ ;  $gl=111$ ;  $sig.= .02$ ) entre la división de ciencias sociales y de la conducta ( $m=2.26$ ), y la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (2.62). Lo cual significa que los alumnos de ciencias sociales utilizan con menos frecuencia la de máxima ganancia o distributiva. Para la comparación del mismo factor y la variable de mediación de interés mutuo se obtuvo una diferencia significativa ( $t=2.89$ ;  $gl= 138$ ;  $sig.=.004$ ) entre la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas ( $m= 3.84$ ) y en la división de ciencias económicas-administrativas ( $m=4.08$ ) indicando que los alumnos de la división ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, tienden a utilizar con menor frecuencia la negociación de mediación de mutuo interés.

### **3.1 Análisis comparativo para estilos cognitivos**

La prueba t de Student para las dimensiones de anticipación analítica y evaluativa y de estructuración cognitiva no encontró diferencias estadísticamente significativas en los factores relacionados con la duración de los cursos o diplomados, relacionados con la mediación y la negociación que ha tomado y si ha utilizado la técnica de mediación en un conflicto.

Se realizó una prueba t de Student incluyendo al factor sexo, en la dimensión de estructuración cognitiva una media de 3.95 para el género femenino y de 3.76 para el género masculino, donde las estudiantes del sexo femenino tienden a obtener una mejor comprensión y desarrollo y modificación de las emociones y comportamientos de acuerdo a su inteligencia emocional o socio afectiva en la dimensión de estructuración cognitiva. La diferencia es significativa al .005 con una t de 2.80.

Se llevó un ANOVA para los factores de contraste asociados a los problemas que más le preocupan de su colonia y/o localidad, semestre que cursa, escolaridad del padre, escolaridad de la madre, el costo de los estudios, si pertenece a alguna organización civil, a una iglesia y edad, donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en anticipación analítica y evaluativa y estructuración cognitiva.

### **3.2 Análisis comparativos para enfrentamiento**

El ANOVA no informó sobre diferencias significativas según el semestre que cursa el alumno, la edad, la escolaridad de la madre ni la escolaridad del padre en las dimensiones de enfrentamiento.

En el ANOVA para el enfrentamiento positivo y negativo y el factor división en la cual se incluye la licenciatura de estudio, se obtuvo diferencia significativa con enfrentamiento negativo (  $t = 2.54$ ;  $gl = 243$ ;  $sig. = .012$ ) entre la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas ( $m = 2.13$ ) y la división de ciencias económico-administrativo ( $m = 1.91$ ) Lo cual significa que los alumnos de la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas tienden a utilizar con mayor frecuencia el enfrentamiento negativo en comparación con la división de ciencias económico-administrativas para resolver una controversia.

Con respecto al ANOVA de enfrentamiento positivo, referente al factor denominado “el costo de tus estudios es cubierto por”, se obtuvo una diferencia significativa ( $F= 3.07$ ;  $gl= 2/327$ ;  $sig.= .04$ ) entre una media de 2.84 en padre, tutor y familiar ( $m= 2.84$ ), en becas, créditos y otros (3.02), e ingresos propios ( $m= 3.19$ ). Cuando el estudiante desarrolla una actividad laboral para sufragar el costo de sus estudios es cuando tiene mayor enfrentamiento positivo, en comparación cuando los padres o tutor o algún familiar les están realizando el pago de sus estudios.

El ANOVA en enfrentamiento positivo y negativo referente a si pertenece a alguna organización de la sociedad civil, se obtuvo una diferencia estadística ( $F= 5.69$ ;  $gl= 1/328$ ;  $sig. = .018$ ) entre ninguna ( $m= 2.83$ ), en vecinales (3.10), religiosas, políticas, artísticas y otras, y deportivas (3.13). Los estudiantes que pertenecen a una organización deportiva reportaron mayor uso del enfrentamiento positivo, lo que indica que procuran resolver sus conflictos de manera positiva.

#### 4. DISCUSIÓN

De acuerdo con el modelo de Harvard existen dos tipos de estrategias de negociación: la negociación integrativa y distributiva (Lewicki et al., 2012). Según Isaza (2017), las principales características que se demuestran en la negociación integrativa son que la persona es comprometida, conciliadora, dialogadora, integradora y planeadora, ya que antes de llevar a cabo el proceso de negociación proyecta la técnica a utilizar, con apertura a los retos y a las personas, realizando un buen manejo de las relaciones personales. Las aptitudes como la consideración, la disposición, la tolerancia psicológica, la flexibilidad, los sentimientos y opiniones hacia la otra parte son necesarias para dirimir el conflicto (Marandón, 2003).

En el tipo de negociación distributiva se intenta convencer al adversario para que conceda sus peticiones (Mezgravis, 2018). Para Isaza (2017), las principales características que se demuestran en la negociación distributiva mediante el estilo suave es entablar una negociación fundamentada en la cordialidad, el optimismo, lo positivo y lo susceptible, mientras que en el estilo duro la manifestación es persistente, regateador, exigente, crítico, ventajoso y orgulloso

de parte de las personas del sexo masculino. Con la finalidad de dominar al oponente mediante la implementación de tácticas aceptadas y no aceptadas para lograr su propósito.

En el tipo de negociación de interés mutuo o integrativa las personas del sexo femenino procuran que las partes inmersas en el conflicto salgan beneficiadas de forma recíproca, mediante la influencia de la conducta ejercida durante el proceso y la integración entre los sujetos. De acuerdo con la implementación de este tipo de negociación, la mujer procura aumentar las ganancias e intereses una vez que se encuentra negociando para brindarle solución al conflicto. La relación de las partes, la comunicación a implementarse y las opciones contempladas si no se obtiene el acuerdo, son algunos de los métodos presentes en el proceso de negociación (Mezgravis, 2018). La mujer es considerada más empática que los hombres, convirtiéndose en un elemento de seguridad y confianza personal al momento de enfrentar el conflicto (Aguilera, 2009). Considerándose la anticipación analítica y evaluativa como una capacidad del ser humano en obtener expectativas positivas en un tiempo futuro (Scheier y Carver, 1985). Por lo que las estudiantes del sexo femenino se anticipan en lo analítico y evaluativo, siendo más optimistas que los estudiantes del sexo masculino, ya que cuentan con una mayor capacidad y confianza de visualizar a futuro sus pretensiones.

Las personas del sexo masculino tienden a resolver el conflicto mediante el proceso de negociación de máxima ganancia o distributiva, ya que el sujeto busca satisfacer sus intereses personales persuadiendo a la contraparte para que cumpla sus concesiones antes de cumplir las expectativas de la otra parte y obtener el acuerdo a su favor, es decir (ganar-perder). Dado que la mujer es considerada más empática que el hombre, propicia que este último emplee menos la negociación de interés mutuo o integrativa (Aguilera, 2009).

Los seres humanos que llevan a cabo el proceso de negociación adoptan un estilo duro o un estilo suave, procurando los diferentes estilos con el propósito de que la otra parte inmersa en la negociación ceda a las pretensiones realizadas por la contraparte. Duro para los argumentos y suave para las personas (Fisher et al., 1981).

Los estudiantes de la división de ciencias sociales y de la conducta hacen uso de la negociación de interés mutuo o integrativa con mayor frecuencia, con la finalidad de brindarle solución a la controversia derivada de la incompatibilidad o divergencia de intereses e

incrementar los beneficios de forma equitativa entre los negociadores involucrados en la resolución del conflicto, es decir, bajo el esquema de ganar-ganar. La negociación integrativa como estrategia fue diseñada para aumentar las ganancias de forma conjunta entre los sujetos inmersos en la discrepancia o desacuerdo que buscan una solución a la controversia (Lewicki et al., 2012).

Los estudiantes se centran en los intereses de las partes involucradas en la negociación que buscan brindarle solución al conflicto, evitando la confrontación, obteniendo resultados de carácter cualitativo, brindando la información necesaria para desarrollar el proceso de negociación de interés mutuo y buscando de forma conjunta los beneficios, intereses y ganancias de forma integral y conjunta (Chapman et al., 2017).

El utilizar las estrategias de negociación integrativa propicia una relación de acercamiento y consolidación entre las dos o más partes involucrados en el proceso de negociación, contribuyendo al logro de los objetivos personales de cada uno de los sujetos, brindándole resolución al conflicto de intereses (López-Lemus et al., 2020). Las personas optimistas experimentan mayormente un afecto positivo y menos emociones de índole negativa, propiciando las competencias para lograr hacer frente a actos de estrés y logrando disminuir la intensidad y frecuencia de los estados de ánimo negativos causantes de la depresión y, en consecuencia, aumentando el efecto de bienestar en el ser humano (Carver y Scheier, 2014).

Los participantes de la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas tienden a utilizar con menor frecuencia la negociación de interés mutuo o integrativa debido a que procuran satisfacer sus intereses y pretensiones mediante el ejercicio de un estilo duro, no valorando en su totalidad las expectativas de la contraparte para brindarle solución al conflicto por el que se encuentran transitando.

De acuerdo con Parra (2012), para lograr una negociación de interés mutuo entre las partes inmersas en un conflicto de intereses y posiciones, es importante considerar siete elementos fundamentales en el desarrollo del proceso, como las alternativas, intereses, opciones, criterios, relación, comunicación y compromisos.

Los estudiantes que pertenecen a una sociedad sin fines de lucro, con el objetivo de propiciar un servicio y fomentar el bienestar en la sociedad, contribuye en su bienestar

emocional, optimismo y gratitud hacia sus semejantes, generando emociones positivas y disminuyendo las negativas. Los educandos con un mayor agradecimiento hacia las personas desarrollan mayormente emociones positivas y niveles altos de plenitud en sus vidas y en menor medida emociones negativas, así como una disminución de síntomas referentes a la depresión (Sánchez-Álvarez et al., 2020). El pertenecer a una organización no gubernamental de índole deportivo, vecinal, religiosa, política, artística y otra, incide de forma positiva en el desarrollo del bienestar de su persona. Las emociones de carácter positivo y negativo tienen una gran influencia en el pensamiento y actuación del ser humano, ya que direccionan la toma de decisiones y, en consecuencia, guían su comportamiento (Lazarus, 2006; Lazarus y Folkman, 1991 ).

#### **4.1 Enfrentamiento positivo y negativo**

Los estudiantes adscritos a la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas utilizan con mayor frecuencia el enfrentamiento positivo para brindarle solución a los conflictos, mientras que los de ciencias económico-administrativas hacen uso en menor medida del enfrentamiento positivo en solución a las controversias que se ven inmersos. El enfrentamiento positivo contribuye entre las partes en brindarle solución a la controversia procurando el mayor bienestar psicológico (Góngora y Vásquez, 2014).

Una vez que se hace presente el conflicto produce estrés entre las partes, procurando las personas de forma consciente el lado positivo de los sucesos, a fin de aplicarlo en eventos posteriores, produciendo fortaleza ante la tensión y aprovechando al máximo sus recursos ante el enfrentamiento con la contraparte (Folkman, 2008; Folkman y Moskowitz, 2000).

Se obtuvo una media de 3.19 donde se refleja que el costo de los estudios de nivel superior es cubierto con ingresos propios, de acuerdo las manifestaciones realizadas por 61 estudiantes conformados por hombres y mujeres; asimismo, se obtuvo una media de 3.02 donde se hace notar que 31 estudiantes efectúan el pago de sus estudios universitarios mediante becas, créditos y otros, de los cuales, 22 alumnos pagan con beca sus estudios, tres con créditos educativo y seis con la opción *otro*. El afrontamiento es considerado como una competencia de carácter psicosocial conformada por una serie de habilidades desarrolladas de acuerdo

con la implementación de estrategias conductuales y cognitivas empleadas para enfrentar las exigencias de la vida (Frydenberg y Lewis, 2010). El procurar el lado positivo y favorable del conflicto y lograr mejorar o evolucionar a partir del contexto que enfrenta el estudiante se considera como una reinterpretación positiva (Aponte et al., 2022).

De acuerdo con el factor “pertenece Ud. A alguna de las organizaciones civiles”, las asociaciones deportivas, enfrentan de forma positiva las controversias en las que se ven inmersos con dos o más seres humanos, influyendo en estas su carácter y conducta en el conflicto. El iniciar acciones de forma directa, aumentando esfuerzos para eliminar o reducir de forma considerable la parte que ha causado el estrés forma parte del afrontamiento activo (Aponte et al., 2022).

Por lo que se determina que los estudiantes que participan en una asociación civil de carácter deportivo tienen una gran influencia en su persona, ya que contribuye en su conducta para dirigirse hacia los demás de forma asertiva y positiva al momento de enfrentar un problema. Los estilos de afrontamiento que se enfocan en el conflicto mediante una programación y confrontación se utilizan con mayor frecuencia a nivel superior, logrando un mayor equilibrio emocional, apertura, responsabilidad y extraversión (Morán y Torres, 2019). De acuerdo con las conductas y acciones que se propician en respuesta a las exigencias propuestas por la persona de acuerdo con el contexto, surge el conflicto (González y González, 2020).

## **5. CONCLUSIONES**

Del total de la muestra de 330 alumnos participantes, 212 estudiantes del sexo femenino emplean el tipo de negociación de interés mutuo, ya que procuran solucionar los conflictos tomando en consideración los intereses, necesidades y deseos de dos o más negociadores, contribuyendo de forma recíproca en la solución del conflicto. Por su parte, 118 estudiantes del sexo masculino hacen uso de la negociación de máxima ganancia o distributiva, como un medio para brindarle solución a los conflictos, buscando satisfacer sus intereses personales mediante la persuasión de la contraparte, antes de cumplir las expectativas de la parte contraria y obtener un acuerdo de voluntades a su favor.

Los educandos de la división de ciencias sociales y de la conducta utilizan durante el proceso de negociación la estrategia de interés mutuo o integrativa como una alternativa para ponerle fin a la controversia, en razón de que procuran el ganar-ganar entre las partes, tomando en consideración cada una de las propuestas realizadas por los interesados y valorando los beneficios de forma equitativa entre los estudiantes inmersos en la negociación; sin dejar de lado la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, que hacen uso del mismo tipo de negociación con menos frecuencia.

Los estudiantes de la división de ciencias económico-administrativas emplean con menos frecuencia el proceso de negociación de máxima ganancia o distributiva cuando se ven inmersos en un conflicto, brindándole solución a las controversias mediante la utilización de la negociación de interés mutuo o integrativa, en comparación con la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, en virtud de que valoran los intereses de cada una de las partes que se sujetan al proceso de negociación derivado de una o varias discrepancias entre los estudiantes, procurando un resultado de beneficio mutuo entre las partes, considerando las posiciones y alternativas propuestas por cada uno de los sujetos inmersos en la negociación.

Los estudiantes de la división de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas hacen uso del enfrentamiento positivo para dirimir los conflictos entre dos o más personas, procurando el bienestar psicológico de los negociadores, mientras que los estudiantes de la división de ciencias económico-administrativas hacen uso de éste en una escala menor.

Los alumnos que pertenecen a alguna organización civil, en particular a una asociación deportiva, logran enfrentar los conflictos en que se ven inmersos con dos o más personas de forma positiva, debido a la influencia de la colectividad y el control de su conducta y carácter. Asimismo, los estudiantes que se relacionan con asociaciones vecinales, religiosas, políticas y artísticas, logran dirimir las controversias a través de un enfrentamiento positivo entre los diferentes actores, los estudiantes que pertenecen a otro tipo de asociaciones obtienen resultados en una escala menor.

## 6. TRABAJOS CITADOS

- Aguilera, M. (2009). Comprensión empática y estilos de negociación en relación de pareja herramientas de mediación. *Revista Internacional de Psicología*, 10(2), 1-14. <https://doi.org/10.33670/18181023.v10i02.55>
- American Psychological Ass, (2017) *Ethical principles of psychologists and code of conduct* <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Aponte, V., Ponce, F., Aráoz, A., y Pinto, B. (2022). Validez interna y externa del cuestionario breve de afrontamiento al estrés (COPE-28) en cuidadores informales. *Revista AJAYU*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.35319/ajayu.201112>
- Bazerman, M. H., y Neale, M. A. (1986). Heuristics in negotiation: Limitations to effective dispute resolution. En M. H. Bazerman y R. J. Lewicki (Eds.), *Negotiating in organizations* (pp. 51-67). Sage.
- Bercovitch, J. (Ed.) (1984). *Social conflicts and third parties. Strategies of conflict resolution*. Editorial Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429306259>
- Cardozo, A., Morales, A., y Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, (46), 1-21. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- Carvajal, W., y Acebedo, J. (2019). La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Revista Temas*, (13), 157-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169076>
- Carver, C., y Scheier, M. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Chapman, E., Miles, E. W., y Maurer, T. (2017). A proposed model for effective negotiation skill development. *Journal of Management Development*, 36(7), 940-958. <https://doi.org/10.1108/JMD-01-2016-0002>
- Di-Colloredo, C., Aparicio, D., y Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 1(2), 125-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224996002>
- Espinosa, E., González, K., y Hernández, L. (2019). Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. *Revista Científica*, 34(1), 101-122. <https://doi.org/10.14483/23448350.13442>
- Fabila, A., Minami, H., e Izquierdo, M. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento

- a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, (50), 31-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>
- Fernández, M., Marín, M., Teruel, M., y Valero, A. (2005). Moldes cognitivos en torno al reto de ser profesor en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180006>
- Fisher, R., Ury, W., y Patton, B. (1981). *Sí de acuerdo. Cómo negociar sin ceder*. Editorial Norma. <https://apptumedida.net/wp-content/uploads/2019/12/093-S%C3%AD...-%C2%A1De-Acuerdo-C%C3%B3mo-Negociar-Sin-Ceder-Roger-Fisher-William-Ury-y-Bruce-Patton.pdf>
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (2010). Things don't get better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 81-94. <https://doi.org/10.1348/000709999157581>
- Góngora, E., y Vásquez, I. (2014). Hacia un enfrentamiento positivo a la vida. Su relación con la felicidad y la espiritualidad. En N. González (Compiladora), *Bienestar y familia. Una mirada desde la psicología positiva* (pp. 37-59). Ediciones EON. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21368>
- González, O., y González, A. (2020). Estilos de personalidad y estilos de afrontamiento frente al estrés en estudiantes universitarios del Programa Beca 18. *Consensus*, 25(2), 269-290. <https://doi.org/10.33539/consensus.2020.v25n2.2512>
- Greenhalgh, L. (2001). *Managing strategic relationships: The key to business success*. Editorial Free Press.
- Hernández, P. (2000). Enseñando valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En J. Beltrán, V. Bermejo y M. Prieto (Eds.), *Intervención Psicopedagógica y Currículum Escolar* (pp. 217-254). Editorial Pirámide.
- Hernández, P. (2001). Creatividad y vida. En A. Rodríguez (Comp.), *Creatividad y Sociedad* (pp. 61-98). Editorial Octaedro.
- Hernández, P. (2002). *Moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. Tafor Publicaciones.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). Editorial

McGraw-Hill.

Isaza, J. (2017). *Cultura de negociación de compradores organizacionales de Manizales* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3339>

Lazarus, R. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1988). *Manual for the ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologist Press.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Editorial Martínez Roca.

Lewicki, R. J., Saunders, D. M., y Barry, B. (2012). *Fundamentos de negociación* (5a ed.). Editorial McGraw-Hill.

<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25093w/Fundamentos-de-negociacion.pdf>

López-Lemus, J., De la Garza-Carranza, M. y Zavala-Berbena, M. (2020). El liderazgo estratégico, la negociación y su influencia sobre la percepción del prestigio en pequeñas empresas. *Innovar*, 30(75), 57-69. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n75.83257>

Maldonado-Luna, S. (2012). Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. *Ra Xihmai*, 2(4). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v2i4.101>

Marandón, G. (2003). Más allá de la empatía hay que cultivar la confianza: claves para el encuentro intercultural. *Cidob D'affers Internacionals*, (pp. 61-62), 75-98. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28303>

Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>

Mastenbroek, F. G. (1980). Negotiating: A conceptual model. *Group & Organization Studies*, 5(3), 324-339. <https://doi.org/10.1177/105960118000500306>

Mastenbroek, F. G. (1993). *Conflict management and organization development*. Editorial John Wiley & Sons.

Mezgravis, A. (2018). Negociación: Herramienta básica para el abogado del siglo XXI. *Arbitraje*, 11(1), 125-158.

<https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/12411>

- Morán, C., y Torres, J. (2019). Factores de personalidad y estrategias de afrontamiento en mujeres: relaciones y diferencias. *INFAD, Revista de Psicología*, 31(1), 139-150. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1532>
- Parra, D. (2012). La negociación cooperativa: una aproximación al Modelo Harvard de negociación. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 3(2), 253-271.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4095172>
- Pruitt, G. D., y Carnevale, J. P. (1993). *Negotiation in social conflict*. Editorial Brooks Cole.
- Quintero, I. (2020). Gestión de conflictos y mediación escolar en alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación como herramientas para el desarrollo de una cultura de la paz. *Revista Conrado*, 16(72), 123-130. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1209>
- Rodríguez-Rodríguez, R. (2014). Eficacia negociadora, formación académica y el bienestar subjetivo. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 191-196. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.733>
- Sánchez-Álvarez, A., Rey, A., Extreño, N., y Chang, O. (2020). Más allá del papel de los recursos personales positivos en el bienestar de estudiantes universitarios españoles: ¿importa la inteligencia emocional?. *Know and Share Psychology*, 1(4), 91-101. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4336>
- Santana, G., y Rodríguez, H. (2014). El perfil de eficacia del mediador desde la perspectiva de la negociación. *INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 237-244. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.739>
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Serrano, G. (1996). *Elogio de la negociación. Discurso inaugural leído en la solemne apertura do curso académico 1996-97*. Editorial Universidad de Santiago de Compostela.
- Tánori, J., Vera, J., Bautista, G., y Durazo, F. (2022). Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar. *Diálogos Sobre Educación*, 13(24) 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1042>
- Zavala, L., Rivas, R., Andrade, P., y Reidl, L. (2008). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 159-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387009>.
- WMA Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>



# El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas en Contextos de Conflicto Armado: El Caso de Cali (Colombia)

Cesar Fernando Vega Barrero<sup>a</sup>  
Isabel Álvarez Cánovas<sup>b</sup>

## Como citar este artículo:

Vega Barrero, C. F., & Álvarez-Cánovas, I. El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas: El Caso de Cali (Colombia). Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.305>

## Recibido:

05 de diciembre 2024

## Aprobado:

10 de enero 2025

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0914-5562>

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

Doctorando en Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Magister en Derechos Humanos y Construcción de Paz de la Universidad Pontificia Javeriana Cali. Profesor de Ciencias Sociales del Magisterio Colombiano y Coordinador del programa MEF en Cali. Correo electrónico: CesarFernando.Vega@autonoma.cat

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9488-9960>

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

Licenciada en Pedagogía en la Universidad de Barcelona y un doctorado en el año 2000. Durante el período de 1996 a 2000, disfrutó de una beca de investigación predoctoral. La Dra. Álvarez es miembro de la American Educational Research Association (AERA) y coordinadora del grupo de Teoría de la Educación del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. Sus intereses de investigación se centran en el compromiso escolar, las metáforas y la aplicación de tecnologías digitales en la educación. Correo electrónico: Isabel.Alvarez@uab.cat

## **EL COMPROMISO ESTUDIANTIL EN ESCUELAS QUE IMPLEMENTAN PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: EL CASO DE CALI (COLOMBIA)**

### **Resumen**

Las prácticas restaurativas escolares son cada vez más utilizadas en entornos educativos, sin embargo, no hay suficiente evidencia del impacto en los estudiantes. Este estudio de caso pretende analizar mediante el instrumento del Compromiso Estudiantil (SEI) y el empleo de herramientas de la metodología cuantitativa las prácticas restaurativas escolares. La muestra (N = 204) estudiantes: mujeres (49.1%) y hombres (50.9%), pertenecían a dos modelos: flexibles (55.8%) y regulares (44.1%) de las escuelas de Cali. Los resultados nos muestran como las prácticas restaurativas de las escuelas tienen un impacto directo en el compromiso psicológico y cognitivo. En concreto, en el factor psicológico se destaca el fortalecimiento del vínculo profesor-estudiante en edades tempranas y la incidencia positiva del apoyo familiar en estas etapas. En cambio, para el compromiso cognitivo se destaca que la motivación externa decrece a medida que se hacen mayores y que las chicas tienen aspiraciones a objetivos futuros en parte, provocados por las prácticas que se realizan en las escuelas. También, se aporta la idea de personalizar las prácticas restaurativas

escolares y adaptar un enfoque según las variables sociodemográficas, educativas y familiares del entorno para maximizar el impacto en el compromiso escolar y en la construcción de paz. Finalmente cabe destacar que la investigación se desarrolla en un contexto de conflicto armado.

**Palabras clave:** Justicia social, prácticas escolares, Conflicto armado.

## **STUDENT ENGAGEMENT IN SCHOOLS THAT IMPLEMENT RESTORATIVE PRACTICES IN CONTEXT OF ARMED CONFLICT: THE CASE OF CALI (COLOMBIA)**

### **Abstract**

School restorative practices are increasingly used in educational settings; however, there is not enough evidence of their impact on students. This case study aims to ask them using the Student Engagement Instrument (SEI) and employing a quantitative methodology. The sample (N = 204) students: females (49.1%) and males (50.9%), belonged to two models: flexible (55.8%) and regular (44.1%) from schools in Cali. The results show how the schools' restorative practices have a direct impact on psychological and cognitive engagement. Specifically, for psychological engagement, it highlights strengthening the teacher-student bond at an early age and the positive impact of family support at these stages. In contrast, for

cognitive engagement, it is noted that external motivation decreases as they get older and that girls have aspirations for future goals partly due to the practices carried out in schools. Finally, it suggests personalizing school restorative practices and adapting an approach according to the sociodemographic, educational, and family variables of the environment to maximize the impact on school engagement and peacebuilding. Finally, it should be noted that the research is conducted in a context of armed conflict.

**Keywords:** Social Justice, School Practices, Armed Conflict

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas restaurativas escolares (PRE) se entienden como “estrategias en el manejo de la disciplina y la implementación de cambios en la escuela, lo que ayudará a los docentes y a los estudiantes a mejorar sus relaciones, comportamientos y decoro, lo cual impactará positivamente” (Wachtel, 2016, p. 08). Su uso en entornos escolares es un campo de estudio que se encuentra en pleno desarrollo (Cortés, Iglesias & Morales, 2022), pero no por ello está exento de debates internos sobre su posible idoneidad (Lodi, Perrella, Lepri, Scarpa & Patrizi, 2022). Sin embargo, se ha demostrado que estas prácticas mejoran el acceso a la justicia desde las escuelas, construyendo relaciones interpersonales basadas en el respeto, contribuyen a disfrutar de un adecuado clima escolar, abordan conflictos relacionales (Medina Sarmiento, 2024), promueven la responsabilidad y fortalezcan las relaciones (Vaandering, 2013) en diversos contextos sociales, ayudan a implementar un sistema de reparación del daño causado a la víctima en todas sus dimensiones: afectiva, patrimonial, moral o cualquier otra causado por la ruptura de los lazos sociales y, finalmente, consolidan una cultura de paz en las comunidades educativas (UNESCO, 2019). Debido a su auge en la implementación de las PRE sus prácticas han superado a la investigación, creando una brecha entre la investigación y la práctica (Dhaliwal, Sarkar & Singh, 2023), lo que genera la necesidad urgente de estudio.

A pesar de las bondades, los estudios sobre PRE se enfrentan con diversos desafíos: escasa investigación sobre cómo los docentes implementan y evalúan las pedagogías restaurativas y de diálogo con estudiantes diversos (Parker & Bickmore, 2021), insuficiente evidencia sobre la efectividad y resultados de estas estrategias, debido a la falta de un sistema estándar de evaluación o medición del impacto de las PRE en los estudiantes (Taylor & Bailey, 2022). Finalmente, el tipo de investigación se centra más en el ámbito de Responsabilidad Penal Adolescente (Cortés et al., 2022), es decir, no se hace desde un planteamiento innovador restaurativo como estrategia de construcción de paz.

En este sentido, las mediciones que encontramos provienen tanto de enfoques cualitativos como cuantitativos. Algunas investigaciones han adaptado instrumentos ya existentes para medir el impacto de las prácticas (Skrzypek, Bascug, Bola, Kim, Elze, 2020). Otros estudios han creado sus propios instrumentos de evaluación (Moran, Sloan, Walsh & Taylor, 2024). También se han utilizado instrumentos para medir la satisfacción de las personas durante en el proceso de implementación de las PRE (Medina Sarmiento, 2024) y otros han evaluado mediante estándares internacionales y planes de áreas (Lodi, Perrella, Lepri, Scarpa, & Patrizi, 2022).

Finalmente, es importante destacar que esta investigación llena vacíos de conocimiento, particularmente en relación con el impacto de las PRE en estudiantes de entornos afectados por conflictos armados como puede ser el caso de Colombia y particularmente de Cali.

Por lo que se refiere a los tipos de prácticas más habituales, podemos observar que hay dos clasificaciones que tienen en común el que se pueden usar los mismos mecanismos y espacios, ya se sean de educación formal (Escuelas), Informal (Charlas) y no formal (Cursos) (Costello, Wachtel & Wachtel, 2011). Ver tabla 1.

Tabla 1. Tipos de PRE formales e informales

| Tipología  | Prácticas   | Clase   |
|--|---|---|
| <b>Formales</b><br><b>Son las estrategias que requieren algún tipo de formación o preparación previa</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculos restaurativos</li> <li>• Conferencias restaurativas</li> <li>• Mediación víctima-ofensor</li> <li>• Reuniones de grupos</li> <li>• Conferencias restaurativas de grupos familiares</li> <li>• Mediaciones formales</li> <li>• Paneles de la comunidad</li> <li>• Planes de reparación del daño</li> <li>• <i>Circles of Support and Accountability (COSA)</i></li> <li>• Escuelas restaurativas</li> </ul>  | <p>Las prácticas <b>proactivas</b> son aquellas que se usan previo a cualquier acto de violencia o de daño</p> <p>Las prácticas <b>reactivas</b> son aquellas que se usan posterior a cualquier acto de violencia o de daño</p> |
| <b>Informales</b><br><b>Son las estrategias que no requieren una formación previa</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo restaurativo</li> <li>• Uso del lenguaje positivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reparación rápida</li> </ul> </li> <li>• Círculos de check-in y check-out</li> <li>• Agradecimientos y reconocimientos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa</li> <li>• Empatía y apoyo emocional</li> </ul> </li> <li>• Reuniones familiares informales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculos de Diálogo</li> </ul> </li> <li>• Reuniones de Resolución de Conflictos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Charlas Informales</li> </ul> </li> <li>• Círculos de Apoyo entre Pares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas afectivas</li> <li>• Las declaraciones afectivas</li> </ul> </li> <li>• Pequeñas reuniones espontáneas</li> <li>• Conversaciones restaurativas</li> <li>• resolución informal de conflictos</li> </ul> |   |

## 1.2 Escuelas en contextos de conflicto armado

Los países que han vivido (o viven) en conflictos armados (Galtung, 2003), experimentan daños significativos, especialmente acuciante en los niños y adolescentes, quienes son, particularmente sensibles, a los factores estresantes de dichos conflictos. Estos efectos se manifiestan en varios aspectos de la vida, como pueden ser: la salud mental y física, los logros académicos y las relaciones sociales (Nela, 2024). Además, estas sociedades tienen un alto riesgo de sufrir nuevamente un conflicto armado (IEEE, 2012). Por ello, es relevante atenderlas en los contextos de conflicto armado y ver cómo contribuyen, de manera positiva, al desarrollo educativo de los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2. Empleo del enfoque restaurativo en países con conflicto armado.

| PAIS /<br>COMPO-<br>NENTE    | IRLANDA DEL<br>NORTE   | EL SALVA-<br>DOR  | ESPAÑA  | GUATEMALA   | ARGENTINA                               | SUDAFRICA  |
|------------------------------|--|---|---|---|---|--|
| <b>Antecedentes del país</b> | Conflicto armado interétnico nacionalista “the Troubles”, inicio 1968, se firma el acuerdo de Viernes Santo 1998 | Guerra civil de el Salvador y se firman los Acuerdos de Chapultepec en 1992 | Dictadura militar franquismo 1939 y posteriormente guerra con el país Vasco (ETA) | Guerra civil de Guatemala en 1960 y posteriores acuerdos de paz | Golpe de estado 1976, Dictadura Militar | Conflicto Interno internacional entre 1960 y 1994. Apartheid |
| <b>Modelo de justicia</b>    | Punitivo   | Punitivo  | Punitivo  | Punitivo  | Punitivo                                | Punitivo   |
| <b>Modelo pedagógico</b>     | Sistema bipartito  | Modelo Inclusivo, metodologías activas                                      | Por proyectos (constructivista)   | Modelo de mejoramiento continuo                                 | Constructivista                         | Constructivista  |

| Nombre del documento institucional                   | Ley de Educación de 1923    | Manual de norma   | AGENDA  | Normativa de Convivencia Pacífica y disciplina para una Cultura de Paz en los Centros Educativos | Reglamento de Disciplina          | Reglamento Interno                                      |
|--|-----------------------------|---|---|--|-----------------------------------|---|
| Centro del proceso de justicia                       | Agresor / Castigo           | Agresor / Castigo   | Agresor/ Castigo  | Agresor / Castigo  | Agresor / Castigo                 | Agresor/ Castigo  |
| Nuevo modelo de justicia con componente restaurativo | Educación para la Paz (EFP) | programa formativo extracurricular denominado PODER, “Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación y Recreación” | “Una sociedad que construye la paz-Bakeaeraikitzinari den gizartea” puesto en marcha en el curso escolar 2006-2007 y la unidad didáctica Bakerako Urratsak-Dando pasos hacia la paz | Acuerdo ministerial numero 1-2011  | Acuerdos Escolares de Convivencia | “Schools Safety Framework” (Marco de Seguridad Escolar) |
| Centro del proceso de justicia                       | Victima / Aprendizaje       | Victima / Aprendizaje   | Victima / Aprendizaje   | Victima/ Aprendizaje   | Victima/ Aprendizaje              | Victima/ Aprendizaje                                    |

|   |   |   |  |   |              |  |
|---|---|---|--|---|--------------|--|
| Aproximaciones a la justicia restaurativa | escuelas integra-<br>das: Este enfo-<br>que busca ayudar<br>a los estudiantes<br>a pensar sobre<br>las ideologías<br>comunitarias en<br>conflicto de su<br>sociedad de ma-<br>nera constructiva<br>y sin confronta-<br>ciones | la resolución<br>pacífica de<br>conflictos, la<br>cohesión y la<br>equidad socia-<br>les. | “fomentar una<br>educación para<br>la paz, la<br>convivencia, el<br>respeto por los<br>derechos huma-<br>nos y prevenir<br>la violencia” | Participación,<br>Responsabilidad,<br>democracia y<br>Solidaridad | Nuevos roles | Nuevos currí-<br>culos que pro-<br>movían la uni-<br>dad nacional,<br>la democracia,<br>los derechos<br>humanos y el<br>respeto por la<br>diversidad |
|---|---|---|--|---|--------------|--|

En el caso concreto de Colombia, los persistentes ataques contra instituciones educativas, estudiantes y personal educativo, acentúan la necesidad de la implementación de las PRE (Dietrich, Dick & Wandel, 2020). Así, entre enero y noviembre de 2023, al menos 13,311 personas (93% estudiantes y personal escolar) se vieron afectadas por conflictos armados internos, ocurridos en escuelas o en el trayecto hacia ellas (CNR, 2023). Como respuesta, el estado colombiano se adhirió a la *Declaración sobre Escuelas Seguras*, una iniciativa surgida en Oslo (Bernal, García-Betancourt & León-Giraldo, 2024) resultando la implementación de las PRE en diferentes partes del territorio. Por ello, las investigaciones se han centrado en valorar los cambios en las prácticas de la convivencia de los estudiantes (Vega, 2021; Orellana, 2021).

### 1.3 Compromiso escolar

Podemos definir el compromiso escolar (CE) como “el estado mental en el que se encuentran los estudiantes mientras aprenden y que representa la intersección de sentimientos y pensamientos” (Barkley y Major, 2020, p.06). En consecuencia, el CE mide el ambiente adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, requiriendo condiciones mínimas como

la motivación por el aprendizaje, el sentido de pertenencia y la sensación de seguridad (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016; Miranda, Lara, Navarro, Saracosti & de-Toro, 2018; Skinner, Kindermann, TA., & Furrer, 2009).

El CE es relevante porque reúne y evalúa elementos intrínsecos y extrínsecos indispensables para que el estudiante se responsabilice y se comprometa con su proceso académico, a fin de alcanzar el dominio escolar, vincularse con la institución educativa y encontrar un propósito asociado con su proyecto de vida (Sarmiento, Martínez, Moreno & Morón, 2022).

Algunas investigaciones sobre el CE han medido la participación de los estudiantes, reconociendo que el conocimiento sobre las dimensiones de dicha participación puede evitar que los estudiantes se desconecten y que se comprometan conductual pero no emocionalmente (Salmela-Aro, Tang, Symonds & Upadyaya, 2021). Otros estudios han utilizado el CE para medir el compromiso multidimensional de los estudiantes (Carvalho, Carvalho & Veiga 2023). Asimismo, se ha empleado el CE para evaluar estudiantes con problemas escolares, necesidades especiales, bajo compromiso, desvinculación, experiencias vitales adversas o contextos familiares no solidarios y desafíos específicos enfrentados por estudiantes minoritarios o inmigrantes (Veiga Festas, García, Oliveira, Veiga, Martins, Covas & Carvalho et al., 2021).

De todo ello se desprende que el estudio de la implementación del CE se utiliza como medio para evaluar el nivel de impacto que genera el uso las prácticas en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, centrándose en analizar cómo dichas prácticas influyen en la dinámica social y en la calidad de las interacciones dentro del entorno escolar.

La importancia del CE en los procesos de enseñanza y aprendizaje es reconocida, aunque estos siguen siendo predominantemente diseñados y controlados por el personal académico (Bovill & Woolmer, 2019). Desde el enfoque de los estudiantes, se permite el diálogo de saberes y propuestas desde diversos grupos sociales, incluyendo la voz de adolescentes escolarizados y no escolarizados (Cerdas, 2024). El CE permite comprender el impacto de la evaluación en las diferentes dimensiones y niveles de relaciones entre estudiantes, profesores y la comunidad educativa (Foster & Ambrose, 2023).

Para concluir, planteamos que las PRE comprenden las relaciones intrapersonales

e interpersonales que los estudiantes desarrollan, incluso en contextos de conflicto armado. Estas relaciones están necesariamente mediadas por factores psicológicos y cognitivos. Por tanto, consideramos que el SEI, es la herramienta que más fortalece nuestro análisis.

### **1.3.1 El Compromiso escolar en las escuelas públicas de Cali**

El presente estudio se centra en las necesidades de la comunidad educativa, en el marco de un Estado social de derecho (Constitución Política de Colombia, 1991), fundado en el respeto a la dignidad humana y la prevalencia del interés general (Carvajal, Muñoz, Palencia & Barrera, 2022). Si bien es cierto que la mayor parte de la investigación sobre PRE en Colombia se ha centrado en el componente de atención a los conflictos escolares, siendo las PRE aplicadas de manera *reactiva*, es decir después de que el daño tenga lugar. Por ello es necesario investigar cómo los docentes pueden implementar y evaluar estas pedagogías con estudiantes diversos, enfrentando presiones institucionales y promoviendo la equidad (Cuban, 1998).

De este modo en Colombia, se consideró que, tras sufrir años de conflicto, existe la necesidad de reconstruir la confianza para sanar las heridas y recuperar el tejido social que pueden tener un papel proactivo y reactivo (Wachtel, 2016), buscando fortalecer los vínculos comunitarios mediante la reparación del daño y la asunción de responsabilidades por parte de los participantes (Darling-Hammond, 2022).

Las PRE están orientadas no solo al manejo alternativo de conductas incorrectas y violentas, sino también a la promoción de conductas mediante el desarrollo de habilidades sociales (Bloom, 2005) y emocionales (Kehoe, Bourke & Broderick, 2017), con el objetivo de construir comunidades escolares seguras que promuevan la salud y el bienestar (Lodi et al., 2022). De este modo, el estudio del CE ayuda a evaluar el entorno adecuado para el aprendizaje (Vygotsky, 1978), promoviendo relaciones positivas entre estudiantes y la comunidad (Ausubel, 2000) mediante estrategias de reparación del daño y fomento de la responsabilidad en las relaciones interpersonales (Valdés, 2021). Poniendo énfasis en la participación crítica y reflexiva de los estudiantes (Martínez, García & López, 2024),

en correlación con la idea de que el éxito a largo plazo de las intervenciones educativas depende de la calidad del entorno de aprendizaje, de un adecuado seguimiento y evaluación (Bailey, Stickle, Brion-Meisels & Jones, 2019).

En el contexto colombiano es relevante destacar que hay dos modelos educativos: 1) El modelo educativo flexible (MEF) destinado a poblaciones diversas o vulnerables, con dificultades para participar en la oferta educativa tradicional, responden a el Proyecto Educativo Institucional, donde se recogen las características, condiciones e intereses de la población a la cual va dirigido y que se ha vulnerado su derecho a la educación, debido a factores sociales, geográficos, personales, económicos, culturales, legales, étnicos, entre otros. Están dirigidos a población en extraedad, con alto riesgo de abandono o que han desertado del sistema educativo. El propósito, es garantizar el derecho a una educación de calidad, pertinente y flexible para el desarrollo humano e integral que promueva la acogida, el bienestar y la permanencia en el sistema educativo de las personas, para que logren completar sus trayectorias educativas. El programa es de carácter gratuito y de libre elección (MEN, 2010, p.8)

Los MEF se organizan en ciclos, siguiendo la metodología del Proyecto Pedagógico Productivo, incluyendo un componente de formación en habilidades socioemocionales y un plan de estudio con las asignaturas básicas matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, proyecto y educación física. Además, el programa viene acompañado por un agente externo que es una organización que da soporte técnico. Su tasa de deserción es del (25%). El nombre de los programas es: Horizontes con Brújula para el Aprendizaje, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en Secundaria 1 y 2.

El modelo Educativo Regular (MER) son programas para la formación primaria, secundaria y media técnica. Se organizan en rangos de edad y su plan de estudio incluye: matemáticas, lenguaje, plan lector, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, emprendimiento, cátedra de paz, inglés, emprendimiento y educación física. La metodología que sigue tiene que ver con los lineamientos del *modelo pedagógico cognitivo social*. En este caso la tasa de deserción es de (8%). Se centran en los grados 6°, 7°, 8°, 9° y 10°.

## **1.4 Estudio actual**

Esta investigación se enmarca en la educación para la paz, formando a los estudiantes en derechos humanos y contribuyendo a construir una cultura de paz desde las escuelas (Ortega, 2000). Los conflictos sociales y las problemáticas relativas a la interacción social comprometen los mecanismos establecidos para el desarrollo local y el bienestar comunitario, generando conflictos (Iglesias & Medina, 2022). Las estrategias de convivencia escolar establecen medidas estandarizadas (Ascorra, Cárdenas & Álvarez-Figueroa, 2020), que permiten conocer los resultados en dimensiones específicas con mayor claridad, facilitando observar el impacto en los estudiantes. Las hipótesis que se formulan son:

- 1) Las prácticas restaurativas escolares tienen un impacto positivo en el compromiso psicológico.
- 2) Las PRE contribuyen en el compromiso cognitivo en pro de la construcción de paz en entornos de conflicto armado.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Diseño**

Esta investigación emplea un enfoque de *estudio de caso* exploratorio único, transversal e instrumental. El tipo de muestreo fue no probabilístico y por conveniencia. Se utiliza la triangulación de los siguientes instrumentos de recolección de datos: cuestionario instrumento del Compromiso Estudiantil (SEI), datos administrativos de la Secretaría de Educación y revisión general de la literatura, mediante el método cuantitativo (Ato, López & Benavente, 2013).

### **2.2 Participantes y entorno**

La muestra para el estudio consiste en estudiantes (N = 204): Perteneciente a los Modelos Educativos Flexibles (55.8%) y Modelos Educativos Regulares (44.1%), estos estudiantes pertenecen a dieciséis aulas de cinco instituciones educativas ubicadas en las localidades de Pondaje y Cañaveralejo (ver Tabla 4).

## **2.3 Procedimiento**

### **2.3.1 Comité de Ética y Consentimientos**

Esta investigación se aprobó en la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona, con número de referencia CEEAH 6445.

## **2.4 Muestra**

### **2.4.1 Criterios de selección de la muestra**

#### **2.4.1.1 Criterios de inclusión**

Pertenecer a las escuelas públicas del Distrito especial de Santiago de Cali, ubicadas en localidades con altos índices de violencia social, localidades Pondaje y Meléndez; participar de los programas de MEF y MER en los cursos de Caminar en secundaria, Aceleración del aprendizaje, Brújula y aulas regulares; el rango de edad establecido entre los 10 y 18 años. Estas escuelas cuentan con programas PRE.

#### **2.4.1.2 Criterios de exclusión**

Serán excluidos los estudiantes que así lo manifiesten libremente, de forma verbal, escrita, o por otro medio de cualquiera de las etapas de la investigación. Así como las escuelas ubicadas en localidades diferentes a las seleccionadas (o en zonas rurales). Asimismo, quedan excluidas las escuelas que no cuenten con programas PRE.

## **2.5 Acceso y Consentimiento**

En el mes de septiembre del 2023, se compartió una descripción general del proyecto a las escuelas del Consentimiento Informado para que lo diligenciaran preguntado si querían participar en el estudio, que se realizaría entre octubre del año 2023 y enero del 2024. Contestaron afirmativamente cinco instituciones educativas, dieciséis profesores directores de grupo y 204 estudiantes, permitiendo recoger los datos con fines académicos. Entre enero y febrero del 2024 se dio cumplimiento al requerimiento N # CAL2024ER008189, mediante la aplicación Sistema de Atención al Ciudadano (SAC), para la Secretaría de

Educación del Distrito de Cali, accediendo a los registros administrativos, como, por ejemplo: características demográficas, matrícula estudiantil, historial de inscripción a los programas estudiantiles.

Las escuelas recibieron las orientaciones necesarias para contestar el cuestionario con una traducción adecuada al contexto. Se revisaron los horarios de los profesores para acordar un bloque de 2 horas de clase, durante el cual se aplicarían los cuestionarios. Se evaluó una escuela por semana. Las instrucciones para los profesores líderes de grupo se proporcionaron en un lapso de 5 minutos y las instrucciones a los estudiantes en 10 minutos. El profesor líder del grupo acompañó en la prueba, por si había alguna duda.

## **2.6 Instrumento**

Se trata de un cuestionario validado y ampliamente utilizado que consta de dos factores: 1) psicológico que corresponde al nivel de respuesta emocional del estudiante hacia los docentes, los compañeros, el establecimiento educativo y su propio proceso de aprendizaje, caracterizado, además, por un sentimiento de involucramiento con el colegio y una consideración del colegio como un lugar que es valioso (Appleton Christenson, Kim & Reschly, 2006). 2) cognitivo, referido a los aspectos de la autoregulación del aprendizaje y uso de las estrategias metacognitivas que corresponden a la regulación del control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva, además de la relevancia atribuida al trabajo escolar del futuro y los objetivos personales, así como la autonomía (Wang, Fredricks, Hofkens & Linn, 2017). El cuestionario tiene un total de 35 ítems (Ver Tabla 3)

Tabla 3. Cuestionario SEI (Appleton, et al., 2006)

| Escala Likert (1-4)                | Psicológico (19 ítems)<br>(1-9, 19-24 y 30-33#)                    | Cognitivo (16 ítems)<br>(10-18, 25-29 y 34-35#)                |
|------------------------------------|--|--|
| <b>1. Totalmente en desacuerdo</b> | Relación Profesor Estudiante.                                      | Control y Pertinencia del                                      |
| <b>2. Discrepo</b>                 | (RPE)  | Trabajo Escolar (CPTE)   |
| <b>3. Acepto</b>                   | 9 ítems (1-9#)   | 9 ítems (10-18#)   |
| <b>4. Muy de acuerdo</b>           |  |  |
|                                    | Apoyo entre Pares para el<br>Aprendizaje (APA)<br>6 ítems (19-24#) | Aspiraciones y Objetivos<br>Futuros. (AOF)<br>5 ítems (25-29#) |
|                                    | Apoyo Familiar para el<br>Aprendizaje (AFA)<br>4 ítems (30-33#)    | Motivación Extrínseca (EM)<br>2 ítems (34-35#)                 |

Los subfactores explicados figuran de este modo:

1. Relación profesor-estudiante (RPE): Se trata de analizar el papel de los educadores para aumentar el sentido de autonomía y el comportamiento autorregulado de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000). Ejemplo: “A la mayoría de los profesores en el colegio les intereso como persona, no solo como estudiante”.
2. Apoyo de los pares al aprendizaje (APA): Incluye los subtipos de compromiso afectivo, conductual y cognitivo dentro de los contextos de estudiantes, grupos de pares, aulas y toda la escuela (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003). Ejemplo: “Los estudiantes de mi colegio están ahí para mí cuando los necesito”.
3. Apoyo familiar al aprendizaje (AFA): Se refiere a las necesidades psicológicas (autonomía, pertenencia y competencia) que se cubren dentro del entorno familiar (Connell y Wellborn, 1991). Ejemplo: “Cuando tengo problemas en el colegio, mi familia/apoderado(s) están dispuestos a ayudarme”.
4. Control y relevancia del trabajo escolar (CPTE): Implica tanto comportamientos

como emociones y estuvo mediado por percepciones de competencia y control (puedo), valores y objetivos (quiero) y conexión social (pertenezco) (Instituto de Medicina, 2004). Ejemplo: “Después de terminar mis tareas escolares reviso que estén correctas”.

5. Aspiraciones y metas futuras (AOF): Destaca la relevancia del trabajo escolar para los esfuerzos futuros, el valor del aprendizaje y las metas personales (Appleton et al., 2006). Ejemplo: “Mi educación creará muchas oportunidades para mí en el futuro”.
6. Motivación intrínseca (ME): Incluye procesos de regulación externa como el cumplimiento o la búsqueda de recompensas, con causalidad localizada externamente y donde la autonomía relativa es extremadamente baja (Appleton et al., 2006). Ejemplo: “Aprenderé solo si el profesor me da una recompensa por ello”.

## **2.7 Análisis de los resultados**

EL análisis descriptivo se ha realizado con el software: SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA. Se ha obtenido una tabla resumen con los resultados descriptivos, la media (M), la desviación estándar (DE) y los valores mínimos y máximos (1-4).

Para el análisis estadístico se calcularon los valores bivariados y las correlaciones. Las pruebas bivariadas se obtuvieron entre las características demográficas y los diferentes subfactores mediante un test paramétrico (t-test o Análisis de la Varianza) o no paramétrico (Mann-Whitney o Wilcoxon) para las variables cuantitativas (según criterios de aplicación). El análisis de consistencia se ha realizado para los factores y subfactores mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Trizano & Alvarado, 2016). Las decisiones estadísticas se han realizado tomando como nivel de significancia el valor 0,05. El Análisis de las correlaciones se han calculado entre los subfactores, de acuerdo con Pearson/Spearman según criterios de aplicación, en la Tabla 5.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1 Análisis Descriptivo**

Al analizar los datos, se encontraron los siguientes resultados: En el *Compromiso*

*Psicológico*, con una ( $M = 2,86$ ) y ( $DE = 0,51$ ) obtenemos una fiabilidad elevada para dos subfactores: *Apoyo entre Pares para el Aprendizaje* ( $\alpha = 0,807$ ) y el *Apoyo Familiar para el Aprendizaje* ( $\alpha = 0,807$ ). Para el factor caracterizado en *la Relación Profesor – Estudiante* muestran una fiabilidad moderada ( $\alpha = 0,746$ ).

Para el *Compromiso Cognitivo*, con una ( $M = 2,70$ ) y ( $DE = 0,45$ ) la fiabilidad más elevada la encontramos para el subfactor de *Aspiraciones y Objetivos Futuros* ( $\alpha = 0,804$ ), siendo moderada para los otros dos subfactores *Control y Pertinencia del Trabajo Escolar* ( $\alpha = 0,767$ ) y la *Motivación Extrínseca* ( $\alpha = 0,748$ ).

### **3.1.1 Variables sociodemográficas**

Las 11 variables se organizan en 3 grupos: demográficas (4 variables), educativas (3 variables) y familiares (4 variables), obteniendo una tabla resumen con las características que incluyen: Muestra (N) y Porcentaje (%). Ver Tabla 5.

#### **Demográficas**

*Género*: La muestra presenta una representación bastante homogénea: hombres (50,9%) y mujeres (49,1 %). *Edad*: con diferentes rangos siendo el mayor entre 14 y 15 años (41,1%) y el menor entre 17 y 18 años (9,8%). La *nacionalidad*: siendo la colombiana la predominante (86,2%) y finalmente, el *departamento*: siendo el Valle del Cauca con mayor representación (80,4%).

#### **Educativas**

La *institución*: se agruparon de mayor a menor, aunque como puede observarse es bastante homogénea en las cinco instituciones: ANC (26,0%), JCC (22,5%), GFPS (21,1%), CC (16,7%) y TIM (13,7). De acuerdo con el *modelo estudiantil*: MEF (55,8%) y el MER (44,2%). Según el *grado*: el Caminar 1 (33,3%), Sexto (23%), Caminar 2 (22,5%) y Décimo (21,1%).

#### **Familiares**

Según el trabajo de la madre, obtenemos que el (65,7%) de las madres se encuentran

empleadas y en el caso de los padres es de un (67,6%) así se demuestra unos números muy parejos. Por lo que se refiere *al sector del trabajo* podemos ver más diferencias, mientras la madre trabaja en el *sector privado* (46,1%) y en el caso del padre solo alcanza el 21,6%, encontrándose el mayor número entre los padres que tienen su *propio negocio* (42,7%) y en el caso de las madres es de 37,8%.

### **3.2 Análisis estadístico**

#### **3.2.1 Análisis Bivariado**

A continuación, se presentan los resultados estadísticos significativos según los tres grupos de variables y los seis subfactores estudiados:

##### **1) Demográficas:**

La *edad* muestra su relevancia en los dos factores: psicológico (RPE), pero incide de manera especial en el factor cognitivo ya que está presente en dos subfactores (AOF y CPTE). RPE las diferencias se encuentran entre los 14-15 años (M=2,83) puntúan mayor que los de 15-16 años (M=2,52) y 17-18 años (M=2,52). AOF los estudiantes entre 11-13 y 14-15 años puntúan de manera superior (M=3,7) a los estudiantes entre 17-18 años (M = 3,1). CPTE los estudiantes entre 11-13 años puntúan de manera superior (M=3,13) que los 15-16 años (M=2,77) y los 17-18 (M=2,75) años, lo cual indica un decrecimiento a medida que se van haciendo mayores.

El *género* muestra diferencias significativas solo en el factor cognitivo, en concreto en dos subfactores (AOF y ME). AOF las chicas (M=3,52) puntúan superior que los chicos (M=3,19). Sin embargo, en el subfactor ME los chicos (M=1,94) puntúan por encima de las chicas (M=1,71).

El *departamento* nos muestra diferencias significativas solo en el compromiso psicológico (RPE y AFA). En ambos casos la diferencia es mayor en el Valle del Cauca (M=2,75) que otros (M=2,54) para el subfactor RPE y AFA (M=3,32) que en los otros (M=3,06).

## 2) Educativas:

El *grado* presenta diferencias significativas tanto en el compromiso psicológico como en el cognitivo. En el primero se destaca con el subfactor AFA donde muestra que los estudiantes de sexto curso puntúan de manera superior (M=3,55) que Caminar 2 (M=3,26) y Caminar 1 (M=3,19). En el compromiso cognitivo en tres subfactores: CPTE los de sexto puntúan de manera superior (M=3,1) Caminar 1 (M=2,91). AOF los de sexto grado son superiores (M=3,8) a Caminar 1 (M=3,3). Sin embargo, en el subfactor ME los estudiantes de Caminar 1 puntúan mayor (M=2,03) que los de sexto.

*Instituciones* muestra diferencias significativas solo en el compromiso cognitivo: Para el subfactor, CPTE las diferencias se encuentran entre TIM que puntúan (M=3,10) mayor que JCC (M=2,78). Por su parte, AOF en la institución ANC puntúa más (M=3,57) que JCC (M=3,03).

3) Familiares: el *Sector de la Madre* en el compromiso psicológico y el cognitivo. Para el primero se centra en el subfactor: RPE muestra diferencias en Negocio Propio que puntúa superior (M=2,79) que el privado (M=2,46). En el segundo se centra en el subfactor CPTE lo Público puntúa mayor (M=2,99) que lo Privado (M=2,71). *Sector del Padre* obtenemos también los dos: En compromiso psicológico se centra en el subfactor RPE el Negocio Propio puntúa mayor (M=2,81) que el Privado (M=2,55) y en el compromiso cognitivo desde dos subfactores: CPTE siendo el Negocio Propio (M=3,03) superior al Privado (M=2,72) y el AOF donde el Negocio Propio es mayor (M=3,52) que el privado (M=3,10).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el subfactor *Apoyo entre Pares para el Aprendizaje*, ni tampoco entre las variables Trabajo de la Madre, Trabajo del Padre, Campo del Padre, ni en la Nacionalidad. De este modo se observó que la situación laboral de los padres no tuvo un impacto significativo en el CE.

Tabla 4. Características demográficas de la muestra y resultados del análisis bivariado

| Variables                 | Factores y Subfactores |        |             |                         |                   |                   |                         |                   |                      |
|---------------------------|------------------------|--------|-------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|----------------------|
|                           |                        |        |             | CP ( $\alpha = 0,846$ ) |                   |                   | CC ( $\alpha = 0,816$ ) |                   |                      |
|                           |                        |        |             | M=2,86 DE (0,51)        |                   |                   | M= 2,70 DE (0,45)       |                   |                      |
| N (%)                     | M                      | DE     | Min-<br>Max | RPE<br>$\alpha =$       | APA<br>$\alpha =$ | AFA<br>$\alpha =$ | CPTE<br>$\alpha =$      | AOF<br>$\alpha =$ | ME<br>$\alpha=0,748$ |
| 204 (100)                 |                        |        |             | 0,525                   | 0,178             | 0,233             | 0,148                   | 0,001*            | 0,042*               |
| <b>Género</b>             | 2,71                   | (1,00) | 1- 4        |                         |                   |                   |                         |                   |                      |
| Femenino 100 (49,1)       | 2,76                   | (0,94) | 1- 4        |                         |                   |                   |                         |                   |                      |
| Masculino 104 (50,9)      | 2,98                   | (0,97) | 1- 4        |                         |                   |                   |                         |                   |                      |
| <b>Edad</b>               | 2,73                   | (1,04) | 1- 4        | 0,023*                  | 0,227             | 0,066             | 0,022*                  | <0,001*           | 0,653                |
| 11-13 32 (15,7)           | 2,64                   | (0,97) | 1- 4        | 2,76                    |                   |                   | 3,13                    | 3,7               |                      |
| 14-15 84 (41,1)           | 2,84                   | (1,02) | 1- 4        | 2,83                    |                   |                   | 3,00                    | 3,7               |                      |
| 15-16 40 (19,6)           | 2,58                   | (0,96) | 1- 4        | 2,52                    |                   |                   | 2,77                    | 3,4               |                      |
| 16-17 28 (13,7)           | 2,61                   | (1,01) | 1- 4        | 2,70                    |                   |                   | 2,91                    | 3,2               |                      |
| 17-18 20 (9,8)            | 2,56                   | (0,94) | 1- 4        | 2,52                    |                   |                   | 2,75                    | 3,1               |                      |
| <b>Institución</b>        | 2,40                   | (1,12) | 1- 4        | 0,088                   | 0,322             | 0,094             | 0,029*                  | <0,001*           | 0,103                |
| TIM 28 (13,7)             | 2,35                   | (0,94) | 1- 4        |                         |                   |                   | 3,10                    | 3,47              |                      |
| JCC 46 (22,5)             | 2,60                   | (1,00) | 1- 4        |                         |                   |                   | 2,78                    | 3,03              |                      |
| CC 34 (16,7)              | 2,91                   | (0,91) | 1- 4        |                         |                   |                   | 3,04                    | 3,48              |                      |
| ANC 53 (26,0)             | 2,33                   | (0,98) | 1- 4        |                         |                   |                   | 3,01                    | 3,57              |                      |
| GFPS 43 (21,1)            | 3,21                   | (0,87) | 1- 4        |                         |                   |                   | 2,82                    | 3,24              |                      |
| <b>Modelo Estudiantil</b> | 3,27                   | (0,95) | 1- 4        | 0,721                   | 0,089             | 0,386             | 0,629                   | 0,849             | 0,701                |
| MEF 114 (55,8)            | 3,28                   | (0,97) | 1- 4        |                         |                   | 3,2               |                         |                   | 1,8                  |
| MER 90 (44,1)             | 3,19                   | (0,93) | 1- 4        |                         |                   | 3,3               |                         |                   | 1,7                  |

|                               |      |        |      |        |       |        |        |        |        |
|-------------------------------|------|--------|------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| <b>Grado</b>                  | 2,98 | (0,88) | 1- 4 | 0,482  | 0,293 | 0,008* | 0,029* | 0,006* | 0,024* |
| Sexto 47 (23)                 | 3,01 | (0,84) | 1- 4 |        |       |        | 3,1    | 3,8    | 1,5    |
| Caminar 1 68 (33,3)           | 2,94 | (0,90) | 1- 4 |        |       |        | 2,91   | 3,6    | 2,0    |
| Caminar 2 46 (22,5)           | 3,18 | (0,89) | 1- 4 |        |       |        | 2,91   | 3,4    | 1,5    |
| Decimo 43 (21,1)              | 2,78 | (0,96) | 1- 4 |        |       |        | 2,80   | 3,2    | 2,0    |
| <b>Nacionalidad</b>           | 2,97 | (0,89) | 1- 4 | 0,156  | 0,774 | 0,574  | 0,679  | 0,487  | 0,403  |
| Colombiano 176 (86,2%)        | 3,09 | (0,85) | 1- 4 |        |       |        |        |        |        |
| Otra 28 (13,7)                | 3,15 | (0,93) | 1- 4 |        |       |        |        |        |        |
| <b>Departamento</b>           | 3,32 | (0,91) | 1- 4 | 0,012* | 0,56  | 0,011* | 0,286  | 0,174  | 0,839  |
| Valle del Cauca 164<br>(80,4) | 3,34 | (0,93) | 1- 4 | 2,75   |       |        |        |        |        |
| Otro 40 (19,6)                | 3,35 | (0,91) | 1- 4 | 2,54   |       |        |        |        |        |
| <b>TM</b>                     | 3,31 | (0,96) |      | 0,449  | 0,315 | 0,676  | 0,599  | 0,358  | 0,267  |
| Empleado 134 (65,7)           | 3,43 | (0,85) |      |        |       |        |        |        |        |
| Desempleado 70<br>(34,3)      |      |        |      |        |       |        |        |        |        |
| <b>TP</b>                     | 1,98 | (1,07) |      | 0,480  | 0,575 | 0,733  | 0,936  | 0,562  | 0,845  |
| Empleado 138 (67,6)           | 1,67 | (0,89) |      |        |       |        |        |        |        |
| Desempleado 66 (32,3)         |      |        |      |        |       |        |        |        |        |
| <b>SM</b>                     |      |        |      | 0,016* | 0,075 | 0,339  | 0,030* | 0,117  | 0,838  |
| Privado 94 (46,1)             |      |        |      | 2,46   |       |        | 2,71   |        |        |
| Público 33 (16,1)             |      |        |      | 2,72   |       |        | 2,99   |        |        |
| Negocio Propio 77 (37,8)      |      |        |      | 2,79   |       |        | 2,96   |        |        |
| <b>SP</b>                     |      |        |      | 0,044* | 0,706 | 0,362  | 0,009* | 0,001* | 0,662  |
| Privado 44 (21,6)             |      |        |      | 2,55   |       |        | 2,72   | 3,3    |        |
| Público 73 (35,8)             |      |        |      | 2,71   |       |        | 2,98   | 3,6    |        |
| Negocio Propio 87 (42,7)      |      |        |      | 2,81   |       |        | 3,00   | 3,6    |        |

(p-valor &lt; 0,05)

M=Media; DE=Desviación Estándar; CC=Compromiso Cognitivo; CP=Compromiso Psicológico; M = Media; RPE= Relación Profesor Estudiante; APA= Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; AFA=Apoyo Familiar para el Aprendizaje; CPTE=Control y Pertinencia del Trabajo Escolar; AOF= Aspiraciones y Objetivos Futuros; ME= Motivación Extrínseca; TIM= Técnico Industrial Multipropósito; JCC= Joaquín de Caicedo y Cuero; CC= Cristóbal Colón; ANC= Agustín Nieto Caballero; GFPS= General Francisco de Paula Santander; MEF= Modelos Educativos Flexibles; MER= Modelos Educativos Regulares; TM= Trabajo de la Madre; TP= Trabajo del Padre; SM=Sector Madre; SP= Sector Padre.

### 3.2.2 Análisis de correlaciones

Se han calculado las correlaciones entre subfactores (Pearson/Spearman según criterios de aplicación), como se puede observar en la (Tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones y Subfactores

| Coeficientes de Correlación (p-Value) |     |                   |                   |                   |                   |                   |
|---------------------------------------|-----|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|                                       | RPE | APA               | AFA*              | CPTE              | AOF*              | ME*               |
| RPE                                   |     | 0,511<br>(<,0001) | 0,496<br>(<,0001) | 0,607<br>(<,0001) | 0,459<br>(<,0001) | -0,02<br>(0,750)  |
| APA                                   |     |                   | 0,284<br>(<,0001) | 0,397<br>(<,0001) | 0,199<br>(0,004)  | 0,062<br>(0,380)  |
| AFA                                   |     |                   |                   | 0,558<br>(<,0001) | 0,510<br>(<,0001) | -0,137<br>(0,051) |
| CPTE                                  |     |                   |                   |                   | 0,620<br>(<,0001) | -0,046<br>(0,516) |
| AOF                                   |     |                   |                   |                   |                   | -0,202<br>(0,004) |
| ME                                    |     |                   |                   |                   |                   |                   |

\*Correlación de Spearman; RPE = Relación Profesor Estudiante; APA = Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; AFA=Apoyo Familiar para el Aprendizaje; CPTE=Control y Pertinencia del Trabajo Escolar; AOF = Aspiraciones y Objetivos Futuros; ME= Motivación Extrínseca.

Se observa una correlación elevada entre los subfactores (RPE-APA) y (AFA-CPTE). Una correlación moderada entre RPE y AOF. APA correlaciona moderadamente con AFA y con CPTE. AFA presenta una correlación alta con CPTE y AOF, así como CPTE y AOF.

#### **4.DISCUSIÓN**

El estudio del compromiso escolar permite abordar temas como la deserción escolar, la salud mental, el rendimiento académico, la formación en conductas preventivas, coincidiendo con los informes de la Secretaría Distrital de Educación de Cali, mostrando la influencia de estos elementos en la calidad educativa, en diferentes países: Dinamarca, Finlandia y Portugal (Virtanen, Moreira, Ulvseth, Andersson, Tetler, & Kuorelahti, 2018).

Basándonos en esta idea, las PRE constituyen un sistema efectivo de construcción de relaciones (Valdés, 2021), donde el compromiso escolar permitió medir y diagnosticar el impacto de dichas prácticas en el entorno educativo con experiencias vitales adversas (Veiga et al., 2021), como es el caso de los participantes de este estudio, involucrando las emociones y sentimientos (Martin, 2003), directamente en el proceso de aprendizaje (Barkley y Major, 2020) y en el proyecto de vida (Sarmiento, et al., 2022). El cuestionario permitió medir el nivel de compromiso psicológico y cognitivo con diferentes variables (Salmela-Aro et al., 2021) e identificar factores y subfactores que inciden directamente en la construcción de las relaciones con la escuela (Vygotsky, 1978).

De este modo la participación de los estudiantes en la implementación de las prácticas escolares, desde un enfoque restaurativo, buscó promover valores que impactan en las actitudes y expectativas de los estudiantes mostrando la utilidad y efectividad de las diversas experiencias restaurativas: los círculos, los acuerdos, la mediación entre pares, las conferencias de grupo familiar y el círculo de construcción comunitaria. Promoviendo la responsabilidad, empatía y colaboración, permitiendo trabajar juntos para encontrar soluciones y reparar el daño causado. Finalmente, pasamos a comentar las dos hipótesis formuladas para ver sus repercusiones:

#### **4.1 H1 Las prácticas restaurativas escolares tienen un impacto positivo en el compromiso psicológico.**

Sin lugar a dudas, se observó que los estudiantes reportaron niveles de moderados a altos en los distintos subfactores, destacando, en las relaciones profesor-estudiante. Se demostró que para el compromiso psicológico tiene un impacto positivo y se debe actuar en edades tempranas (14-15 años), ya que la calidad de las interacciones y el apoyo recibido de los docentes fue mejor, coincidiendo con la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Por lo que se refiere a la modalidad de los estudiantes que participaron en el estudio, se observó que los MEF inician el programa en edades entre (14-15) años, y para destacar impacto similar a los MER se podrían ubicar con los estudiantes de octavo grado. Este hallazgo sugiere que la relación profesor-estudiante varía significativamente en función de la etapa de desarrollo del estudiante (Piaget, 1977; Bandura, 1997). Los estudiantes MEF se caracterizan por una gran movilidad geográfica debido al *desplazamiento forzado* (Garay, 2021) por el conflicto armado. Las familias se ven obligadas a desplazarse continuamente lo cual afecta el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque este fenómeno también afecta a los estudiantes MER, pero en menor número. Todo ello ocasiona que les cueste más relacionarse y establecer vínculos con sus profesores y, consecuentemente, buscar apoyo en ellos.

Por otro lado, es muy importante contar con el apoyo familiar. De este modo se vio que los estudiantes MER recibían mayor apoyo que los MEF, creando un entorno propicio para el aprendizaje y fortaleciendo el vínculo (Salmela-Aro et al., 2021) afectando positivamente su desarrollo académico y personal (Epstein, 2016). En concordancia con la idea del apoyo familiar en el proceso de aprendizaje evidenciamos una relación de *dependencia – autonomía* por parte de los estudiantes según el grado y la modalidad. Estos resultados sugieren el entorno familiar debería aumentar con los estudiantes MEF para poder sentirse más acompañados durante su proceso.

Asimismo, los resultados han reflejado diferencias culturales (Campos, Schmitt, y Justi, 2020), socioeconómicas o educativas entre las regiones subrayando la necesidad de un enfoque personalizado y regionalizado en el ámbito educativo de las prácticas restaurativas escolares (Vygotsky, 1978). Los alumnos locales tienden a formar vínculos más fuertes que los

estudiantes foráneos, es decir que el origen influye en el compromiso psicológico (Quin, 2017), mostrando la importancia de construir estos vínculos desde el espacio geográfico (Wachtel, 2016; Quin, 2017), que se tejen en el entorno escolar consolidando el aprendizaje significativo (Ausubel, 2000) y creando un ambiente de confianza en los jóvenes, que influye directamente en el nivel emocional (Appleton et al., 2006), coincidiendo con otras investigaciones sobre el impacto de las emociones en su desarrollo personal (Moran et al., 2024).

#### ***4.2 H2 Las PRE contribuyen en el compromiso cognitivo en pro de la construcción de paz en entornos de conflicto armado.***

Las PRE contribuyeron directamente en el compromiso cognitivo (Wang et al., 2017) y en la construcción de paz, entendiendo que uno de los problemas propios de los países en conflicto armado es la fractura o pérdida de las relaciones sociales (Nela, 2024), para ello observamos como se construyen las relaciones entre los individuos (Lederach, 2005), estimulándolas y fortaleciendo el tejido social.

Se evidenció que para aprovechar el mayor compromiso cognitivo en los temas relacionados con la autonomía escolar, la pertinencia de los nuevos aprendizajes (Fredricks & McColskey, 2012) y la construcción de paz a futuro se debe iniciar entre 11-13 años, debido a que se identifica una relación inversamente proporcional entre la edad y este factor, que disminuye en la medida que aumenta la edad, por ello son los estudiantes de la modalidad MER, en concreto, en ser los más comprometidos (Virtanen et al., 2018) y demostraron que necesitaban menos motivaciones externas para trabajar mediante las prácticas restaurativas escolares (Hofkens, & Wang, 2020). Además, también se puso de manifiesto que los grupos MEF, mostraron mayor compromiso que los MER, lo cual destaca positivamente la influencia de las PRE fomentando la responsabilidad en los procesos cognitivos (Foster & Ambrose, 2023). Podemos asegurar que los estudiantes percibieron que en sus escuelas se impulsa a un mejor futuro (Finn & Zimmer, 2012) y por ende un mejor clima escolar. Por otro lado, se evidenció que las niñas piensan más en su futuro que los chicos, debido a que en contextos de conflicto los niños viven más los flagelos de la guerra como puede ser: el reclutamiento forzado, deserción escolar y desplazamiento forzado (UNICEF, 2024). Por

ello sería conveniente que se incida en aumentar sus motivaciones externas y las escuelas (y los profesores) pueden jugar un papel muy determinante (Appleton et al., 2006).

En el ámbito familiar tanto la madre como el padre consideran que el trabajo en las escuelas es adecuado, sobre todo las madres piensan que genera autonomía en sus hijos y les abre oportunidades para un mejor futuro. Al mismo tiempo, el trabajo con las prácticas restaurativas escolares favoreció la aparición de más estrategias para resolver conflictos dentro de la propia comunidad escolar.

## **5. CONCLUSIONES**

La relevancia de esta investigación se encontró en la importancia de personalizar las prácticas restaurativas escolares y adaptar el enfoque según las variables sociodemográficas, educativas y familiares del entorno para maximizar el impacto en el compromiso escolar y en la construcción de paz, abriendo así el debate sobre la pertinencia del uso y evaluación de las intervenciones de este tipo de prácticas en contextos armados.

Entre los resultados se detecta que tanto el control y pertinencia del trabajo escolar y las aspiraciones y objetivos futuros, hay una relación que genera confianza entre la comunidad y que proyecta el futuro de los estudiantes. Aunque el contexto laboral de los padres tiene un impacto en el compromiso cognitivo, se requiere más investigación para comprender adecuadamente como pueden llegar a ser determinantes estas relaciones. Además, se debe profundizar en la relación entre pares, afectando por igual a los dos modelos de estudiantes (MEF y MER), ya que no se ha destacado como un elemento clave en el estudio realizado y puede ser un factor decisivo para abordar estrategias de convivencias. De esta manera se prevé el diseño de programas diferenciados según la etapa de desarrollo del estudiante, con énfasis en el apoyo familiar para los estudiantes MEF y la motivación intrínseca en el caso de los estudiantes MER.

En este sentido es fundamental destacar cómo estos resultados pueden llegar a influir en políticas públicas educativas o prácticas escolares en contextos de conflicto armado, por ejemplo: 1) Actualización de la legislación en relación a la convivencia escolar. 2) Revisión

de los programas de prácticas escolares clima escolar, 3) Modificaciones a los reglamentos escolares dando más libertad a los centros educativos para la construcción de las normas escolares de acuerdo con sus contextos sociales.

## TRABAJOS CITADOS

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of Its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *Canadian Center of Science and Education*, 9(12), 1-12. DOI:10.5539/ies.v9n12p41
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Ascorra, A., Cárdenas, A., & Álvarez-Figueroa, H. (2020). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31700>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ausubel, D. P. (2000). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, R., Stickle, L. F., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappa*, 101(5), 53-58. <https://doi.org/10.1177/0031721719827549>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barkley, A., & Major, C. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Bernal, O., Garcia-Betancourt, T., León-Giraldo, S., et al. (2024). Impact of the armed conflict in Colombia: Consequences in the health system, response and challenges. *Conflict and Health*, 18(4), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13031-023-00561-6>
- Bloom, B. S. (2005). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualizations of curriculum in higher education influence

- student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Campos, LV., Schmitt, JC., & Justi, FR., dos R. (2020). Un panorama sobre el compromiso escolar: Uma revisão sistemática: Uma visão geral de la participación escolar: una revisión sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 221–246. <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>
- Carvajal, A., Muñoz, P. M., Palencia, E. A., & Barrera Ávila, J. D. (2022). La justicia restaurativa en el estado social de derecho en Colombia. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 6(11), 1-18. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/211>
- Carvalho, Carvalho, N. A. de, & Veiga, F. H. (2023). Studies on student engagement in adolescence: A scoping review. *Psicología*, 37(2), 62–79. <https://doi.org/10.17575/psicologia.1869>
- Cerdas Agüero, E. (2024). El rol de adolescentes en la construcción de la paz: Visibilizando sus voces. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13), 143-247. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.247>
- Connell, JP. & Wellborn, JG. (1991). Competencia, autonomía y relación: un análisis motivacional de los procesos del sistema del yo. En Gunnar, M.R. y Sroufe, LA. (Eds.), *Procesos del yo y desarrollo* (Vol. 23, 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Congreso de la República de Colombia. Secretaria General del Senado.*
- Consejo Noruego para Refugiados (2024). *Colombia: los ataques contra las escuelas continuaron entre enero y julio*. Semestre 1, 1-4. <https://www.nrc.no/news/2024/september/colombia-stop-attacks-on-education/>
- Cortés, B., Iglesias, R., & Morales, C. (2022). The impact of educational interventions in primary schools. *Education Review*, 40, 160-180.
- Costello, B., Wachtel, T., & Wachtel, J. (2011). Manual de prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas. *International Institute for Restorative Practices*, vol. 4000(2ª Ed.), 1-118.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477. <https://doi.org/10.1177/016146819809900301>
- Darling-Hammond, S. (2022). *Evaluating the effects of school-based restorative practices*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley. 1-106. <https://escholarship.org/uc/item/631028b4>
- Dhaliwal, R., Sarkar, S., & Singh, A. (2023). Exploring restorative practices in modern classrooms. *Educational Journal*, 45(2), 150-162.

- Dietrich, J., Dick, K., & Wandel, M. (2020). Innovations in education: Bridging the gap between theory and practice. *Educational Innovations*, 32(4), 1236-1250.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Finn, J.D., Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Foster, D., & Ambrose, S. (2023). Integrating social and emotional learning in high schools. *Journal of Secondary Education*, 36(1), 21-32.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. *In Handbook of Research on Student Engagement*, 763- 782. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Furlong, MJ., Whipple, AD., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Contextos múltiples de compromiso escolar: hacia un marco unificador para la investigación y la práctica educativa. *California School Psychologist*, 8, 99 – 114.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Garay., L. (2021). *Estado de los derechos de los desplazados antes de la prórroga de la ley de víctimas: Comisión de seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado*. 19, 1-297. [https://issuu.com/codhes/docs/3082\\_20221205\\_wb](https://issuu.com/codhes/docs/3082_20221205_wb)
- Hofkens, T. L., & Wang, M.T. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5(4), 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Iglesias, E. D., & Medina, E. (2022). Conflictividad en el seno familiar: Estudio de caso desde la percepción de la juventud mexicana. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 5(8), 1-30. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/171>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (n.d.). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Recuperado el 20 de octubre de 2021, de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/proteccion/responsabilidad-penal>
- Jimerson, SR., Campos, E., & Greif, JL. (2003). Hacia una comprensión de las definiciones y medidas del

- compromiso escolar y términos relacionados. *California School Psychologist*, 8, 7 – 27.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2017). Developing students' social skills through restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189-207. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9402-1>
- Lederach, J. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. DOI:10.1093/0195174542.001.0001
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Uso de la JR y PR en la Escuela: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Martin, J. (2003). *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/mart11676>
- Martínez, I., García, D., & López, M. (2024). Enhancing student engagement through collaborative learning environments. *Educational Psychology Review*, 29(1), 45-56.
- Medina Sarmiento, R. (2024). Violencia estética, de la perspectiva legal a los nuevos abordajes restaurativos: Propuesta de intervención en la Universidad de Holguín. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13). PAGINAS <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.279>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implantación caminar en secundaria*, 1-144. [https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias\\_del\\_docente/Manual%20Implementacion\\_baja.pdf](https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias_del_docente/Manual%20Implementacion_baja.pdf)
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.03.001>
- Moran, E., Sloan, S., Walsh, E. & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>
- Nela, A. (2024). Psychological effects of armed Conflicts on Children. *The Global Psychotherapist*, 4 (1), 132-138. DOI: 10.52982/lkj227
- Orellana, I. (2021). Prácticas restaurativas como promoción de la convivencia. Universidad de Valladolid, 1-75. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49533>

- Ortega, P. (2000). *Educación Para La Paz*. Caja Murcia.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2021). Complejidad en los círculos educativos de justicia restaurativa: poder y privilegio al expresar perspectivas sobre la salud, las identidades y las relaciones sexuales. *Journal of Moral Education*, 50(4), 471-493. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>
- Piaget, J. (1977). *O julgamento Moral na criança*. Editora Mestre Jou.
- Quin, D. (2017). Asociaciones longitudinales y contextuales entre las relaciones profesor-alumno y el compromiso estudiantil: una revisión sistemática. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Ryan, RM. y Deci, EL. (2000). Teoría de la autodeterminación y facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Sarmiento Martínez, A. M., Moreno Acero, I. D., & Morón Castro, C. (2022). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140-157. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3695>
- Skinner, EA., Kindermann, TA., & Furrer, CJ. (2009). Una perspectiva motivacional sobre el compromiso y la desafección: conceptualización y evaluación de la participación conductual y emocional de los niños en las actividades académicas en el aula. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skrzypek, C.; Bascug, EW; Bola, A.; Kim, W.; Elze, D. (2020) En sus propias palabras: percepciones de los estudiantes sobre las prácticas restaurativas. *Children & Schools* 42(4), 245–253. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa011>
- Taylor, T. O., & Bailey, T.-K. M. (2022). The Restorative Justice Attitudes Scale: Development and Initial Psychometric Evaluation. *The Counseling Psychologist*, 50(1), 6-39. <https://doi.org/10.1177/00110000211044485>
- Thorsborne, M., & Blood, P. (2005). The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools. *Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: “Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment”* 1-19.
- Trizano, M., & Alvarado, J. (2016). Best Alternatives to Cronbach’s Alpha Reliability in Realistic Conditions:

- Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00769
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, 1-70. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>.
- UNICEF (2024). The State of the World's Children 2024: The Future of Childhood. The State of the World's Children 2024 in a Changing World, 1-75. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024>
- Vaandering, D. (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 11(1), 64-80. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.794335>
- Valdés, E. A. (2021). Justicia y prácticas restaurativas: diversos campos de aplicación creativa en pro de la paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 04(6), 1-16. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/109/52>
- Vega, C. (2021). Propuesta para la implementación del enfoque de justicia restaurativa escolar en los procedimientos de atención a las situaciones tipo I, II y III, del manual de convivencia escolar de la institución educativa general Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cali, año 2021. *Pontificia Universidad Javeriana Cali*. <https://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/1928>
- Veiga, F. H., Festas, I., García, Óscar F., Oliveira, Íris M., Veiga, C. M., Martins, C., Covas, F., & Carvalho, N. A. (2021). Do students with immigrant and native parents perceive themselves as equally engaged in school during adolescence? *Current Psychology*, 42(14), 11902-11916. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02480-2>
- Virtanen, T. E., Moreira, P., Ulvseth, H., Andersson, H., Tetler, S., & Kuorelahti, M. (2018). Analyzing measurement invariance of the students' engagement instrument brief version: The cases of Denmark, Finland, and Portugal. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 297-313.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Wachtel, T. (2016). Defining Restorative. *International Institute for Restorative Practices*, 1-12. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. DOI:[10.1027/1015-5759/a000431](https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431)



## Relación entre *bullying*, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior

Alejandro César Antonio Luna Bernal<sup>a</sup>  
Angela Karina Ávila Hernández<sup>b</sup>  
Héctor de Jesús Rivas Pérez<sup>c</sup>

### Como citar este artículo:

Luna Bernal, A. C. A., Avila Hernandez, A. K., & Rivas Perez, H. de J. Relación entre bullying, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.284>

### Recibido:

20 de Mayo 2024

### Aprobado:

19 de Agosto 2024

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Universidad de Guadalajara, México

Doctor en Psicología. Profesor Investigador de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, Nivel 1). Miembro del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967). Correo electrónico: [alejandro.luna@academicos.udg.mx](mailto:alejandro.luna@academicos.udg.mx)

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-6288>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Licenciada en Filosofía, Maestra y Doctora en Ciencia del Comportamiento. Es Profesora Investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro y posdoctorante en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel Candidata). Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en torno a las temáticas del análisis de lo social desde la perspectiva evolutiva y desde la ética de los cuidados y la filosofía para la paz. Correo electrónico: [angela.avila@uaq.mx](mailto:angela.avila@uaq.mx)

<sup>c</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9682-020X>

Universidad de Guadalajara, México

Licenciado en Filosofía y Maestro en Ciencias Sociales. Profesor Investigador Asociado C en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: [hector.rivas@academicos.udg.mx](mailto:hector.rivas@academicos.udg.mx)

## Relación entre *bullying*, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior

### Resumen

Actualmente existe una amplia literatura que aborda conceptualmente las diferencias entre violencia escolar y *bullying*; sin embargo, se percibe la falta de estudios que analicen empíricamente sus relaciones. Por otra parte, existe también la necesidad de profundizar en el entendimiento de las vinculaciones entre el manejo constructivo de los conflictos interpersonales, y las distintas manifestaciones de la violencia que experimentan los y las adolescentes en el contexto educativo. En ese marco, el presente estudio se propuso como objetivo analizar las relaciones entre la violencia y el acoso escolar, y los estilos de manejo de conflictos interpersonales, en adolescentes estudiantes de nivel bachillerato. La muestra estuvo conformada por 160 alumnos de cuarto semestre de una escuela preparatoria pública de Guadalajara, Jalisco, México, con rango de edad de 16 a 18 años. Los participantes respondieron tres cuestionarios: el *Conflictalk*, el *de Violencia Escolar Revisado* y el *Multimodal de Interacción Escolar*. Entre los hallazgos, se observó mayor prevalencia de violencia escolar que de *bullying*, mayores porcentajes de Observación que en estudios de referencia, distinto papel de observadores activos y pasivos, dos posibles fenómenos distintos de victimización, correlaciones directas entre

violencia escolar y *bullying*. El estilo agresivo de manejo de conflictos correlacionó de manera directa con todas las dimensiones de violencia escolar y *bullying*; mientras que los estilos pasivo y cooperativo presentaron correlaciones débiles y no significativas con esas variables. Se discuten las implicaciones de estos y otros hallazgos en el contexto de la literatura sobre violencia y manejo de conflictos interpersonales en adolescentes.

**Palabras clave:** Estilos de manejo de conflictos, Acoso escolar, Violencia, Adolescencia.

## Relationship between bullying, school violence and conflict handling styles in teenager high-school students

### Abstract

There is currently a vast literature that conceptually addresses the differences between school violence and bullying; however, there is a perceived lack of studies that allow for an empirical analysis of their relationships. On the other hand, there is also a need to deepen the understanding of the links between the capacities for the constructive management of interpersonal conflicts and the different manifestations of violence experienced by adolescents in the educational context. Within this framework, the present study aimed to analyze the possible relationships between violence and bullying, and the styles of interpersonal conflict management in

adolescent high school students. The sample consisted of 160 fourth-semester students from a public high school located in Guadalajara, Jalisco, Mexico, with an age range of 16 to 18 years. The participants answered three questionnaires: the Conflictalk, the Revised School Violence Questionnaire and the Multimodal School Interaction Questionnaire. Among the findings, a higher prevalence of school violence than bullying was observed, higher percentages of Observation than in reference studies, different roles of active and passive observers, two possible distinct victimization phenomena, and direct

correlations between school violence and bullying. The aggressive conflict management style correlated directly with all dimensions of school violence and bullying, while the passive and cooperative styles presented weak and non-significant correlations with these variables. The implications of these and other findings are discussed in the context of the literature on violence and interpersonal conflict management in adolescents..

**Keywords:** Conflict management styles, Bullying, Violence, Adolescence.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre diversas manifestaciones de la violencia y el manejo de conflictos interpersonales en adolescentes reviste una gran relevancia. En primer lugar, desde la perspectiva de los estudios sobre violencias, se ha visibilizado la necesidad de esclarecer la relación entre la irrupción de la agresión en las relaciones interpersonales y la falta de habilidades de manejo constructivo de conflictos, de modo que el entendimiento de ese vínculo podría contribuir al diseño de programas de prevención. Por otra parte, desde el propio estudio de las adolescencias conviene profundizar actualmente en el conocimiento de las distintas formas de interacción a través de las cuales se construye el vivir cotidiano de los adolescentes, de forma que puedan vislumbrarse mecanismos para la erradicación de las violencias, y para el fortalecimiento de las convivencias pacíficas.

Considerando todo lo anterior, es que el presente estudio se propuso contribuir a la generación de conocimientos sobre las relaciones entre las violencias que viven los adolescentes en su entorno escolar, y las distintas formas en que tienden a abordar las desavenencias que se le presentan ordinariamente.

## MARCO TEÓRICO

### **Violencia escolar**

Si entendemos por violencia “cualquier forma de conducta dirigida a hacer daño o herir a otro ser viviente” (López, 2007, p. 442), entonces la violencia escolar serían todos aquellos comportamientos dirigidos a hacer daño o herir a cualquier miembro de una comunidad escolar. Ahora bien, esta comunidad contempla no solo a los estudiantes, por lo que puede dirigirse también “contra los profesores o la propiedad privada, pudiendo llevarse a cabo los actos violentos en las instalaciones escolares o en los alrededores del centro” (Soriano, 2009, p. 325).

Ahora bien, las posibles formas de violencia contempladas en el contexto educativo son múltiples también y entre ellas se destacan la violencia verbal, la violencia física, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) (Álvarez-García et al., 2011). De acuerdo con estos autores, por violencia verbal se entiende todas aquellas manifestaciones verbales que tienen por cometido insultar, agredir, difamar, humillar, etc. Por violencia física se entiende todos aquellos comportamientos que implican algún contacto material cuya consecuencia es el daño, en este sentido se diferencia entre la violencia física directa y la indirecta. Con la primera se hace referencia a los contactos materiales sobre la o las víctimas, mientras que con la segunda se refiere a los posibles daños producidos por contactos materiales en las pertenencias o material de trabajo de la víctima. La exclusión social, por su parte, hace referencia a todas aquellas acciones en las que se discrimina o rechaza a las personas por los motivos que sean. Por último, la violencia a través de las NTIC implica que los actos violentos (ya sean de violencia verbal o de otra índole, como la difusión sin consentimiento de grabaciones, fotografías, etc.) sean perpetrados a través de los medios electrónicos (internet, teléfonos móviles, etc.)

### **Conducta disruptiva**

Por lo que se refiere a la conducta disruptiva, Álvarez-García et al. (2011) la consideran dentro de la violencia escolar; sin embargo, Gordillo et al. (2014) difieren. De acuerdo con Luna et al. (2021) estas conductas pueden ser interpretadas como violencia o no, en función

de las circunstancias. Para todos estos autores, la conducta disruptiva hace referencia a las acciones ejecutadas por el alumnado cuyo resultado es la alteración del proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, el desacuerdo se encuentra en si esta alteración es o no un tipo de agresión (independientemente de si es dirigida hacia el profesorado y/o el alumnado) o es simplemente una forma de no cumplimiento de las normas establecidas para la sana convivencia y para el adecuado desarrollo de una clase.

Esta es una cuestión interesante porque abre la posibilidad de distinguir entre violencia y agresión. De acuerdo con Ávila-Hernández (2023), si bien la agresión es un tipo de violencia, ésta contempla muchos otros aspectos además de la agresión. Cuando se pone el énfasis en que las acciones ejecutadas se encuentran dirigidas a amenazar, dañar, herir, etc. a un o unos organismos en específico (sea por las razones que sean y sea de manera directa o indirecta, verbal o física) se está ante una agresión. Sin embargo, en el caso de los seres humanos y debido a su “naturaleza” (lenguaje, abstracción, creación de cultura, etc.) la agresión puede presentarse aun cuando no se ejecute acción alguna por alguien, o bien, las acciones ejecutadas no se encuentren dirigidas a persona alguna en específico. Lo que Galtung (2003) denomina violencia estructural y la violencia cultural son ejemplos de esto. Por violencia estructural entiende el sistema económico y social que perpetúa la desigualdad social, mientras que por violencia cultural entiende todos los discursos, supuestos, símbolos, etc., que legitiman tanto a la violencia estructural como a la violencia directa en tanto que agresión. De acuerdo entonces con lo anterior, la conducta disruptiva podría ser considerada como un caso de violencia, aunque no necesariamente sea un caso de agresión, esto es, las conductas disruptivas alteran el orden y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se está violentando tanto al profesorado como al alumnado, no obstante, esto no implica que quien las ejecuta esté agrediendo al profesorado o al alumnado.

### **Diferencias entre violencia escolar y acoso o *bullying***

Existe una tendencia a confundir la violencia escolar con el maltrato o *bullying* que, de acuerdo García y Ascencio (2015), persiste tanto en medios de comunicación como en las políticas públicas y en la vida cotidiana. No obstante, como ya se veía, el término de

violencia escolar contempla muchas formas posibles tanto de violencia como de agresión, por lo que no puede ser sinónimo del acoso o *bullying*.

Las características que definen al acoso, de acuerdo con Olweus (2005), son: a) que la agresión tiene lugar en una relación interpersonal en la que se presenta un desequilibrio, percibido o real, de poder o fuerza y b) que la agresión es intencionada, dirigida, directa (ya sea física o verbalmente y por el medio que sea) y repetitiva. También es importante hacer notar que el *bullying* no se presenta de manera exclusiva en el ambiente escolar, por lo que, tal como dice Luna et al. (2021) no existe una inclusión de la categoría de *bullying* dentro de la de violencia escolar, “sino sólo una intersección entre ellas” (p. 81).

Por último cabe considerar que desde una perspectiva psicosocial es importante estudiar a los distintos agentes involucrados dentro del fenómeno: acosador, víctima y observador (Sandoval et al., 2023). Por ejemplo, según Garaigordobil et al. (2019) en México las prevalencias informadas en las investigaciones han oscilado entre 8.2% y 31.3% cuando se considera el punto de vista del agresor, entre 13% y 25.8% desde la perspectiva de las víctimas, y entre 34.5% y 49.7% por los observadores.

### **Estilos de manejo de conflictos interpersonales**

De acuerdo con Luna-Bernal et al. (2021) los estilos de manejo de conflictos pueden definirse como “las maneras en que los individuos se comportan habitualmente al hacer frente a situaciones de conflicto interpersonal” (p. 40). En la literatura académica existen varios modelos para estudiar estos estilos, en el presente estudio decidimos basarnos en el propuesto por Kimsey y Fuller (2003) que fue diseñado específicamente para el trabajo con adolescentes desde una mirada comunicativa y que supone que “las orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes durante los conflictos se manifiestan en el tipo de mensajes verbales con que éstos abordan tales situaciones” (Luna-Bernal et al., 2021, p. 48).

Este modelo ha sido empleado anteriormente en diversos trabajos realizados en España y en México con población adolescente (De la Rosa et al., 2018; De la Rosa- Vázquez y Garza-Sánchez, 2021; Garaigordobil et al., 2016; Laca et al., 2006; Luna y Laca, 2017; Luna et al., 2022) e identifica tres estilos, diferenciados a partir del énfasis dado a las propias

necesidades, a los intereses de la contraparte, o al problema en sí mismo. El estilo enfocado en sí mismo ha sido considerado por Garaigordobil et al. (2016) como agresivo puesto que el adolescente asume una actitud hostil y autoritaria pretendiendo imponer sus propios intereses. El estilo enfocado en la contraparte se considera pasivo (Garaigordobil et al., 2016) en tanto que emplea frases u oraciones que comunican su propósito de complacer a al otro y eludir una confrontación. Finalmente, el estilo enfocado en el problema se considera cooperativo (Garaigordobil et al., 2016) puesto que el joven pronuncia mensajes invitando a su contraparte a colaborar para hallar alguna solución de manera conjunta.

Un esquema útil para representar las relaciones entre los conceptos de convivencia, conflicto y violencia es el modelo propuesto por Luna et al. (2021), en el que es dable diferenciar cuatro tipos de situaciones: a) convivencia armónica o convivencia sin conflicto, b) conflictos que se abordan de manera pacífica o convivencia con conflictos, c) conflictos que se abordan de manera violenta o violencias dentro de interacciones conflictivas, y d) violencias que ocurren sin un contexto previo de conflicto, es decir, actos de agresión abierta o “gratuita” donde hay una víctima y un victimario. El concepto de convivencia pacífica abarca los incisos a) y b), y la violencia los incisos c) y d), de acuerdo con los autores mencionados.

En congruencia con todo lo anterior, el presente estudio planteó como objetivo analizar las posibles relaciones entre violencia escolar, acoso escolar, y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes estudiantes de bachillerato con la finalidad de generar datos que contribuyan al entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades de gestión constructiva de conflictos en la prevención de la violencia y en la promoción de una cultura de paz.

## **METODOLOGÍA**

### ***Tipo de estudio***

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo, con un diseño transversal y de alcance descriptivo y correlacional.

## **Participantes**

En el presente estudio participaron 160 adolescentes (65 hombres y 95 mujeres) de 4to. semestre de una escuela preparatoria pública ubicada en el oriente de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, la cual ha sido identificada como un área con condiciones de vulnerabilidad social y violencia crónica (Zapata, 2022). El rango de edad fue de 16 a 18 años, con media en 16.38 y desviación estándar de 0.55.

## **Instrumentos**

La batería de test psicométricos se conformó mediante 12 instrumentos. Para el presente estudio fueron consideradas sólo las respuestas a tres de ellos: el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R), el *Cuestionario multimodal de interacción escolar* (CMIE-IV), y el *Cuestionario Conflictalk*. Los instrumentos fueron colocados en un formulario de Google (*Google Forms*) y respondidos por los alumnos dentro del aula de clases, usando conexión a Internet y un dispositivo electrónico (*smartphone*, tableta, o computadora). Las características de los tres instrumentos considerados para la presente investigación son las siguientes.

Para estudiar la violencia escolar se utilizó el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2011) diseñado para registrar “la percepción del alumnado sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados por estudiantes y profesorado” (Álvarez-García, 2011, p. 61). Está conformado por 31 reactivos divididos en seis escalas: Violencia de profesorado hacia alumnado, Violencia física por parte del alumnado, Violencia verbal por parte del alumnado, Exclusión social, Disrupción en el aula, y Violencia a través de las NTIC. En las indicaciones, se le pide a los participantes que informen con qué frecuencia el profesorado o el alumnado de su clase protagoniza los hechos que se mencionan en los reactivos. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos: (1 =nunca 5=siempre). Para su calificación, se obtiene la media aritmética y las desviaciones estándar de los reactivos que componen cada escala.

El CUVE en su versión original fue propuesto por Álvarez-García et al. (2006). Posteriormente, Álvarez-García et al. (2011) propusieron una versión revisada (CUVE-R) que se enfocara en la frecuencia de incidentes violentos desarrollados en la

clase y que incorporara otros tres tipos de violencia no contemplados en el original. Para ello se añadieron inicialmente 13 nuevos reactivos, para un total de 42 de los cuales se seleccionaron finalmente los 31 que componen el CUVE-R. En su estudio de validación mediante análisis factorial confirmatorio, pusieron a prueba dos modelos (uno de ocho factores y otro de seis), concluyendo que ambos modelos podían representar aceptablemente bien la estructura interna del instrumento, aunque se detectaron pequeñas diferencias en el ajuste favorables al M8F. En el presente estudio se decidió emplear el modelo de seis factores debido a que las escalas correspondientes presentaron mejores índices de confiabilidad con los datos de la muestra participante. Los valores alfa de Cronbach se muestran en la Tabla 1.

El segundo instrumento, el *Cuestionario multimodal de interacción escolar* (CMIE-IV), está diseñado para evaluar el acoso escolar. Consta de 36 reactivos divididos en cuatro escalas: Comportamientos intimidatorios (acosador), Victimización recibida (acosado), Observador activo en defensa del acosado, Acoso extremo/ ciberacoso, y Observador pasivo. Cada reactivo representa situaciones que pueden ocurrir en el colegio del participante. Para responder, se le pide señalar cuántas veces ha vivido cada de ellas en los últimos dos meses. El formato de respuesta es una escala Likert (1 = Nunca a 4 = Muchas). Para calificarlo, se obtiene la media aritmética y las desviaciones estándar. El CMIE-IV fue desarrollado en España por Caballo et al. (2012) con 1067 escolares de 12 colegios en de distintas provincias andaluzas, con edades de 9 a 15 años. En el presente estudio, se consideró útil su aplicación a población adolescente mexicana, dado que permite obtener información referente a los diversos roles que los alumnos pueden tener al implicarse en situaciones de acoso escolar. Los índices de confiabilidad obtenidos con los datos de la presente muestra se exhiben en la Tabla 1.

Para analizar los estilos de manejo de conflictos se utilizó la traducción castellana realizada por Laca et al. (2006) del Cuestionario *Conflictalk* (*Conflictalk Questionnaire*) de Kimsey y Fuller (2003). Esta traducción fue validada también por Garaigordobil et al. (2016) en el país vasco y Luna (2019) en México. Esta integrado por 18 reactivos; cada reactivo es una frase que representa lo que un individuo podría decir durante una confrontación con otra

persona. Los reactivos se encuentran distribuidos en tres escalas que representan los tres tipos distintos de estilos de resolución de conflictos mencionados antes (agresivo, pasivo, y cooperativo). Se responde mediante una escala Likert (1 = Nunca a 5= Siempre). El cálculo de las puntuaciones se realiza con la media aritmética de los reactivos correspondientes a cada escala. En el presente estudio se utilizó la composición factorial reportada por Luna (2019). Los índices de confiabilidad se muestran también en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y confiabilidad

|   | M (DE)      | Asimetría<br>(EE = 0.19) | Curtosis<br>(EE = 0.38) | Confiabilidad |
|---|-------------|--------------------------|-------------------------|---------------|
| <b><i>Violencia escolar</i></b>               |             |                          |                         |               |
| Violencia del profesorado hacia el alumnado   | 1.98 (0.79) | 0.59                     | -0.50                   | .85           |
| Violencia física por parte del alumnado       | 1.94 (0.77) | 0.57                     | -0.61                   | .79           |
| Violencia verbal por parte del alumnado       | 2.50 (0.83) | -0.12                    | -0.89                   | .78           |
| Exclusión social                              | 1.96 (0.84) | 0.63                     | -0.34                   | .65           |
| Disrupción en el aula                         | 2.80 (1.08) | 0.06                     | -0.84                   | .75           |
| Violencia a través de las NTIC                | 1.85 (0.78) | 0.88                     | -0.19                   | .84           |
| <b><i>Acoso escolar</i></b>                   |             |                          |                         |               |
| Comportamientos intimidatorios (acosador)     | 1.47 (0.51) | 1.41                     | 1.65                    | .89           |
| Victimización recibida (acosado)              | 1.56 (0.51) | 0.97                     | 0.45                    | .83           |
| Observador activo en defensa del acosado      | 2.18 (0.68) | 0.43                     | -0.21                   | .82           |
| Acoso extremo / ciberacoso (acosado)          | 1.16 (0.26) | 2.03                     | 4.22                    | .53           |
| Observador pasivo                             | 1.90 (0.67) | 0.78                     | 0.90                    | .77           |
| <b><i>Estilos de manejo de conflictos</i></b> |             |                          |                         |               |
| Estilo orientado hacia uno mismo              | 1.66 (0.61) | 1.17                     | 1.48                    | .69           |
| Estilo orientado hacia otros                  | 2.56 (0.83) | 0.27                     | -0.61                   | .72           |
| Estilo orientado hacia el problema            | 3.75 (0.91) | -0.63                    | -0.36                   | .86           |

Nota. N = 160. Confiabilidad alfa de Cronbach.

## PROCEDIMIENTO

El plantel educativo se eligió por conveniencia, considerando una relación institucional previa que se tenía con los directivos del mismo. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en febrero de 2023. Una vez dentro de cada aula seleccionada se informó a los estudiantes los objetivos del estudio. Se les explicó que su participación sería completamente anónima y voluntaria, permitiendo salir del aula a los que no desearan participar. Se les comentó también que toda la información sería tratada de manera estrictamente confidencial y únicamente para fines científicos. También se les explicó que en los instrumentos utilizados no había respuestas malas y buenas, sino que lo más relevante para la investigación era que sus respuestas fueran lo más sinceras posibles. Los alumnos respondieron dentro del aula de clases, usando conexión a Internet y un dispositivo electrónico (*smartphone*, tableta, o computadora).

### **Análisis estadístico**

En primera instancia, se buscó identificar el grado de presencia de las distintas dimensiones de las violencias y de los estilos de manejo de conflictos en la muestra, para lo que se realizó un cálculo de las puntuaciones de las variables de estudio, siguiendo los procedimientos especificados para cada cuestionario. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los reactivos de los instrumentos. Esto con el fin de profundizar en la descripción de la prevalencia del fenómeno.

Posteriormente, se realizó un análisis de los valores de sesgo y curtosis con la finalidad de comprobar si se cumplía o no con el supuesto de normalidad necesario para las pruebas paramétricas. Se utilizó el criterio propuesto por George y Mallery (2020), según el cual valores dentro del rango +2-2 se consideran aceptables, y dentro del rango +1-1 excelentes. Se encontró que todas las variables se ubicaron dentro del rango recomendado, a excepción de la dimensión de acoso extremo / ciberacoso (acosado). Por tanto, se decidió emplear pruebas paramétricas en todos los análisis correlacionales, interpretando solamente con cautela lo referente a la dimensión señalada.

De esta manera se llevaron a cabo los análisis de correlaciones Pearson entre los puntajes de la violencia y el acoso escolares, por un lado, y entre éstos y los estilos de manejo de conflictos interpersonales. Para valorar los resultados de esta prueba se consideró la dirección de las correlaciones obtenidas (si eran directas o inversas), así como si eran estadísticamente significativas al nivel  $p < .05$  o  $p < .01$ . Para evaluar la fuerza de la correlación se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1988), de acuerdo con el cual una correlación de .1 se estima débil, una de .3 se valora como moderada y una de .5 o más como fuerte.

### **Aspectos éticos**

La presente investigación se desarrolló observando los parámetros éticos establecidos tanto por la *American Psychological Association* [APA] (2017), como por la Sociedad Mexicana de Psicología [SMP] (2010).

## **RESULTADOS**

### **Violencia escolar**

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de respuesta de los estudiantes participantes a cada uno de los reactivos del *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R), agrupados según las escalas del instrumento. Del lado derecho, se muestra un porcentaje de implicación que es resultado de sumar las columnas de “pocas veces”, “algunas veces”, “muchas veces” y “siempre”, este valor representa el porcentaje de alumnos que resultó haber identificado por lo menos una vez cada una de las situaciones descritas en los reactivos.

Como se puede observar, en la violencia del profesorado hacia el alumnado el porcentaje de frecuencia de ocurrencia promedio fue de 54.3%. La conducta que obtuvo la mayor prevalencia fue bajar la calificación a algún estudiante como castigo, alcanzando un 76.9%. En segundo lugar, no escuchar al alumnado presentó un 56.9% de frecuencia de ocurrencia.

En la violencia física por parte del alumnado, el porcentaje de implicación fue de un 48.8%. En cuanto a los comportamientos de violencia física en particular, se observan tres niveles. En primer lugar, los actos que se realizan a modo de broma (70.1%), y esconder pertenencias para fastidiar (65.7%). En segundo lugar, las agresiones físicas dentro del plantel (50.1%) y en los alrededores del mismo (48.1%). En tercer lugar, la violencia sobre las cosas en la forma de robar objetos o dinero (45.1%) y esconder pertenencias o material del profesorado (13.8%), aunque en esta última el porcentaje es visiblemente menor con respecto a todas las demás.

En la violencia verbal por parte del alumnado el porcentaje promedio fue de 69.2%. Aquí también se observan tres niveles: en primer término, hablar mal unos de otros (91.9%) y extender rumores negativos (81.2%); en segundo lugar, los insultos (66.4%) y el poner apodos molestos (59.3%); en tercer término, faltar al respeto al profesor (58.8%) e insultarle (57.6%).

En la variable de exclusión social se presentó un porcentaje promedio de 50.1%. Entre los motivos de discriminación el más alto fue notas bajas (61.9%), seguido de obtener buenos resultados académicos (59.5%) y, en tercer lugar, la nacionalidad (28.8%).

En cuanto a la disrupción en el aula, el porcentaje promedio fue de 79.0%. El comportamiento disruptivo con mayor prevalencia fue ni trabajar ni dejar trabajar (80.6%), seguido de dificultar las explicaciones del profesorado hablando durante clase (79.5%) y con su comportamiento (76.9%).

Finalmente, en lo relativo a la violencia a través de las NTIC se observó una prevalencia promedio de 44.3%. La forma con mayor porcentaje fue grabar o fotografiar con el celular a otros compañeros o compañeras (74.4%), y a profesores (49.5%), seguida de enviar mensajes de ofensa, insulto o amenaza mediante el celular a otros estudiantes (45%).

Tabla 2. Porcentajes de respuesta e implicación en variables de violencia escolar

|  | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre | Implicación |
|--|-------|-------------|---------------|--------------|---------|-------------|
| <b>Violencia del profesorado hacia el alumnado</b>   |       |             |               |              |         |             |
| 5. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas  | 46.3  | 19.4        | 23.8          | 7.5          | 3.1     | 53.8        |
| 9. El profesorado ridiculiza al alumnado   | 49.4  | 27.5        | 13.1          | 6.3          | 3.8     | 50.7        |
| 12. El profesorado ignora a ciertos alumnos o a ciertas alumnas.   | 44.4  | 30.6        | 13.1          | 9.4          | 2.5     | 55.6        |
| 15. El profesorado castiga o llama la atención injustamente  | 45.6  | 25.6        | 21.3          | 5.0          | 2.5     | 54.4        |
| 18. El profesorado baja la nota a algún o a alguna estudiante como castigo.  | 23.1  | 25.6        | 23.1          | 14.4         | 13.8    | 76.9        |
| 23. El profesorado insulta al alumnado   | 68.1  | 18.1        | 11.3          | 1.9          | 0.6     | 31.9        |
| 27. El profesorado no escucha a su alumnado  | 43.1  | 32.5        | 16.3          | 5.6          | 2.5     | 56.9        |
| Porcentaje promedio  | 45.7  | 25.6        | 17.4          | 7.2          | 4.1     | 54.3        |
| <b>Violencia física por parte del alumnado</b>   |       |             |               |              |         |             |
| 2. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo   | 55.0  | 17.5        | 18.8          | 5.0          | 3.8     | 45.1        |
| 16. Algunos estudiantes esconden pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo, para molestarle deliberadamente | 86.3  | 9.4         | 4.4           | 0.0          | 0.0     | 13.8        |
| 19. Determinados estudiantes dan sapes, golpes o cachetadas a sus compañeros o compañeras, bromeando   | 30.0  | 21.3        | 22.5          | 16.9         | 9.4     | 70.1        |
| 21. Los estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar   | 50.0  | 23.1        | 16.3          | 6.9          | 3.8     | 50.1        |
| 25. Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar   | 51.9  | 23.1        | 13.8          | 8.1          | 3.1     | 48.1        |

|   |      |      |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|------|------|
| 26. Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras, para fastidiar                | 34.4 | 25.6 | 21.9 | 11.9 | 6.3  | 65.7 |
| Porcentaje promedio   | 51.3 | 20.0 | 16.3 | 8.1  | 4.4  | 48.8 |
| <b>Violencia verbal por parte del alumnado</b>  |      |      |      |      |      |      |
| 1. El alumnado pone apodos molestos a sus compañeros o compañeras   | 40.6 | 25.6 | 20.0 | 10.6 | 3.1  | 59.3 |
| 3. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras                          | 18.8 | 20.6 | 24.4 | 18.1 | 18.1 | 81.2 |
| 7. Los estudiantes hablan mal unos de otros   | 8.1  | 14.4 | 20.6 | 21.3 | 35.6 | 91.9 |
| 10. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula  | 41.3 | 29.4 | 20.0 | 7.5  | 1.9  | 58.8 |
| 14. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras  | 42.5 | 26.9 | 22.5 | 4.4  | 3.8  | 57.6 |
| 17. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras   | 33.8 | 21.3 | 26.3 | 15.0 | 3.8  | 66.4 |
| Porcentaje promedio   | 30.9 | 23.0 | 22.3 | 12.8 | 11.1 | 69.2 |
| <b>Exclusión social</b>   |      |      |      |      |      |      |
| 4. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos | 40.6 | 17.5 | 23.8 | 11.9 | 6.3  | 59.5 |
| 8. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas             | 38.1 | 25.0 | 23.8 | 10.6 | 2.5  | 61.9 |
| 29. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad                 | 71.3 | 15.6 | 8.8  | 3.8  | 0.6  | 28.8 |
| Porcentaje promedio   | 50.0 | 19.4 | 18.8 | 8.8  | 3.1  | 50.1 |
| <b>Disrupción en el aula</b>  |      |      |      |      |      |      |

|   |      |      |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|------|------|
| 11. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o de la profesora con su comportamiento durante la clase.                                    | 23.1 | 28.1 | 30.6 | 11.9 | 6.3  | 76.9 |
| 22. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto   | 19.4 | 16.9 | 18.1 | 15.6 | 30.0 | 80.6 |
| 30. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase   | 20.6 | 26.3 | 25.6 | 16.3 | 11.3 | 79.5 |
| Porcentaje promedio   | 21.0 | 23.8 | 24.8 | 14.6 | 15.9 | 79.0 |
| <b>Violencia a traves de las NTIC</b>   |      |      |      |      |      |      |
| 6. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse   | 25.6 | 17.5 | 22.5 | 21.3 | 13.1 | 74.4 |
| 13. Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza   | 55.0 | 22.5 | 13.8 | 8.1  | 0.6  | 45.0 |
| 20. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores con el celular, para burlarse de ellos  | 50.6 | 18.8 | 16.9 | 9.4  | 4.4  | 49.5 |
| 24. Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros o compañeras a través de las redes sociales (Twitter, Facebook,..) de ofensa, insulto o amenaza. | 62.5 | 19.4 | 10.0 | 6.9  | 1.3  | 37.6 |
| 28. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras  | 63.8 | 22.5 | 9.4  | 4.4  | 0.0  | 36.3 |
| 31. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras  | 76.9 | 13.8 | 6.9  | 2.5  | 0.0  | 23.2 |
| Porcentaje promedio   | 55.7 | 19.1 | 13.3 | 8.8  | 3.2  | 44.3 |

Nota.  $N = 160$ . Los números a la izquierda de las oraciones corresponden al número de reactivo en el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R). El porcentaje de implicación se obtuvo al sumar las columnas de pocas, algunas, muchas y siempre, por lo que contrastarse con la primera columna (nunca), se debe considerar que el efecto del redondeo a una decimal puede ocasionar algunos desajustes respecto al 100%.

### **Bullying o acoso escolar**

En la Tabla 3 se presentan los porcentajes de frecuencia de ocurrencia de respuesta a cada uno de los reactivos del CMIE-IV, agrupados según las escalas del instrumento. Del lado derecho, se muestra el porcentaje de implicación resultado de sumar las tres columnas distintas a “nunca” y que representa el porcentaje de alumnos que identificó al menos una vez las situaciones descritas por los items.

En la dimensión de Comportamientos intimidatorios (acosador) el promedio de prevalencia fue de 32.8%. Las conductas con mayor porcentaje fueron reírse de algún compañero (70.7%), burlarse de otros estudiantes (39.4%), que les haga gracia cuando insultan o se burlan de alguien en clase (36.8%), y cuando se pone en ridículo a algún compañero (35.6%).

La Victimización recibida (acosado) presentó un 35.4% de prevalencia promedio. La forma más común fue haber recibido insultos (67.5%), seguida de haber sido ignorado (61.3%) y ser objeto de risas y burlas (60.1%). En un segundo lugar se ubicó el que los compañeros le critiquen por cualquier cosa que haga o diga (38.8%), que le pongan apodos (31.3%) y que hagan cosas para molestarle (29.4%).

En Acoso extremo/ ciberacoso (acosado) el porcentaje promedio fue de 11.6%. La modalidad con mayor implicación fue “se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)” con un 27.5%, seguida de que se hayan subido fotos o videos de la víctima a internet o que se los hayan pasado a través del celular sin su consentimiento (14.4%), y en tercer lugar, haber recibido amenazas o insultos a través de medios electrónicos (12.5%).

En Observador pasivo el porcentaje promedio fue de 62.2%. Un 63.8% afirmó haberse quedado quieto sin hacer nada o marcharse en caso de presenciar que se pega a alguien, o que se hacen cosas para molestar a algún compañero (63.85), que se amenaza a alguien (61.9%) y cuando se ignora a algún compañero (59.4%).

Finalmente, en la dimensión de Observador activo en defensa del acosado la prevalencia promedio fue de 73.5%. Las formas más frecuentes fueron intentar parar a quienes se ríen o burlan de algún compañero (78.1%), tratar de cortar la situación si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (76.9%), e intervenir si se hacen cosas para molestar a algún compañero (75%).

Tabla 3. Porcentajes de respuesta e implicación en variables de acoso escolar

|  | Nunca | Pocas | Bastantes | Muchas | Implicación |
|--|-------|-------|-----------|--------|-------------|
| <b>Comportamientos intimidatorios (acosador)</b>   |       |       |           |        |             |
| 2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) | 70.0  | 21.9  | 6.3       | 1.9    | 30.1        |
| 5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero  | 64.4  | 28.1  | 6.9       | 0.6    | 35.6        |
| 9. Me he reído de algún compañero  | 29.4  | 36.9  | 19.4      | 14.4   | 70.7        |
| 13. Me hace gracia cuando insultan o se burlan de alguien de clase   | 63.1  | 25.6  | 8.1       | 3.1    | 36.8        |
| 16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros  | 83.1  | 11.9  | 2.5       | 2.5    | 16.9        |
| 23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros   | 65.0  | 22.5  | 8.1       | 4.4    | 35.0        |
| 25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole apodos, etc.)           | 66.3  | 23.1  | 8.8       | 1.9    | 33.8        |
| 28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación   | 91.3  | 7.5   | 1.3       | 0.0    | 8.8         |
| 30. Me burlo de algunos compañeros   | 60.6  | 28.1  | 6.9       | 4.4    | 39.4        |
| 33. Cuando se meten con algún compañero me río.  | 78.8  | 16.3  | 5.0       | 0.0    | 21.3        |
| Porcentaje promedio  | 67.2  | 22.2  | 7.3       | 3.3    | 32.8        |
| <b>Victimización recibida (acosado)</b>  |       |       |           |        |             |
| 1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)   | 38.8  | 37.5  | 16.3      | 7.5    | 61.3        |
| 7. Me han insultado  | 32.5  | 25.0  | 22.5      | 20.0   | 67.5        |
| 11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)  | 72.5  | 16.9  | 5.6       | 5.0    | 27.5        |
| 15. Se han reído o burlado de mí   | 40.0  | 29.4  | 16.9      | 13.8   | 60.1        |
| 17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga  | 61.3  | 21.9  | 12.5      | 4.4    | 38.8        |

|   |      |      |     |     |      |
|---|------|------|-----|-----|------|
| 20. Me han puesto apodos que me hacen sentir mal                                | 68.8 | 20.6 | 6.9 | 3.8 | 31.3 |
| 22. Me obligan a hacer cosas que no quiero.                                     | 91.3 | 6.3  | 1.3 | 1.3 | 8.9  |
| 29. Mis compañeros me han puesto en ridículo<br>delante de los demás            | 76.3 | 17.5 | 4.4 | 1.9 | 23.8 |
| 31. He tenido heridas o daños graves porque otros<br>compañeros me han agredido | 95.0 | 3.8  | 1.3 | 0.0 | 5.1  |
| 35. Mis compañeros hacen cosas para molestarte                                  | 70.6 | 22.5 | 5.0 | 1.9 | 29.4 |
| Porcentaje promedio   | 64.7 | 20.1 | 9.3 | 6.0 | 35.4 |

### Observador activo en defensa del acosado

|  |      |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|------|
| 3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que<br>no quiere me meto para cortar la situación | 23.1 | 38.1 | 28.8 | 10.0 | 76.9 |
| 19. Me meto para cortar la situación si están pegando<br>a algún compañero                       | 27.5 | 40.0 | 22.5 | 10.0 | 72.5 |
| 21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero<br>aviso a alguien que pueda parar la situación   | 27.5 | 38.1 | 21.9 | 12.5 | 72.5 |
| 24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero<br>intervengo para cortar la situación        | 25.0 | 40.0 | 27.5 | 7.5  | 75.0 |
| 26. Si veo que se ríen o se burlan de algún<br>compañero intento pararlo                         | 21.9 | 43.1 | 27.5 | 7.5  | 78.1 |
| 36. He intentado evitar que algunos compañeros<br>insulten a otro                                | 34.4 | 31.3 | 26.9 | 7.5  | 65.7 |
| Porcentaje promedio  | 26.6 | 38.4 | 25.9 | 9.2  | 73.5 |

### Acoso extremo / ciberacoso (acosado)

|  |      |      |     |     |      |
|--|------|------|-----|-----|------|
| 4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a<br>que se metan conmigo | 92.5 | 5.0  | 1.9 | 0.6 | 7.5  |
| 10. Se han metido conmigo a través del teléfono<br>(llamadas o mensajes)     | 72.5 | 17.5 | 7.5 | 2.5 | 27.5 |
| 12. He faltado a actividades para evitar que se metan<br>conmigo             | 94.4 | 3.1  | 1.9 | 0.6 | 5.6  |

|   |       |       |       |      |      |
|---|-------|-------|-------|------|------|
| 18. Han subido fotos o vídeos míos a internet o se los han pasado a través del celular sin mi consentimiento  | 85.6  | 11.3  | 2.5   | 0.6  | 14.4 |
| 27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.   | 87.5  | 8.1   | 3.1   | 1.3  | 12.5 |
| 32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia  | 98.1  | 1.9   | 0.0   | 0.0  | 1.9  |
| Porcentaje promedio   | 88.4  | 7.8   | 2.8   | 0.9  | 11.6 |
| <b>Observador pasivo</b>  |       |       |       |      |      |
| 6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó | 36.30 | 37.50 | 20.00 | 6.30 | 63.8 |
| 8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó   | 36.30 | 43.10 | 16.30 | 4.40 | 63.8 |
| 14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó   | 40.60 | 38.10 | 14.40 | 6.90 | 59.4 |
| 34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó  | 38.10 | 41.30 | 15.00 | 5.60 | 61.9 |
| Porcentaje promedio   | 37.83 | 40.00 | 16.43 | 5.80 | 62.2 |

Nota.  $N = 160$ . Los números a la izquierda de las oraciones corresponden al número de reactivo en el *Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)*. El porcentaje de implicación se obtuvo al sumar las columnas de *pocas*, *bastantes* y *muchas*, por lo que contrastarse con la primera columna (*nunca*), se debe considerar que el efecto del redondeo a una decimal puede ocasionar algunos desajustes respecto al 100%.

### **Comparativo entre violencia y acoso escolares**

En términos generales, se aprecia que los porcentajes promedio de violencia escolar tienden a ser mayores que los de *bullying*. Sin embargo, lo más sobresaliente es el hecho de que tales porcentajes varían dependiendo de la dimensión que se esté considerando. Así, dentro de la violencia escolar, los valores van desde un 44.3% de violencia a través

de NTIC, pasando por violencia física por parte del alumnado (48.8%), exclusión social (50.1%), violencia del profesorado hacia el alumnado (54.3%), violencia verbal (69.2%), hasta el 79% obtenido por disrupción en el aula (79%). Por su parte, dentro del acoso escolar las prevalencias se sitúan en el rango entre el 11.6% para las víctimas de acoso extremo y ciberacoso, pasado por comportamientos intimidatorios (acosador) (32.8%), victimización recibida (acosado) (35.4%), hasta los porcentajes de observador pasivo (62.2%) y de observador activo en defensa del acosado con 73.5%.

### **Estilos de manejo de conflictos**

En la Tabla 4 se presentan los porcentajes de respuesta de los participantes a cada uno de los reactivos del *Cuestionario Conflictalk*, agrupados por cada una de las tres escalas del instrumento.

El estilo orientado hacia uno mismo presentó un porcentaje promedio de 37.5%. La frase más frecuente fue “Si no quieres hacerlo, olvídalo; ya se lo pediré a algún otro” con un 55% de implicación, seguida de “No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo” (47.5%).

En cuanto al estilo orientado hacia otros, la prevalencia promedio fue de 72.5%. Las oraciones con mayor porcentaje fueron “No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor” (84.4%) y “Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto” (81.9%).

Finalmente, en lo que corresponde al Estilo orientado hacia el problema resultó que un 94.5% del estudiantado afirmó haber empleado este estilo al menos una vez. Las frases más frecuentes fueron las siguientes tres, obteniendo un 96.9% de implicación cada una: “Vamos a hablar sobre esto y a encontrar una solución”, “Funcionará si trabajamos juntos” y “Trabajaremos para sacar esto adelante”.

Tabla 4. Porcentajes de respuesta en estilos de manejo de conflictos interpersonales

|   | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre | Implicación |
|---|-------|----------|---------------|----------------|---------|-------------|
| <b><i>Estilo orientado hacia uno mismo</i></b>                                |       |          |               |                |         |             |
| 1. ¿No te das cuenta de lo estúpido/a que eres?                               | 57.5  | 23.8     | 12.5          | 3.1            | 3.1     | 42.5        |
| 8. ¡Cállate! ¡No tienes razón! No voy a escucharte.                           | 66.9  | 16.3     | 10.0          | 5.6            | 1.3     | 33.1        |
| 9. ¡Es culpa tuya! Y no voy a ayudarte.                                       | 67.5  | 18.8     | 8.1           | 4.4            | 1.3     | 32.5        |
| 10. Harás lo que yo te digo. ¡Te voy a obligar!                               | 85.6  | 8.8      | 5.0           | 0.6            | 0.0     | 14.4        |
| 16. Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a algún otro.            | 45.0  | 20.0     | 20.0          | 8.8            | 6.3     | 55.0        |
| 18. No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo.             | 52.5  | 21.3     | 18.8          | 5.0            | 2.5     | 47.5        |
| Porcentaje promedio   | 62.5  | 18.2     | 12.4          | 4.6            | 2.4     | 37.5        |
| <b><i>Estilo orientado hacia otros</i></b>                                    |       |          |               |                |         |             |
| 2. No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor. | 15.6  | 21.9     | 33.1          | 19.4           | 10.0    | 84.4        |
| 4. No te sirvo de ayuda. Nunca sé que decir.                                  | 29.4  | 25.0     | 29.4          | 6.9            | 9.4     | 70.6        |
| 6. Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto.                           | 18.1  | 21.9     | 28.1          | 10.0           | 24.9    | 81.9        |
| 13. De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras.                                  | 40.0  | 31.3     | 15.6          | 6.9            | 6.3     | 60.0        |
| 14. No quiero hacer esto nunca más. Vamos cada uno por su lado.               | 35.6  | 22.5     | 21.9          | 9.4            | 10.6    | 64.4        |

|   |      |      |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|------|------|
| 15. Esto no va a ninguna parte,<br>olvidemos todo el asunto, ¿de acuerdo? | 26.3 | 23.1 | 21.3 | 13.8 | 15.6 | 73.7 |
| Porcentaje promedio   | 27.5 | 24.3 | 24.9 | 11.1 | 12.8 | 72.5 |
| <b><i>Estilo orientado hacia el problema</i></b>                          |      |      |      |      |      |      |
| 3. ¿Qué está pasando? Necesitamos<br>hablar.                              | 5.0  | 11.3 | 23.8 | 21.3 | 38.8 | 95.0 |
| 5. Tenemos que concretar eso.   | 6.9  | 18.1 | 31.9 | 23.1 | 20.0 | 93.1 |
| 7. Vamos a hablar sobre esto y a<br>encontrar una solución.               | 3.1  | 9.4  | 21.9 | 20.6 | 45.0 | 96.9 |
| 11. Funcionará si trabajamos juntos.                                      | 3.1  | 7.5  | 21.3 | 19.4 | 48.8 | 96.9 |
| 12. Trabajaremos para sacar esto<br>adelante.                             | 3.1  | 6.9  | 16.9 | 23.8 | 49.4 | 96.9 |
| 17. Necesitamos concretar juntos cuál es<br>el problema.                  | 11.9 | 15.6 | 24.4 | 20.6 | 27.5 | 88.1 |
| Porcentaje promedio   | 5.5  | 11.5 | 23.4 | 21.5 | 38.3 | 94.5 |

Nota.  $N = 160$ . Los números a la izquierda de las oraciones corresponden al número de reactivo en el *Cuestionario Conflictalk*. El porcentaje de implicación se obtuvo al sumar las columnas de *pocas*, *algunas*, *muchas* y *siempre*, por lo que contrastarse con la primera columna (*nunca*), se debe considerar que el efecto del redondeo a una decimal puede ocasionar algunos desajustes respecto al 100%.

### ***Correlaciones entre violencia y acoso escolares***

En la Tabla 5 se presenta el resultado del análisis correlacional entre las variables de violencia escolar y acoso escolar. Como se puede observar, todas las de violencia escolar correlacionaron entre sí de manera fuerte, directa y estadísticamente significativa. Por su parte, se hallaron correlaciones directas de grado moderado a fuerte entre las variables de acoso escolar entre sí, excepto con Observador activo en defensa de la víctima. Se observa una tendencia de todas las variables de violencia escolar a tener una correlación directa y estadísticamente significativa con todas las de acoso escolar, aunque de grado entre bajo y

moderado. Las excepciones son las siguientes: Acoso extremo / ciberacoso (acosado) tuvo una correlación débil y no significativa con Disrupción en el aula; Observador activo en defensa de la víctima presentó una tendencia hacia correlaciones débiles y no significativas con todas las demás variables, y mostró una correlación negativa e inversa de grado entre débil y moderado con Observador pasivo.

Tabla 5. Correlaciones entre variables de la violencia y del acoso escolar

|   | 1     | 2       | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9      | 10  |
|---|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----|
| Violencia escolar                               |       |         |       |       |       |       |       |       |        |     |
| 1.- Violencia del profesorado hacia el alumnado | --    |         |       |       |       |       |       |       |        |     |
| 2.- Violencia física por parte del alumnado     | .46** | --      |       |       |       |       |       |       |        |     |
| 3.- Violencia verbal por parte del alumnado     | .51** | .69*--* | --    |       |       |       |       |       |        |     |
| 4.- Exclusión social                            | .41** | .61**   | .63** | --    |       |       |       |       |        |     |
| 5.- Disrupción en el aula                       | .45** | .52**   | .65** | .48** | --    |       |       |       |        |     |
| 6.- Violencia a través de las NTIC              | .53** | .78**   | .69** | .65** | .54** | --    |       |       |        |     |
| Acoso escolar                                   |       |         |       |       |       |       |       |       |        |     |
| 7.- Comportamientos intimidatorios (acosador)   | .38** | .39**   | .39** | .33** | .35** | .39** | --    |       |        |     |
| 8.- Victimización recibida (acosado)            | .33** | .39**   | .43** | .39** | .28** | .44** | .49** | --    |        |     |
| 9.- Observador activo en defensa del acosado    | .03   | .02     | .06   | .10   | -.01  | .05   | -.03  | .11   | --     |     |
| 10.- Acoso extremo / ciberacoso (acosado)       | .23** | .45**   | .30** | .43** | .13   | .45** | .35** | .64** | .06    | --  |
| 11.- Observador pasivo                          | .34** | .30**   | .37** | .29** | .36** | .20*  | .24** | .19*  | -.22** | .12 |

Nota. N = 160. Se realizaron correlaciones bivariadas Pearson. \*p > .05, \*\*p > .01

### **Correlaciones de estilos de manejo de conflictos con violencia y acoso escolares**

En la Tabla 6 se exponen los resultados del análisis correlacional entre manejo de conflictos, violencia y acoso escolares. Como se puede observar, el estilo agresivo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas de grado entre débil y moderado con la mayoría de las variables tanto de violencia como de acoso escolar, exceptuando Violencia verbal por parte del alumnado, Disrupción en el aula, y Observador activo en defensa del acosado. Por su parte, los estilos pasivo y cooperativo presentaron correlaciones débiles y no significativas con todas las variables de violencia y acoso escolares.

Tabla 6. Correlaciones de estilos de manejo de conflictos con violencia y acoso escolares

|   | Estilo orientado hacia uno mismo (Agresivo) | Estilo orientado hacia otros (Pasivo) | Estilo orientado hacia el problema (Cooperativo) |
|---|---|---------------------------------------|--|
| <b>Violencia escolar</b>                        |   |                                       |  |
| 1.- Violencia del profesorado hacia el alumnado | .208**                                      | .043                                  | -.064  |
| 2.- Violencia física por parte del alumnado     | .191*                                       | .011                                  | .096   |
| 3.- Violencia verbal por parte del alumnado     | .110  | .001                                  | .096   |
| 4.- Exclusión social                            | .221**                                      | .032                                  | .080   |
| 5.- Disrupción en el aula                       | -.070                                       | -.028                                 | .073   |
| 6.- Violencia a través de las NTIC              | .222**                                      | .010                                  | .040   |
| <b>Acoso escolar</b>                            |   |                                       |  |
| 7.- Comportamientos intimidatorios (acosador)   | .214**                                      | .135                                  | .006   |
| 8.- Victimización recibida (acosado)            | .178*                                       | .095                                  | .099   |
| 9.- Observador activo en defensa del acosado    | .051  | .027                                  | .151   |
| 10.- Acoso extremo / ciberacoso (acosado)       | .258**                                      | .030                                  | -.021  |

Nota.  $N = 160$ . Se realizaron correlaciones bivariadas Pearson.  $*p > .05$ ,  $**p > .01$

## DISCUSIÓN

Como se señaló, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las posibles relaciones entre violencia y acoso escolares, y entre éstos y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes estudiantes de bachillerato. Se comenzó estudiando la prevalencia de estos fenómenos, para luego pasar al examen de sus vínculos.

En términos generales, se aprecia que los porcentajes promedio de violencia escolar tienden a ser mayores que los de *bullying*. Este hallazgo puede interpretarse como un dato a favor de la distinción conceptual entre ambos fenómenos (García y Ascencio, 2015), sin olvidar el parcial solapamiento entre ambos (Luna et al., 2021). Sin embargo, deben considerarse algunos problemas metodológicos que han dificultado la comparabilidad de los resultados sobre *bullying* a nivel internacional, uno de los cuales se refiere a las distintas maneras de operacionalizar e instrumentalizar esta variable (Garaigordobil et al., 2019). En el presente estudio, se debe tomar en cuenta que en el CUVE-R se les pide a los participantes informar la frecuencia con que el profesorado y el alumnado protagoniza los hechos descritos en los reactivos; mientras que en el CMIE-IV se les inquiriere a los estudiantes sobre situaciones que hayan vivido *ellos mismos* en los últimos dos meses. Además, el marco contextual en que son medidos ambos fenómenos fue distinto, ya que la violencia fue abordada al nivel del grupo o clase escolar mientras que el *bullying* lo fue a nivel del plantel (Álvarez-García, 2011; Caballo et al., 2012). Por tanto, se requiere el desarrollo de nuevos instrumentos que permitan operacionalizar e instrumentalizar de manera más precisa el *bullying* y con ello mejorar su comparabilidad con la violencia escolar.

Por otra parte, el patrón de porcentajes de ocurrencia identificado en este estudio (de menor a mayor: a) violencia a través de NTIC, violencia física por parte del alumnado y exclusión social; b) violencia verbal, y c) disrupción en el aula) coincide con otro estudio llevado a cabo con el CUVER-R (González-Cancelen & Gómez-Mármol, 2020); sin embargo, difiere del de Domínguez et al. (2020) realizado con estudiantes de primaria y de secundaria en España, donde se encontró que el orden de prevalencias de menor a mayor fue el siguiente: violencia verbal, del profesorado, física, disrupción en el aula, a través

de NTIC y exclusión social. Ello, invita a explorar las posibles diferencias que pudiera presentar la dinámica del fenómeno considerando diversos niveles educativos, pues podría estar vinculado con la transición de una mayor frecuencia de utilización de la violencia y una reducción de la agresión, de acuerdo con lo planteado por Ávila-Hernández (2022).

Por otra parte, llama la atención que la violencia del profesorado hacia el alumnado haya presentado en promedio una prevalencia tan alta como cinco de cada diez. La conducta de bajar la calificación a algún estudiante como castigo incluso llegó a casi ocho de cada diez, y el no escuchar al alumnado a casi seis de cada diez. Estos hallazgos sugieren la necesidad de realizar más estudios para conocer las dinámicas de interacción entre docentes y alumnos, así como de las competencias de los docentes en el manejo de conflictos dentro del aula (Moreno, 2023; Silva et al., 2024).

Por su parte, dentro del acoso escolar cabe considerar los distintos niveles de prevalencia en función de los agentes involucrados dentro del fenómeno: acosador, víctima y observador (Sandoval et al., 2023). Al comparar los hallazgos del presente estudio con el citado trabajo de revisión de Garaigordobil et al. (2019), se observan coincidencias en comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado); sin embargo, los porcentajes desde el punto de vista de los espectadores son visiblemente más elevados en el presente estudio. Este resultado sugiere una posible mayor sensibilidad del estudiantado sobre la identificación de situaciones de *bullying*, lo cual pudiera estar asociado a la mayor presencia de discursos, normativas y programas que en los últimos años han contribuido a la concientización sobre el fenómeno (Azzolini, 2017). En todo caso, el hallazgo sugiere la realización de más estudios que profundicen en el entendimiento del papel de los observadores en el acoso y la violencia escolar (Sandoval et al., 2022).

Por otra parte, en el caso de la victimización, se aprecian claramente dos niveles diferentes de prevalencia en los resultados del presente estudio: el de victimización recibida (acosado) que tiende a coincidir con el puntaje de comportamientos intimidatorios (tres de cada diez), y el de víctimas de acoso extremo y ciberacoso (alrededor de uno de cada diez). Si bien podría encontrarse una cierta relación entre ser víctima de *bullying* y serlo de *ciberbullying* (p. e. Laorden-Gutiérrez et al. 2023), los resultados aquí presentados parecieran mostrarlos

como dos fenómenos diversos de victimización, y por tanto sugiere la necesidad de realizar más estudios en este sentido.

Referente a los observadores, el presente estudio genera información que contribuye a valorar su posible papel dentro de la dinámica del *bullying*. Si bien, la prevalencia de observadores pasivos (seis de cada diez) no resultó estar muy alejada de la correspondiente a los observadores activos en defensa del acosado (siete de cada diez), estas dos variables mostraron un comportamiento diferente en el análisis correlacional. Por una parte, los puntajes de espectador pasivo sí presentaron una correlación directa con las otras dimensiones del *bullying* y de la violencia escolar, lo cual indica de que este tipo de observación forma parte del propio fenómeno. En cambio, la ausencia de correlación estadísticamente significativa entre el observador activo y las demás dimensiones de la violencia y el acoso escolares es un dato a favor de una posible independencia de estas variables. Lo anterior es congruente con estudios en los que se ha señalado el papel que cumplen los espectadores dentro de la dinámica del acoso escolar, pareciera que sus reacciones frente a estas situaciones pueden incidir en los acontecimientos y en las repercusiones para los involucrados, la comunidad escolar y sobre su propio bienestar (Domínguez-Hernández, 2018; Luna et al., 2020). En este sentido, la realización de posteriores estudios que exploren las estrategias empleadas por los adolescentes cuando se ven involucrados, en calidad de espectadores, en situaciones de violencia escolar y *bullying* son necesarias.

Con respecto a las relaciones entre violencia escolar y *bullying* los hallazgos del presente estudio muestran una vinculación entre moderada y fuerte. Esto podría deberse a que ambos pudieran estar siendo afectados por variables subyacentes comunes y/o ejercer entre sí una influencia recíproca. En todo caso, la ausencia de correlaciones fuertes entre las dimensiones de uno y otro es un dato a favor de que se trata de fenómenos distintos (aunque relacionados) y, por tanto, de que se requiere seguir desarrollando distinciones teórico-conceptuales y estrategias metodológicas que permitan observar empíricamente, con mayor precisión, sus aspectos comunes y diferenciales.

Finalmente, el análisis correlacional entre manejo de conflictos, violencia y acoso escolares, mostró que la ausencia de correlaciones significativas de todas las variables de violencia y

acoso escolares con los estilos pasivo y cooperativo parece ser un indicio de la independencia entre conflicto y violencia; no obstante la presencia de correlaciones directas de grado moderado entre el estilo agresivo y la mayoría de las variables tanto de violencia como de acoso escolar, sugiere un solapamiento entre este estilo y la violencia. Lo anterior pareciera apoyar que el uso de los estilos pasivo y cooperativo de resolución de conflictos podrían ser clasificados dentro de la convivencia pacífica de acuerdo con la clasificación propuesta por Luna et al. (2021), mientras que el estilo agresivo entraría en el concepto de violencia y el *bullying* en el concepto de violencias que ocurren sin ningún contexto previo de conflicto.

## CONCLUSIONES

Los presentes resultados mostraron en general una mayor ocurrencia de violencia escolar que de *bullying*. Además, el que la variable del observador activo pareciera ser independiente de las variables propias de la violencia escolar muestra al acoso como sumamente sensible a lo que los espectadores hagan. Esto resulta de crucial importancia para el desarrollo de programas de intervención encaminados a la prevención y tratamiento del *bullying*, puesto que indica la necesidad de concientizar sobre el poder que tienen los espectadores para frenar o mantener la situación de acoso.

Resulta también importante que los resultados mostraron lo que pareciera ser una independencia entre los estilos pasivo y cooperativo de manejo de conflictos y la violencia y el acoso en el ámbito escolar. Esto invita también a reafirmar, por una parte, la importancia del desarrollo de estrategias de resolución pacífica de conflictos como medida de prevención de la violencia y el acoso, y por otra, a presentar evidencia a favor de que la creación de una cultura de la paz es posible precisamente en la medida en que se adquieran cada vez más herramientas de este tipo entre los miembros de una comunidad. De acuerdo con esto último también se entiende por qué se encontraron correlaciones directas entre el estilo agresivo y las variables propias de la violencia y el acoso escolares: el manejo agresivo de los conflictos genera más conflictos en lugar de terminar con éstos.

## PROPUESTAS

Considerar el diseño de instrumentos que operacionalicen e instrumentalicen de manera más precisa el *bullying*, y que permitan mejor comparabilidad con la violencia escolar. En posibles programas de investigación e intervención, considerar a la violencia escolar, el *bullying* y los conflictos interpersonales como fenómenos distintos con dimensiones y dinámicas diferenciadas, a fin de diseñar tanto aparatos conceptuales como estrategias de abordaje dirigidas a atender sus diversas características. Considerar también la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en resolución y manejo de situaciones de violencia y de conflicto escolar, y la atención diferenciada a las víctimas de los distintos tipos de violencia. Por último, generar mayores conocimientos relacionados con el papel de los testigos, ya que se aprecia que pudiera tratarse de un agente fundamental en estos procesos.

Dentro de las limitaciones del presente estudio cabe mencionar que el plantel escolar de los participantes se ubicó en un área urbana caracterizada por altas condiciones de vulnerabilidad social y violencia crónica (Zapata, 2022), por lo que se sugiere su comparación con adolescentes de otros contextos sociales y culturales en futuros estudios.

## TRABAJOS CITADOS

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/1146/786>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, as amended 2010, 2016). <http://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Ávila-Hernández, A.K. (2023). The evolutive dimension of conflict resolution: Contributions from behavioral sciences and the analysis of animal behavior to inquiries about peace. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. 15(2), pp. 85-94. <https://doi.org/10.1108/JACPR-10-2021-0643>

- Azzolini, A. B. (2017). *Los derechos de la infancia*. Porrúa.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647. [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/08.Caballo\\_20-3oa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/08.Caballo_20-3oa.pdf)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Rosa, C. S., Ángeles, P. C., y Pérez, R. E. (2018). Tipo de mensaje ante el conflicto de estudiantes de colegio católico. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 1, 93-103. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/20>
- De la Rosa-Vazquez, C. de la. y Garza-Sánchez, R. (2020). Comparativo de tipo de mensaje ante el conflicto en estudiantes de telesecundaria y colegio católico. *Praxis*, 17(1), 27-37. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3462>
- Domínguez, V. y Deaño, M. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria, *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Domínguez-Hernández, F., Bonell, L., & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article 1. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-1>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (Trad. T. Iglesia). Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain, E. (2019). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- García, M. V. y Ascencio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/129>

- George, D. y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Taylor and Francis.
- González-Carcelen, C. M. y Gómez-Mármol, A. (2020). Violencia escolar percibida en Educación Secundaria. *Escuela Abierta*, 23, 19-27. <https://doi.org/10.29257/EA23.2020.02>
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4416>
- Kimsey, W. D. y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument form measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1002/crq.49>
- Laca, F., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. y Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Laorden-Gutiérrez, C. Serrano-García C. Royo-García, P. Giménez-Hernández, M. y Escribano Barreno, C. (2023). La relación entre bullying y cyberbullying en el contexto universitario. *Pulso. Revista de Educación*, 46, 127-145. <https://dx.doi.org/10.58265/pulso.5935>
- López, E. (2007). El componente cultural de la violencia. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria, e I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social* (3a. ed.; pp. 441-458). McGraw-Hill e Interamericana de España.
- Luna, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e046. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>
- Luna, A. C. A., Gómez, M. A., Sandoval, J. y Valencia, A. C. (2020). Estructura factorial y confiabilidad de un inventario para evaluar estrategias de afrontamiento del cyberbullying desde la perspectiva de la víctima. *Revista Educación y Desarrollo*, 53, 71-81. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/53/53\\_LunaBernal.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/53/53_LunaBernal.pdf)
- Luna, A. C. A. y Laca, F. A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.296>
- Luna, A. C. A., Nava, J. M. y Valencia, A. C. (2021). *Manejo de conflictos interpersonales y violencia*

- escolar en estudiantes de bachillerato: aproximación conceptual y estudio empírico*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Luna, A. C. A., Nava, J. M. y Valencia, A. C. (2022). Diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de bachillerato. En R. Rojas Paredes y J. M. Nava (Coords.), *Cultura de paz, equidad y democracia* (pp. 137-150). Universidad de Guadalajara; Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad.
- Luna-Bernal, A. C. A., Sandoval-Martínez, J. y De Gante-Casas, A. (2021). Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 4(6), 45-68. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/125>
- Menéndez, J. I., Fernández, J., Cecchini, J. A. y González, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- Moreno, M. A. (2023). Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas (REDES)*, 15, 164-180. <https://doi.org/10.57819/TMZF-7P49>
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2a. ed.; Trad. R. Filella). Alfaomega Editor.
- Sandoval, J., Luna, A. C. A., López Aguilar, R. M. y Gómez Pérez, M. A. (2022). Inventario de estrategias de afrontamiento del ciberacoso desde la perspectiva del observador: análisis factorial confirmatorio. *Psicología y Salud*, 32(2), 341-350. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i2.2754>
- Sandoval, J., Luna, A. C. A., López Aguilar, R. M., Ramírez Cerón, G. G. y Gómez Pérez, M. A. (2023). La dinámica del ciberbullying y su afrontamiento en estudiantes de una preparatoria del estado de Jalisco. En C. I. Huerta, C. I., J. B. López y S. Gutiérrez (Coords.), *Tópicos en inclusión, derechos humanos, cultura y sociedad: estudios interinstitucionales* (pp. 61-85, Capítulo 3). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Silva, B. N., Cruz, U. O. y Gómez, F. J. (2024). Validación del instrumento Escala de solución del conflicto en población docente de un centro temático de la Universidad de Guadalajara. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1788>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5a. ed.). Editorial Trillas.

Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 321-334. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20603>

Zapata, R. E. (2022). Construcción de subjetividades en contextos de violencia: el caso de las y los adolescentes de Oblatos. *Psicología Iberoamericana*, 30(2), e302498. <https://doi.org/10.48102/pi.v30i2.498>



# El Impacto de los MASC en preparatorias pública y privada de Monterrey

Genaro Bermejo Acosta<sup>a</sup>  
Edwin Stevan Rojas Guillén<sup>b</sup>  
Guillermo Acosta Cázares<sup>c</sup>

## Como citar este artículo:

Rojas Guillén, E. S., Bermejo Acosta, G., & Acosta Cázares, G. El Impacto de los MASC en preparatorias pública y privada de Monterrey. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.290>

## Recibido:

11 de junio 2024

## Aprobado:

03 de septiembre de 2024

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-4391>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Doctor en Métodos Alternos para la Solución de Controversias por la Universidad Autónoma de Nuevo León; Máster en Derecho Mercantil; Máster en Métodos Alternos para la Solución de Controversias; Licenciado en Derecho y Ciencias Jurídicas; Profesor de Tiempo Completo; miembro del cuerpo académico Investigación para la Paz y el Acceso a la Justicia UANL-CA-481; Asesor Jurídico y coordinador de litigio en Firma Legal, correo electrónico gbermejo@gmail.com

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-4391>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Doctor en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Universidad Autónoma de Nuevo León de Monterrey, Nuevo León. Licenciado en Derecho por la Universidad César Vallejo de Trujillo, Perú; Maestro en Derecho Energético y Sustentabilidad por la Universidad Autónoma de Nuevo León de Monterrey, Nuevo León; docente universitario, Coordinador en prevención del delito – C-COP, municipio de García, Nuevo León, correo electrónico: guillen.edwinr@uanl.edu.mx

<sup>c</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7518-484X>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Doctorante en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Universidad Autónoma de Nuevo León de Monterrey, Nuevo León. Licenciado en Teología por la UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE MÉXICO; Maestro en Estudios Humanísticos por el ITESM;

Maestro en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la UNIVERSIDAD REGIOMONTANA; docente universitario en la FACDYC de la UANL y docente de maestría en la UNIVERSIDAD REGIOMONTANA, Correo Electrónico [Guillermo.acostac@uanl.edu.mx](mailto:Guillermo.acostac@uanl.edu.mx)

## EL IMPACTO DE LOS MASC EN PREPARATORIAS PÚBLICA Y PRIVADA DE MONTERREY

### Resumen

El presente artículo científico aborda los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024. Asimismo, se realiza un análisis científico con enfoque metodológico sobre los Métodos Alternos de Solución de Conflictos, aplicando el método cuantitativo basado en la escala de Likert. Alcanzándose una apreciación de cómo favorece la mediación escolar en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los alumnos de preparatoria, cómo beneficia la conciliación escolar en la creación de un entorno cooperativo en los alumnos de preparatoria y cómo se propicia en los alumnos de preparatoria la aplicación del arbitraje pedagógico para el fortalecimiento de sus compromisos. Así como, uno de los hallazgos más relevantes es que los estudiantes de preparatorias públicas tienden a recurrir con mayor frecuencia a los métodos de solución de conflictos y poseen un conocimiento más

amplio de ellos en comparación con los estudiantes de preparatorias privadas.

**Palabras clave:** Solución de conflictos, mediación, arbitraje, investigación sobre conflictos, acuerdo de paz.

## THE IMPACT OF MASC IN PUBLIC AND PRIVATE HIGH SCHOOLS IN MONTERREY

### Abstract

This This scientific article addresses the impacts generated by the integration of a MASC subject in a high school, by comparing a public and a private institution in Monterrey, Nuevo León during the semester from January to May 2024. Likewise, a scientific analysis with a methodological approach is carried out on Alternative Methods of Conflict Resolution, applying the quantitative method based on the Likert scale. An appreciation of how school mediation favors the strengthening of interpersonal relationships in high school students is reached, how school conciliation benefits in the creation of a cooperative environment in high school students, and how the application of pedagogical arbitration is encouraged in high school students to strengthen their commitments. Likewise,

one of the most relevant findings is that public high school students tend to resort more frequently to conflict resolution methods and have a broader knowledge of them compared to private high school students.

**Keywords:** Conflict resolution, mediation, arbitration, conflict investigation, peace agreement.

## INTRODUCCIÓN

Los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos, se conoce su función ampliamente reconocida por su importancia en facilitar la resolución de disputas entre las partes, mediante la intervención de un tercero imparcial, asimismo, en la presente investigación se busca demostrar el “Impacto de los MASC en preparatorias pública y privada de Monterrey: Enero - mayo 2024”. Tomando en cuenta que, el desarrollo del presente artículo se encuentra bajo criterios científicos; asimismo, a modo de introducción:

Es esencial destacar el valor del diálogo y la colaboración entre las partes involucradas, contrastando con enfoques adversariales, y cómo las soluciones proporcionadas por los MASC que se adaptan de manera precisa a los intereses y necesidades de los individuos implicados. La mediación escolar, liderada por estudiantes capacitados, busca resolver conflictos promoviendo soluciones que satisfagan los intereses de todas las partes, además de cultivar habilidades como la comunicación efectiva y el manejo emocional para afrontar desafíos futuros con éxito.

Se aplica un instrumento de recolección de datos tipo cuestionario, en forma de encuesta. Asimismo, la selección de los participantes han sido estudiantes de preparatoria pública y privada, aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia.

En efecto, se emplea el método cuantitativo con el objetivo de recaudar información lógica y con posterioridad abordar a las conclusiones y propuestas. Permitiendo un análisis e interpretación ágil de las variables. De este modo, se detallan los procesos estadísticos vinculados a los 423 encuestados del total de encuestados, 322 estudiantes son de preparatoria pública y 101 estudiantes de preparatoria privada. Por último, en el presente

análisis el objetivo es identificar cuáles son los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública donde se imparte la asignatura de MASC con una privada donde no se imparte, en Monterrey, Nuevo León, durante el semestre de enero a mayo de 2024.

## **MARCO TEÓRICO**

### **MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Referente a los métodos alternos de solución de conflictos (MASC), según Martínez (2023), reconoce que:

(...) son ampliamente reconocidos y respaldados legalmente a nivel internacional. Estos métodos surgieron de la implementación en diversos países donde se estableció la participación obligatoria de las partes en litigio. El objetivo es que las partes, junto con un tercero imparcial, encuentren de manera consensuada la mejor solución para su conflicto, explorando opciones con la asistencia de un tercero neutral (pág. 158).

La relevancia y legitimidad global de los métodos alternativos de resolución de controversias, volviéndose en un objetivo central el poder desarrollar entre las partes esa facilidad de poder resolver sus conflictos, con ayuda de un tercero imparcial.

Además, según Fuquen (2003), expone que:

(...) adoptan un enfoque colaborativo y no convencional para humanizar los conflictos, involucrando a un tercero imparcial especializado en facilitar la resolución o prevención de disputas. Este mediador promueve un abordaje solidario y cercano para manejar las tensiones de manera efectiva, proporcionando asesoramiento experto a las partes para llegar a soluciones consensuadas (pág. 274).

Existen ventajas de la naturaleza participativa e integradora de estos métodos de resolución de conflictos, destacando el papel del tercero facilitador como elemento clave. Por tanto, Díaz (2020) explica que, “(...)enfatan el diálogo y la colaboración entre las

partes por sobre el debate adversarial y en los cuales la solución a la que se arribe se acerca a los reales intereses y necesidades de las personas involucradas (...)” (pág. 04).

Es importante el diálogo y la colaboración entre las partes involucradas como elemento esencial para estos procesos, en contraste con la disputa adversarial. En efecto, las soluciones alcanzadas por intermedio los MASC se adhieren de manera acertada frente a los verdaderos intereses y necesidades para los individuos que se encuentren involucrados en el conflicto.

### **MEDIACIÓN ESCOLAR**

Habiéndose establecido un enfoque de manera general sobre los MASC, con respecto a la mediación escolar como mecanismo de resolución de conflictos, esta cumple una función importante. Asimismo, EDOMEX (2020) , afirma que:

La mediación escolar es un procedimiento institucional en el ámbito educativo donde un mediador imparcial guía a miembros de la comunidad escolar en conflicto, como alumnos, docentes o padres. Utilizando técnicas para promover un diálogo efectivo y respetando los derechos de los menores, el mediador facilita acuerdos consensuados que satisfacen los intereses de las partes, buscando soluciones integradoras que preserven la autonomía de las decisiones. Este enfoque colaborativo ayuda a restablecer la comunicación y resolver conflictos en el entorno educativo (pág. 79).

De lo expuesto, la función del mediador escolar es que las partes que se encuentran inmersos en la controversia puedan alcanzar acuerdos consensuados que satisfagan sus intereses de manera mutua. Asimismo, su objetivo es que el mediador como persona imparcial tiene por finalidad restituir el diálogo y la comunicación entre los mediados, alcanzando acuerdos satisfactorios donde prevalezca la autodeterminación de ambos.

Las instituciones educativas no están libres de conflictos. De hecho, estos conflictos están presentes entre los estudiantes y, para algunos, forman parte de su vida diaria en el entorno escolar. Por esta razón, es fundamental que las escuelas adopten una cultura de educación para la paz (Escalera Silva & Amador Corral, 2020, pág. 55).

Se comprende que, la mediación escolar realizada por estudiantes capacitados en la solución integrada (ganar-ganar), es crucial para desarrollar habilidades aplicables en distintos ámbitos de la vida. Este enfoque fomenta la resolución de conflictos mediante el diálogo y la comunicación efectiva, promoviendo una cultura de paz en la comunidad educativa. Además, enseña a resolver disputas pacíficamente desde una edad temprana, proporcionando herramientas sólidas para la prevención y transformación positiva de conflictos en cualquier contexto.

### **CONCILIACIÓN ESCOLAR**

Al igual que la mediación escolar, otro método para resolver conflictos es la conciliación escolar, según Ortuño e Iglesias (2015), explican que:

“El proceso de conciliación implica un diálogo entre las partes en conflicto con la intervención de un tercero que propone soluciones basadas en sus intereses y necesidades. Aunque el conciliador formula propuestas de acuerdo, no tiene poder vinculante para imponerlas, permitiendo a las partes aceptar o rechazar libremente dichas propuestas. Este proceso fomenta el diálogo y el consenso, respetando la autonomía decisoria de los involucrados” (pág. 30).

De esa manera, el proceso de conciliación a través de un tercero que bien podría ser un estudiante ayuda a resolver conflictos entre partes al sugerir soluciones basadas en sus intereses, permitiendo a las partes decidir aceptar o rechazar estas propuestas. Asimismo, La conciliación escolar no solo busca balancear los deberes académicos, sino fomentar un crecimiento completo en los estudiantes. Su objetivo es prepararlos integralmente para superar con éxito los conflictos a futuro.

Asimismo, Sonia Paola Barrios Galvis en su tesis “Modelo para la Implementación de un Centro de Conciliación Escolar en Establecimientos Educativos de Básica Secundaria y Media”, explica en uno de sus párrafos la importancia de la conciliación escolar:

(...) esta formación debe centrarse en técnicas de comunicación, escucha activa y recepción de mensajes, así como en la identificación y manejo de emociones

propias y ajenas. También es esencial desarrollar la creatividad para generar alternativas y ofrecer clases de pensamiento crítico para evaluar opciones y construir acuerdos efectivos (Barrios Galvis, 2018, pág. 128).

Es fundamental desarrollar habilidades de comunicación, incluyendo técnicas de escucha activa, para comprender mejor los mensajes y gestionar las emociones propias y ajenas. Esto promueve la creatividad en la generación de alternativas y mejora el pensamiento crítico, facilitando la percepción de opciones que contribuyan a construir acuerdos efectivos.

De modo que, la conciliación escolar liderada por un estudiante busca resolver conflictos satisfaciendo los intereses de las partes y desarrollando integralmente al alumnado. Promueve habilidades como la comunicación efectiva, manejo emocional, creatividad y pensamiento crítico. Esta formación es viable cuando se inicia en las aulas, creando un espacio adecuado y forjando competencias sociales y ciudadanas.

### **ARBITRAJE PEDAGÓGICO**

Por último, el arbitraje pedagógico como un mecanismo para resolver los conflictos, según el Ministerio de Educación de Chile (2006), afirma que:

La formación debe centrarse en técnicas de comunicación, escucha activa y recepción de mensajes, además de capacitar en la identificación y manejo de emociones propias y ajenas, y en el desarrollo de la creatividad para generar alternativas. Es crucial incluir clases de pensamiento crítico para evaluar estas alternativas y ayudar a las partes a considerar opciones y construir acuerdos. En el contexto escolar, un adulto con roles específicos utiliza un diálogo abierto y respetuoso para escuchar a las partes y decidir una solución justa, actuando como mediador en un proceso de arbitraje pedagógico que facilita el aprendizaje significativo mediante el diálogo (pág. 55).

Es decir, el docente o directivo actúa como autoridad mediadora, utilizando el diálogo y la escucha activa para obtener información y determinar soluciones justas, promoviendo el aprendizaje a través de la comunicación efectiva. Su objetivo principal no es solo resolver conflictos con decisiones finales, sino fomentar en los alumnos la comunicación

constructiva y el manejo pacífico de conflictos. Así, se busca que los estudiantes aprendan a resolver disputas de manera beneficiosa y constructiva, desarrollando habilidades para la convivencia pacífica.

De manera que, se define el arbitraje pedagógico como: “intervención de un tercero neutral, pero que es él quien decide por las partes el acuerdo a alcanzar. Reconstruir el conflicto, buscar una solución justa” (MINEDUC, pág. 10 – 11, 2019, citado en Marco Guzmán Sáez Y Elías Sepúlveda Villarroel, 2023), asimismo, comenta que: “(...) es una herramienta para la buena convivencia la que se utiliza en la resolución de conflicto, siendo uno de los más tradicional es dentro de la cultura educativa. El rol es atribuido por los inspectores generales, orientadores o incluso al profesor jefe, para la resolución del conflicto presentado” (Guzmán Sáez & Sepúlveda Villarroel, 2023, pág. 79).

En otras palabras, en el ámbito educativo el arbitraje pedagógico se realiza mediante un diálogo respetuoso y confidencial, atendiendo cuidadosamente a los intereses de los estudiantes en conflicto. Este proceso de resolución de controversias es reservado y el docente actúa como un tercero imparcial. A diferencia de la conciliación, donde un tercero neutral sugiere soluciones, en el arbitraje pedagógico es el docente quien tiene la autoridad para tomar la decisión final y resolver el conflicto.

## **METODOLOGÍA**

### ***Características del diseño de investigación cuantitativa***

Con respecto al presente artículo científico, se aplica un instrumento de recolección de datos tipo cuestionario, en forma de encuesta. Asimismo, la selección de los participantes han sido estudiantes de preparatoria pública y privada, aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que, “La selección de los elementos no se basa en la probabilidad, sino en factores relacionados con las características de la investigación o los objetivos del investigador” (pág. 176).

Asimismo, el enfoque metodológico empleado es el método cuantitativo no experimental, lo que implica que los datos obtenidos serán analizados estadísticamente sin manipular las

variables. Monje (2011) afirma que: (...) cuando el objetivo principal del investigador es comprender el comportamiento humano en contextos naturales, el diseño, inevitablemente, será no experimental o de carácter observacional (pág. 24). Es decir, se eligen individuos que reúnen ciertos caracteres de interés; además, se adopta este tipo de metodología cuantitativa que permite la generalización de los resultados de una población estudiada.

Asimismo, a través de la obtención de datos se pretende alcanzar un resultado en relación con las formulaciones lógicas de manera deductiva, según Gómez (2012) afirma:

El pensamiento deductivo nos lleva desde lo general hacia lo particular. Por lo tanto, si un fenómeno ha sido confirmado en un grupo específico de personas, podemos deducir que dicho fenómeno se aplica al menos uno de esos individuos (pág. 15).

Por esta razón, la aplicación de principios lógicos donde se establecen reglas y principios universales para obtener nuevos conocimientos que posteriormente sea de utilidad para poder arribar a una conclusión.

Acerca de los sujetos participantes, se aplicó la técnica de recolección de datos basada en la escala de Likert. Asimismo, Bernal (2016) explica que: “Se trata de afirmaciones que se orientan a obtener respuestas (...)” (pág. 250). Por tanto, se estaría aplicando un cuestionario a estudiantes de preparatoria pública y privada en forma de encuesta; para poder identificar cuáles son los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024, siendo el objetivo general.

### **Objetivos Específicos**

Asimismo, los objetivos específicos son determinar cómo favorece la mediación escolar en el fortaleciendo de las relaciones interpersonales en los alumnos de preparatoria, analizar cómo beneficia la conciliación escolar en la creación de un entorno cooperativo en los alumnos de preparatoria y demostrar cómo se propicia en los alumnos de preparatoria la aplicación del arbitraje pedagógico para el fortalecimiento de sus compromisos.

## **Hipótesis**

Por todo esto, el presente análisis tiene como propósito la siguiente hipótesis sobre los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024, a través de la implementación de la mediación escolar para fortalecer las relaciones interpersonales, el beneficio de la conciliación escolar creando un entorno cooperativo entre los alumnos de preparatoria, así como, el arbitraje pedagógico en los alumnos de preparatoria para en el desarrollo de un mayor compromiso en su formación académica y personal.

## **Diseño del método Cuantitativo**

Llegados a este punto, se aplicó un diseño cuantitativo para medir las variables a acorde a la escala de Likert con el siguiente puntaje: Nunca (1), la mayoría de las veces no (2), algunas veces sí, algunas veces no (3), la mayoría de las veces sí (4) y siempre (5).

Dicho lo anterior, se tomó en cuenta una población sobre el total de estudiantes de preparatoria pública y privada en el territorio del Estado de Nuevo León, siendo esta cobertura, según Lepkowski (2008) “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”, citado en (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 174).

Asimismo, las preparatorias fueron seleccionadas por la facilidad de acceso: en la institución pública, a través de la dirección académica, y en la privada, debido a que los autores tienen acceso directo a la docencia. Por tanto, para delimitar la población se tomó la totalidad de la población seleccionada de 550 estudiantes de la preparatoria privada y de 2500 estudiantes de la preparatoria pública, guardan relación con el objetivo de la investigación.

Además, López y Facheli (2015) definen la muestra como:

(...) es una parte o subconjunto de unidades representativas seleccionado de manera aleatoria dentro de una población más amplia, que se estudia científicamente con el objetivo de obtener conclusiones válidas aplicables a toda la población.

Esto se hace considerando ciertos límites de error y probabilidades, los cuales se determinan en cada caso específico (pág. 6).

En efecto, la población es de 3550 estudiantes que proviene de la suma total de ambas preparatorias, que servirá para obtener; entonces, de dicho conjunto poblacional seleccionado se obtiene una muestra de 342 estudiantes entre ambas preparatorias con la finalidad de poder aprovechar la oportunidad de aplicar un cuestionario en forma de encuesta.

Sin embargo, al momento acceder a la población y con posterioridad a la muestra de tipo no probabilístico, que es “la elección de los elementos no está determinada por la probabilidad, sino por las causas vinculadas a las características específicas de la investigación o los objetivos del investigador” (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 176).

Por consiguiente, una de las técnicas de muestreo no probabilístico empleada es por conveniencia. Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen & Manterola, 2017, pág. 230). No obstante, se logró aplicar la encuesta a una muestra de 423 estudiantes de ambas preparatorias.

### **Confiability del instrumento**

Con respecto a la evaluación de los datos sobre la consistencia interna de los ítems, a través de la medición para hallar el valor del Alpha de Cronbach, se aplicó el análisis de datos de 0 a 1.

La consistencia de la medición se refiere a qué grado una medida está exenta de errores. El coeficiente de confiabilidad, representado por la letra  $r$ , indica la fuerza de la asociación entre las medidas. Este valor  $r$  varía de  $-1$  a  $+1$ ; un valor de  $0$  significa que no hay relación entre los dos puntajes, mientras que valores cercanos a  $-1$  o  $+1$  indican una relación muy estrecha, ya sea negativa o positiva, respectivamente (Celina Oviedo & Campo-Arias, 2005, pág. 574).

De lo expuesto se comprende que, un valor cercano a  $1$  indica alta consistencia, es decir, que todos los ítems miden lo mismo. Un valor cercano a  $0$  indica baja consistencia, lo que implica que los ítems no están relacionados. Asimismo, para llevar a cabo el procesamiento

de los datos, se empleó el programa “*Statistical Package for Social Sciences*” (SPSS) dándole solidez y exactitud a la confiabilidad del instrumento.

En ese mismo hilo conductor, se puede afirmar que hay una confiabilidad establecida, lo cual posibilita que el instrumento cuente con validez para su uso final previsto.

Por tanto, sobre el presente análisis de datos a través de los ítems aplicar, según Kline (2011) expone que: Este parámetro estadístico mide la fiabilidad de la consistencia interna, es decir, el grado en que las respuestas son coherentes a lo largo de los ítems dentro de una medición(...), citado en Maese, Alvarado, Valles y Báez, 2016 (pág. 148).

De lo expuesto, se puede confirmar los resultados de la medición del Alpha de Cronbach donde el porcentaje de confiabilidad muy alta con el 0.91%, el cual se evidencia en la tabla siguiente:

Tabla 1. Estadística de fiabilidad (Programa SPSS)

| Estadísticos de fiabilidad |  |                |
|----------------------------|--|----------------|
| Alfa de Cronbach           | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
| .914                       | .916   | 16             |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

El presente instrumento se aplicó a un grupo de estudiantes de preparatoria pública y privada, siendo un total de 423 encuestados aplicándose 16 ítems. Asimismo, luego de una breve descripción se daría paso al análisis estadístico de los resultados.

## RESULTADOS DEL INSTRUMENTO ESTADÍSTICO

Se utilizó la distribución de frecuencias para organizar eficientemente la información obtenida sobre las posturas de los encuestados en torno a un valor específico. Esto permitió

un análisis e interpretación ágil de las variables. De este modo, se detallan los procesos estadísticos vinculados a la distribución de frecuencias; teniendo en cuenta que, de los 423 encuestados del total de encuestados, 322 estudiantes son de preparatoria pública agradeciendo a la M.A.D.O Bertha Alicia García Guerra, Subdirectora Académica por su participación en la apertura de la aplicación de dicho instrumento y 101 estudiantes de preparatoria privada, para las siguientes variables estudiadas:

- La variable dependiente: impacto generado por la integración de una asignatura de MASC
- La variable independiente: mediación escolar
- La variable independiente: conciliación escolar
- La variable independiente: arbitraje pedagógico

### **Análisis de la media**

Después de realizar un análisis detallado de la distribución de frecuencias de los ítems de cada variable de investigación, se procedió a agrupar los ítems por variable para calcular la media correspondiente a las variables por cada ítem, obteniendo los siguientes resultados:

### **La variable dependiente: impacto generado por la integración de una asignatura de MASC**

Tabla 2. Estadística de los elementos media - Preparatoria pública (Programa SPSS)

| Estadísticos de los elementos   |       |                   |     |
|---|-------|-------------------|-----|
|   | Media | Desviación típica | N   |
| 1. En la preparatoria se suele mencionar sobre métodos de solución de conflictos.                                       | 3.438 | .8952             | 322 |
| 2. En la preparatoria frente a un conflicto se sugiere a una tercera persona que intervenga como facilitadora.          | 3.484 | .9212             | 322 |
| 3. Es frecuente en la preparatoria la creación de talleres sobre prevención de conflictos para minimizar los problemas. | 3.596 | .9819             | 322 |
| 4. El estudiante percibe con interés conocer sobre los métodos de solución de conflictos.                               | 3.612 | .9008             | 322 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

Tabla 3 Estadística de los elementos media - Preparatoria privada (Programa SPSS)

**Estadísticos de los elementos**

|   | Media | Desviación típica | N   |
|---|-------|-------------------|-----|
| 1. En la preparatoria se suele mencionar sobre métodos de solución de conflictos.                                       | 3.000 | .9592             | 101 |
| 2. En la preparatoria frente a un conflicto se sugiere a una tercera persona que intervenga como facilitadora.          | 3.317 | .9688             | 101 |
| 3. Es frecuente en la preparatoria la creación de talleres sobre prevención de conflictos para minimizar los problemas. | 2.614 | 1.0952            | 101 |
| 4. El estudiante percibe con interés conocer sobre los métodos de solución de conflictos.                               | 3.267 | .9989             | 101 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

De las tablas 2 y 3 de los encuestados, las respuestas relacionadas con la variable dependiente (V1): impacto generado por la integración de una asignatura de MASC, comprende en base a la Escala de Likert la media general de la tabla 3 en la preparatoria pública es de 3.52 y la tabla 4 en la preparatoria privada es de 3.04; por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 4 = la mayoría de veces sí y en la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.

**La variable independiente: mediación escolar**

Tabla 4. Estadística de los elementos media - Preparatoria pública (Programa SPSS)

**Estadísticos de los elementos**

|   | Media | Desviación típica | N   |
|---|-------|-------------------|-----|
| 5. En la comunidad educativa de la preparatoria los alumnos suelen conocer la mediación para resolver sus conflictos. | 3.661 | .9173             | 322 |
| 6. En la preparatoria los maestros orientan sobre estrategias de mediación para resolver conflictos.                  | 3.661 | .8862             | 322 |
| 7. En la preparatoria has escuchado de un mediador escolar como integrante imparcial de la comunidad estudiantil.     | 3.109 | 1.1509            | 322 |
| 8. Empleas la comunicación efectiva para dar soluciones a los conflictos en la preparatoria.                          | 3.873 | .8679             | 322 |
| 9. El estudiante percibe con interés conocer sobre la mediación escolar.  | 3.500 | .9740             | 322 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

Tabla 5. Estadística de los elementos media - Preparatoria privada (Programa SPSS)

**Estadísticos de los elementos**

|   | Media | Desviación típica | N   |
|---|-------|-------------------|-----|
| 5. En la comunidad educativa de la preparatoria los alumnos suelen conocer la mediación para resolver sus conflictos. | 3.366 | 1.0745            | 101 |
| 6. En la preparatoria los maestros orientan sobre estrategias de mediación para resolver conflictos.                  | 3.129 | 1.0924            | 101 |
| 7. En la preparatoria has escuchado de un mediador escolar como integrante imparcial de la comunidad estudiantil.     | 2.792 | 1.2109            | 101 |
| 8. Empleas la comunicación efectiva para dar soluciones a los conflictos en la preparatoria.                          | 3.653 | .9533             | 101 |
| 9. El estudiante percibe con interés conocer sobre la mediación escolar.  | 3.257 | 1.0455            | 101 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

De las tablas 4 y 5 de los encuestados, las respuestas relacionadas con la variable independiente (V2): mediación escolar, comprende en base a la Escala de Likert la media general de la tabla 5 en la preparatoria pública es de 3.56 y la tabla 6 en la preparatoria privada es de 3.23; por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 4 = la mayoría de veces sí y en la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.

### **La variable independiente: conciliación escolar**

Tabla 6. Estadística de los elementos media - Preparatoria pública (Programa SPSS)

| Estadísticos de los elementos  |       |                   |     |
|--|-------|-------------------|-----|
|  | Media | Desviación típica | N   |
| 10. Suelen usar la conversación a través de una tercera persona para solucionar un conflicto.  | 3.488 | .8691             | 322 |
| 11. En la preparatoria suelen atribuirle a un conciliador como tercera persona sugerir soluciones.                                     | 3.457 | .9135             | 322 |
| 12. En la preparatoria tienen conocimiento de que una persona ajena a un problema puede presentar propuestas para resolver conflictos. | 3.460 | .9472             | 322 |
| 13. El estudiante percibe con interés conocer sobre la conciliación escolar.   | 3.547 | .9792             | 322 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

Tabla 7. Estadística de los elementos media - Preparatoria privada (Programa SPSS)

| Estadísticos de los elementos  |       |                   |     |
|--|-------|-------------------|-----|
|  | Media | Desviación típica | N   |
| 10. Suelen usar la conversación a través de una tercera persona para solucionar un conflicto.  | 3.307 | 1.0368            | 101 |
| 11. En la preparatoria suelen atribuirle a un conciliador como tercera persona sugerir soluciones.                                     | 3.297 | 1.0348            | 101 |
| 12. En la preparatoria tienen conocimiento de que una persona ajena a un problema puede presentar propuestas para resolver conflictos. | 3.218 | 1.0060            | 101 |
| 13. El estudiante percibe con interés conocer sobre la conciliación escolar.   | 3.198 | .9594             | 101 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

De las tablas 6 y 7 de los encuestados, las respuestas relacionadas con la variable independiente (V2): conciliación escolar, comprende en base a la Escala de Likert la media general de la tabla 6 en la preparatoria pública es de 3.48 y la tabla 7 en la preparatoria privada es de 3.25; por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 3 = algunas veces sí, algunas veces no y en la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.

### **La variable independiente: arbitraje pedagógico**

Tabla 8. Estadística de los elementos media - Preparatoria pública (Programa SPSS)

| Estadísticos de los elementos   |       |                   |     |
|---|-------|-------------------|-----|
|   | Media | Desviación típica | N   |
| 14. En la preparatoria para resolver un conflicto suelen aplicar la normativa de la institución.  | 3.991 | .8145             | 322 |
| 15. En la institución frente a un conflicto suele intervenir un adulto aplicando medidas de resolución a través de las normas establecidas. | 3.839 | .8993             | 322 |
| 16. El estudiante percibe con interés conocer sobre el arbitraje pedagógico.  | 3.053 | 1.0293            | 322 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

Tabla 9. Estadística de los elementos media - Preparatoria privada (Programa SPSS)

| Estadísticos de los elementos   |       |                   |     |
|---|-------|-------------------|-----|
|   | Media | Desviación típica | N   |
| 14. En la preparatoria para resolver un conflicto suelen aplicar la normativa de la institución.  | 3.683 | 1.1396            | 101 |
| 15. En la institución frente a un conflicto suele intervenir un adulto aplicando medidas de resolución a través de las normas establecidas. | 3.535 | 1.0542            | 101 |
| 16. El estudiante percibe con interés conocer sobre el arbitraje pedagógico.  | 2.782 | 1.0257            | 101 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

De las tablas 8 y 9 de los encuestados, las respuestas relacionadas con la variable independiente (V2): arbitraje pedagógico, comprende en base a la Escala de Likert la media general de la tabla 8 en la preparatoria pública es de 3.62 y la tabla 9 en la preparatoria privada es de 3.33; por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 4 = la mayoría de veces sí y en la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.

### **La media general de las variables Y, X1, X2 y X3**

Luego de haber calculado la media corresponde a los ítems por variables, se calcula la media general entre una preparatoria pública y una privada correspondiente a las variables Y, X1, X2 y X3 de cada una de ellas, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 10. Estadística de los elementos - Preparatoria pública (Programa SPSS)

**Estadísticos descriptivos**

|    | Media  | Desviación típica | N   |
|----|--------|-------------------|-----|
| Y  | 3.5279 | .68975            | 322 |
| X1 | 3.5731 | .69128            | 322 |
| X2 | 3.4867 | .72719            | 322 |
| X3 | 3.6447 | .67760            | 322 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

En la tabla 10 de los 322 encuestados la media general de las variables Y, X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> y X<sub>3</sub>, se comprende en base a la Escala de Likert la media de la variable dependiente Y **impacto generado por la integración de una asignatura de MASC**: es 3.52, las variables independientes X<sub>1</sub> **mediación escolar** es 3.57, X<sub>2</sub> **conciliación escolar**: es 3.48 y X<sub>3</sub> **arbitraje pedagógico**: es 3.64; por ende, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana es 4 = la mayoría de veces sí.

Tabla 11. Estadística de los elementos - Preparatoria privada (Programa SPSS)

**Estadísticos descriptivos**

|    | Media  | Desviación típica | N   |
|----|--------|-------------------|-----|
| Y  | 3.0658 | .66836            | 101 |
| X1 | 3.2500 | .78734            | 101 |
| X2 | 3.2552 | .78647            | 101 |
| X3 | 3.3497 | .79552            | 101 |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

En la tabla 11 de los 101 encuestados la media general de las variables Y, X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> y X<sub>3</sub>, se comprende en base a la Escala de Likert la media de la variable dependiente Y **impacto generado por la integración de una asignatura de MASC:** es 3.06, las variables independientes X<sub>1</sub> **mediación escolar** es 3.25, X<sub>2</sub> **conciliación escolar:** es 3.25 y X<sub>3</sub> **arbitraje pedagógico:** es 3.34; por ende, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.

### Estadísticas de Correlación

Referente al coeficiente de correlación de Pearson, *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences* (2009), exponen que: “se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones recolectadas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos”, citado en (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 305).

De lo expuesto se comprende que, la medición estadística mencionada cuantifica la intensidad de la relación lineal entre dos variables. Sin embargo, si la relación no es lineal, el coeficiente de correlación de Pearson no es adecuado, y se necesitan técnicas alternativas para capturar patrones de asociación no lineales.

Tabla 12. Correlaciones - Preparatoria pública (Programa SPSS)

|                        |    | Y     | X1    | X2    | X3    |
|------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| Correlación de Pearson | Y  | 1.000 | .773  | .786  | .616  |
|                        | X1 | .773  | 1.000 | .799  | .660  |
|                        | X2 | .786  | .799  | 1.000 | .624  |
|                        | X3 | .616  | .660  | .624  | 1.000 |
| Sig. (unilateral)      | Y  | .     | .000  | .000  | .000  |
|                        | X1 | .000  | .     | .000  | .000  |
|                        | X2 | .000  | .000  | .     | .000  |
|                        | X3 | .000  | .000  | .000  | .     |
| N                      | Y  | 322   | 322   | 322   | 322   |
|                        | X1 | 322   | 322   | 322   | 322   |
|                        | X2 | 322   | 322   | 322   | 322   |
|                        | X3 | 322   | 322   | 322   | 322   |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

Tabla 13. Correlaciones - Preparatoria privada (Programa SPSS)

|                        |    | Correlaciones |       |       |       |
|------------------------|----|---------------|-------|-------|-------|
|                        |    | Y             | X1    | X2    | X3    |
| Correlación de Pearson | Y  | 1.000         | .680  | .677  | .530  |
|                        | X1 | .680          | 1.000 | .810  | .673  |
|                        | X2 | .677          | .810  | 1.000 | .665  |
|                        | X3 | .530          | .673  | .665  | 1.000 |
| Sig. (unilateral)      | Y  | .             | .000  | .000  | .000  |
|                        | X1 | .000          | .     | .000  | .000  |
|                        | X2 | .000          | .000  | .     | .000  |
|                        | X3 | .000          | .000  | .000  | .     |
| N                      | Y  | 101           | 101   | 101   | 101   |
|                        | X1 | 101           | 101   | 101   | 101   |
|                        | X2 | 101           | 101   | 101   | 101   |
|                        | X3 | 101           | 101   | 101   | 101   |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

De las tablas presentadas referente a la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos, de los encuestados según las variables Y, X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> y X<sub>3</sub>, sobre la tabla 12 de los 322 encuestados de la preparatoria pública, al igual que la tabla 13 de los 101 encuestados de la preparatoria privada donde la variable Y es el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC con X<sub>1</sub> sobre la mediación escolar tiene una correlación positiva fuerte con la preparatoria pública de 0.77 equivalente al 77% y con la preparatoria privada fuerte de 0.68 equivalente al 68%.

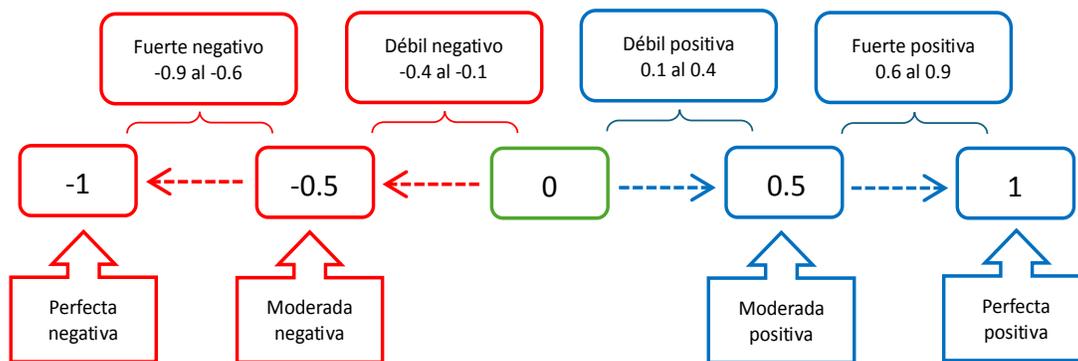
Asimismo, la variable Y es el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC con X<sub>2</sub> sobre la conciliación escolar tiene una correlación positiva fuerte con la preparatoria pública de 0.78 equivalente al 78% y con la preparatoria privada de 0.67 equivalente al 67%.

Finalmente, la variable Y es el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC con X<sub>3</sub> sobre el arbitraje pedagógico tiene una correlación positiva fuerte con la preparatoria pública de 0.61 equivalente al 61% y una correlación positiva moderada con la preparatoria privada de 0.53 equivalente al 53%.

El coeficiente de correlación lineal mide la relación entre dos variables, dichos valores cercanos a +1 indican una correlación positiva sustancial, donde las variables tienden a

aumentar juntas. Un valor de 0 sugiere una correlación insignificante. Valores próximos a -1 representan una correlación negativa fuerte, donde una variable disminuye mientras la otra aumenta. Un coeficiente de +1 o -1 implica una correlación lineal perfecta, positiva o negativa, respectivamente.

Gráfica 1. Rango de valores - Coeficiente de correlación Pearson



Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (elaboración propia)

Según la gráfica 1, se puede apreciar que los valores mostrados en las tablas 13 y 14, ambas se encuentran en el rango de coeficientes de correlación positiva donde la variable dependiente  $Y$  sobre el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC, se correlaciona de manera positiva con las variables  $X_1$ ,  $X_2$  y  $X_3$ ; por consiguiente, se encuentran representadas de manera adecuada obteniéndose una correlación directa. Por ende, al determinar que es significativa dicha relación se puede generalizar el resultado, logrando magnificar al 95% de confianza o 5% de error.

### Resumen del modelo

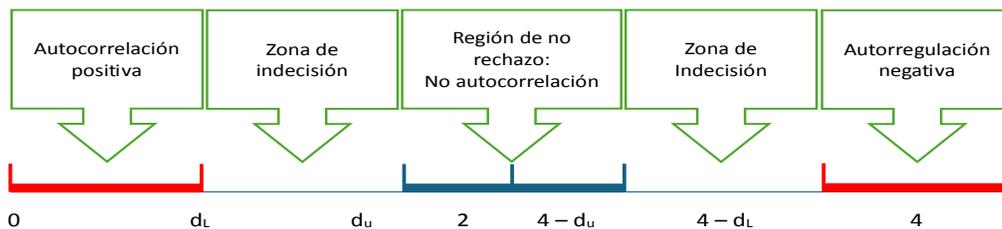
En la presente, parafraseando la prueba de Durbin-Watson, define que:

El propósito es detectar la presencia de autocorrelación, medida por el coeficiente “R” de Pearson, ya que una mayor correlación entre las variables mejora la capacidad predictiva. Adicionalmente, el valor de “d” se encuentra en el rango de 0 a 4, por lo que se identifica autocorrelación positiva cuando es menor que 2. No obstante,

la regla general indica que, si el valor es inferior a 1, puede generar preocupación sobre la existencia de autocorrelación (J. Durbin y G.S. Watson, 1950, pág. 410).

Por lo cual, los valores 0, 2 y 4 son puntos de referencia clave para evaluar la autocorrelación y su dirección, ya sea positiva o negativa. Sin embargo, la distribución teórica subyacente depende de los valores exactos de la matriz de regresores, lo que impide la determinación de un valor crítico universal y fijo. La evaluación debe realizarse caso por caso, considerando los valores específicos involucrados. Asimismo, se muestra la gráfica para señalar las regiones de contraste:

Gráfica 2. Regiones del contraste d Darwin-Watson



Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (elaboración propia)

Tabla 14. Resumen del modelo<sup>b</sup> - Preparatoria pública (Programa SPSS)

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

| Modelo | R                 | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio |             |     |     |                  | Durbin-Watson |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|---------------|
|        |                   |            |                      |                             | Cambio en R cuadrado   | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |               |
| 1      | .826 <sup>a</sup> | .682       | .679                 | .39050                      | .682                   | 227.840     | 3   | 318 | .000             | 1.975         |

a. Variables predictoras: (Constante), X3, X2, X1

b. Variable dependiente: Y

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

La tabla 14 del resumen del modelo de la preparatoria pública muestra que el coeficiente de determinación (R) es igual a 0.826, indicando una correlación positiva considerable del 82.6% según la teoría de Pearson. Además, la prueba de contraste de Durbin-Watson presenta un valor de 1.9, situándose dentro del rango aceptable de 1.5 a 2.5, lo que indica la ausencia de autocorrelación en los residuos del modelo. Esto confirma la validez de la regresión lineal, ya que los residuos se comportan de manera independiente. Asimismo, el

R cuadrado es igual a 0.682, lo que revela un coeficiente de determinación positivo medio, con una estimación porcentual del modelo del 68.2%.

Tabla 15. Resumen del modelob - Preparatoria privada (Programa SPSS)

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

| Modelo | R                 | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio |             |     |     |                  | Durbin-Watson |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|---------------|
|        |                   |            |                      |                             | Cambio en R cuadrado   | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |               |
| 1      | .714 <sup>a</sup> | .510       | .495                 | .47497                      | .510                   | 33.670      | 3   | 97  | .000             | 1.848         |

a. Variables predictoras: (Constante), X3, X2, X1

b. Variable dependiente: Y

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

La tabla 15 del resumen del modelo de la preparatoria privada muestra que el coeficiente de determinación (R) es igual a 0.714, lo que indica una correlación positiva considerable del 71.4% según la teoría de Pearson. Además, la prueba de contraste de Durbin-Watson presenta un valor de 1.8, situándose dentro del rango aceptable de 1.5 a 2.5. Esto sugiere que no existe autocorrelación en los residuos del modelo, confirmando la validez de la regresión lineal, ya que los residuos se comportan de manera independiente. Asimismo, el R cuadrado es igual a 0.510, revelando un coeficiente de determinación positivo medio, con una estimación porcentual del modelo del 51%.

### ANOVA<sup>a</sup>

A través del análisis mediante pruebas de ANOVA<sup>a</sup>, se llega a comprender que su nivel de significancia debe ser inferior a 0.05.

Tabla 16, ANOVA<sup>a</sup> - Preparatoria pública (Programa SPSS)

**ANOVA<sup>a</sup>**

| Modelo |           | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F       | Sig.              |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|---------|-------------------|
| 1      | Regresión | 104.228           | 3   | 34.743           | 227.840 | .000 <sup>b</sup> |
|        | Residual  | 48.491            | 318 | .152             |         |                   |
|        | Total     | 152.719           | 321 |                  |         |                   |

a. Variable dependiente: Y

b. Variables predictoras: (Constante), X3, X2, X1

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

Tabla 17. ANOVA<sup>a</sup> - Preparatoria privada (Programa SPSS)

**ANOVA<sup>a</sup>**

| Modelo |           | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig.              |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|--------|-------------------|
| 1      | Regresión | 22.787            | 3   | 7.596            | 33.670 | .000 <sup>b</sup> |
|        | Residual  | 21.883            | 97  | .226             |        |                   |
|        | Total     | 44.670            | 100 |                  |        |                   |

a. Variable dependiente: Y

b. Variables predictoras: (Constante), X3, X2, X1

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

En la tabla 16 y 17, se observan que las variables son independientes entre sí, ya que su significancia es inferior a 0.05; por lo tanto, se establece un modelo en el que las variables son distintas, siendo necesarias para analizar.

### **ERROR DE ESTIMACIÓN**

Según Wiersma y Jurs (2008) explican a modo de ejemplo que:

La probabilidad de que suceda un evento debe estar comprendida entre 0 y 1. A modo de ejemplo: una probabilidad del 95% de que ocurra un suceso representa un nivel de significancia de 0.05, lo cual implica un 95% de confianza y un 5% de margen de error. Al sumar estas probabilidades (0.95 y 0.05), el resultado es 1, un estándar común en las ciencias sociales. Sin embargo, en situaciones que involucran riesgos vitales para los seres humanos, como la eficacia de las vacunas, la seguridad de los arneses de avión y la efectividad de los medicamentos, se utiliza un nivel de significancia de 0.01. Esto proporciona un 99% de confianza y un 1% de margen de error. Sumando estas probabilidades (0.99 y 0.01), también se obtiene un total de 1, citado en (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 302).

Del ejemplo se comprende que, el error típico de la estimación es una medida importante para evaluar la confiabilidad de las estimaciones estadísticas y proporciona

información sobre la precisión de los resultados obtenidos a partir de muestras de una población.

El error estándar de la media cuantifica las fluctuaciones de la media muestral (media obtenida de los datos) en relación con la media poblacional (verdadero valor de la media). Por lo tanto, no es un índice de variabilidad, aunque depende de esta, sino una medida del error cometido al utilizar la media calculada en una muestra como estimación de la media de la población. (Abraira, 2002, pág. 622)

Entonces, los datos que muestran en la Tabla 14 referente a la preparatoria pública un error de estimación de 0.39050 y en la tabla 15 referente a la preparatoria privada un error de estimación de 0.47390, encontrándose dentro de la escala de Likert de 5 puntos.

**Nivel de impacto - Coeficientes**

Tabla 18. Coeficientesa - Preparatoria pública (Programa SPSS)

| Coeficientes <sup>a</sup> |                                |            |                          |       |      |               |         |             |                              |       |
|---------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|------|---------------|---------|-------------|------------------------------|-------|
| Modelo                    | Coeficientes no estandarizados |            | Coeficientes tipificados | t     | Sig. | Correlaciones |         |             | Estadísticos de colinealidad |       |
|                           | B                              | Error tip. | Beta                     |       |      | Orden cero    | Parcial | Semiparcial | Tolerancia                   | FIV   |
| 1 (Constante)             | .420                           | .129       |                          | 3.259 | .001 |               |         |             |                              |       |
| X1                        | .350                           | .056       | .351                     | 6.260 | .000 | .773          | .331    | .198        | .318                         | 3.143 |
| X2                        | .412                           | .051       | .435                     | 8.074 | .000 | .786          | .412    | .255        | .345                         | 2.903 |
| X3                        | .115                           | .044       | .113                     | 2.632 | .009 | .616          | .146    | .083        | .538                         | 1.858 |

a. Variable dependiente: Y

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

La Tabla 18 de coeficientes<sup>a</sup>, tiene una constante de 0.420,  $X_1$  **mediación escolar** tiene una significancia de 0.000,  $X_2$  **conciliación escolar** tiene una significancia de 0.000 y  $X_3$  **arbitraje pedagógico** tiene una significancia de 0.009; asimismo, se aprecia en las variables independientes  $X_1$ ,  $X_2$  y  $X_3$  poseen un nivel de significancia menor al 0.05; por tanto, dichas variables ejercen un impacto significativo sobre la variable dependiente Y **impacto generado por la integración de una asignatura de MASC**.

Por consiguiente, hallado los coeficientes  $\beta$  derivados de la regresión lineal multivariable de la Tabla 19 de coeficientes, se aplica la siguiente fórmula:

$$\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + \varepsilon.$$

$$\hat{Y} = 0.420 + 0.350X_1 + 0.412X_2 + 0.115X_3 + \varepsilon.$$

Tabla 19. Coeficientesa - Preparatoria privada (Programa SPSS)

| Coeficientes <sup>a</sup> |                                |            |                          |      |       |               |         |             |                              |      |       |
|---------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|------|-------|---------------|---------|-------------|------------------------------|------|-------|
| Modelo                    | Coeficientes no estandarizados |            | Coeficientes tipificados | t    | Sig.  | Correlaciones |         |             | Estadísticos de colinealidad |      |       |
|                           | B                              | Error tip. | Beta                     |      |       | Orden cero    | Parcial | Semiparcial | Tolerancia                   | FIV  |       |
| 1                         | (Constante)                    | .951       | .225                     |      | 4.221 | .000          |         |             |                              |      |       |
|                           | X1                             | .307       | .108                     | .361 | 2.841 | .005          | .680    | .277        | .202                         | .312 | 3.203 |
|                           | X2                             | .295       | .107                     | .347 | 2.751 | .007          | .677    | .269        | .195                         | .318 | 3.143 |
|                           | X3                             | .047       | .084                     | .056 | .565  | .574          | .530    | .057        | .040                         | .505 | 1.979 |

a. Variable dependiente: Y

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

La Tabla 19 de coeficientes<sup>a</sup>, tiene una constante de 0.951,  $X_1$  **mediación escolar** tiene una significancia de 0.005,  $X_2$  **conciliación escolar** tiene una significancia de 0.007 y  $X_3$  **arbitraje pedagógico** tiene una significancia de 0.574; por tanto, no impacta en la variable dependiente porque su significancia es superior al 0.05, en comparación con las variables independientes  $X_1$  y  $X_2$  que poseen un nivel de significancia menor al 0.05; por tanto, dichas variables ejercen un impacto significativo sobre la variable dependiente Y **impacto generado por la integración de una asignatura de MASC**.

Por consiguiente, hallado los coeficientes  $\beta$  derivados de la regresión lineal multivariable de la Tabla 19 de coeficientes, se aplica la siguiente fórmula:

$$\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + \varepsilon.$$

$$\hat{Y} = 0.951 + 0.307X_1 + 0.295X_2 + \varepsilon.$$

## **Comparación de resultados cuantitativos entre preparatorias públicas y privadas**

Tabla 20 Comparativo de resultados cuantitativos entre preparatorias públicas y privadas

### **MÉTODO CUANTITATIVO**

Pregunta de Investigación:

¿Cuáles son los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024?

Objetivo de Investigación:

Identificar cuáles son los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024.

Hipótesis de Investigación:

H1: los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024, a través de la implementación de la mediación escolar para fortalecer las relaciones interpersonales, el beneficio de la conciliación escolar creando un entorno cooperativo entre los alumnos de preparatoria, así como, el arbitraje pedagógico en los alumnos de preparatoria para en el desarrollo de un mayor compromiso en su formación académica y personal.

Instrumento aplicado:

Encuesta con escala tipo Likert.

Sujetos de estudio:

Estudiantes de una preparatoria pública y estudiantes de una preparatoria privada del total de preparatorias en el Estado de Nuevo León

Muestra de preparatoria pública con 322 estudiantes y 101 estudiante de preparatoria privada, siendo un total de 423 estudiantes. Con un Alpha de Cronbach de 0.91.

| <b>MEDIAS – PREP. PÚBLICA</b><br><b>(POR VARIABLES)</b>  | <b>MEDIAS – PREP. PRIVADA</b><br><b>(POR VARIABLES)</b>  |
|--|--|
| <p>La tabla 2 la media general de la variable dependiente Y, que representa el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC, es de 3.52. Según la escala de Likert, esto sugiere que la media más cercana de la preparatoria pública es 4, lo que indica que la mayoría de las veces sí se percibe un impacto positivo generado por la integración de dicha asignatura.</p> | <p>La tabla 3 la media general de la variable dependiente Y: impacto generado por la integración de una asignatura de MASC es de 3.04. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.</p> |
| <p>En la Tabla 4 la media general de la variable independiente X1: mediación escolar es 3.56. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 4 = la mayoría de veces sí.</p>  | <p>En la Tabla 5 la media general de la variable independiente X1: mediación escolar es 3.23. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.</p>  |
| <p>En la Tabla 6 la media general de la variable independiente X2: conciliación escolar es 3.48. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.</p>   | <p>En la Tabla 7 la media general de la variable independiente X2: conciliación escolar es 3.25. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.</p>                                       |
| <p>En la Tabla 8 la media general de la variable independiente X3: arbitraje pedagógico es 3.62. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria pública es 4 = la mayoría de veces sí.</p>   | <p>En la Tabla 9 la media general de la variable independiente X3: arbitraje pedagógico es 3.33. Por tanto, se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana de la preparatoria privada es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.</p>                                       |

### MEDIA GENERAL – PREP. PÚBLICA

En la tabla 10 la media general es de las variables Y, X1, X2 y X3 se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana es 4 = la mayoría de veces sí.

### MEDIA GENERAL – PREP. PRIVADA

En la tabla 11 la media general de las variables Y, X1, X2 y X3 se puede considerar en base a la escala de Likert que la media más cercana es 3 = algunas veces sí, algunas veces no.

### DESVIACIONES ESTÁNDAR – PREP. PÚBLICA (POR VARIABLE)

En la Tabla 10 la desviación estándar de la variable dependiente Y es 0.68975.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

En la Tabla 10 la desviación estándar de la variable dependiente X1 es 0.69128.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

En la Tabla 10 la desviación estándar de la variable dependiente X2 es 0.72719.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

En la Tabla 10 la desviación estándar de la variable dependiente X3 es 0.67760.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

### DESVIACIONES ESTÁNDAR – PREP. PRIVADA (POR VARIABLE)

En la Tabla 11 la desviación estándar de la variable dependiente Y es 0.66836.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

En la Tabla 11 la desviación estándar de la variable dependiente X1 es 0.78734.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

En la Tabla 11 la desviación estándar de la variable dependiente X2 es 0.78647.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

En la Tabla 11 la desviación estándar de la variable dependiente X3 es 0.79552.

La desviación estándar está en función a la escala de Likert y puede ser de 1 a 5, pero mientras esté por debajo de 1 es aceptable.

| <b>COEFICIENTE DE CORRELACIÓN -<br/>PREP. PÚBLICA (POR VARIABLE)</b>   | <b>COEFICIENTE DE CORRELACIÓN - PREP.<br/>PRIVADA (POR VARIABLE)</b>   |
|--|--|
| La Tabla 12 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos de las variables Y, X1, X2 y X3, donde la Y equivale a 1 sobre el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC. | La Tabla 13 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos de las variables Y, X1, X2 y X3, donde la Y equivale a 1 sobre el impacto generado por la integración de una asignatura de MASC. |
| La Tabla 12 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos donde con X1 sobre mediación escolar tiene una correlación positiva media de 0.77 equivalente al 77%.                            | La Tabla 13 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos donde con X1 sobre mediación escolar tiene una correlación positiva media de 0.68 equivalente al 68%.                            |
| La Tabla 12 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos donde X2 sobre conciliación escolar tiene una correlación positiva media de 0.78 equivalente al 78%.                             | La Tabla 13 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos donde X2 sobre flujo de inversión tiene una correlación positiva media de 0.67 equivalente al 67%.                               |
| La Tabla 12 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos donde X3 sobre arbitraje pedagógico tiene una correlación positiva media de 0.61 equivalente al 61%.                             | La Tabla 13 de la Correlación de Pearson sobre los resultados cuantitativos donde X3 sobre arbitraje pedagógico tiene una correlación positiva media de 0.53 equivalente al 53%.                             |
| <b>VIF (IDENTIFICAR SI UNA VARIABLE<br/>INDEPENDIENTE PUEDE SER<br/>VARIABLE DEPENDIENTE) Y<br/>ENCONTRAR MÁS HALLAZGOS - PREP.<br/>PÚBLICA</b>  | <b>VIF (IDENTIFICAR SI UNA VARIABLE<br/>INDEPENDIENTE PUEDE SER VARIABLE<br/>DEPENDIENTE) Y ENCONTRAR MÁS<br/>HALLAZGOS - PREP. PRIVADA</b>  |
| En la tabla 18 el VIF de la variable independiente X1 es 3.143.<br>El FIV está por encima de 3; por tanto, existe la posibilidad de ingresarla como “Y” pudiendo ser una variable dependiente.               | En la tabla 19 el VIF de la variable independiente X1 es 3.203.<br>El FIV está por encima de 3; por tanto, existe la posibilidad de ingresarla como “Y” pudiendo ser una variable dependiente.               |

|   |   |
|---|---|
| <p>En la tabla 18 el VIF de la variable independiente X2 es 2.903.<br/>                 El FIV está por debajo de 3; por tanto, no puede ser dependiente, si estuviera por arriba de 3, podría existir la posibilidad de ingresarla como “Y” pudiendo ser una variable dependiente.</p> | <p>En la tabla 19 el VIF de la variable independiente X2 es 3.143.<br/>                 El FIV está por encima de 3; por tanto, existe la posibilidad de ingresarla como “Y” pudiendo ser una variable dependiente.</p> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>En la tabla 18 el VIF de la variable independiente X3 es 1.858.<br/>                 El FIV está por debajo de 3; por tanto, no puede ser dependiente, si estuviera por arriba de 3, podría existir la posibilidad de ingresarla como “Y” pudiendo ser una variable dependiente</p> | <p>En la tabla 19 el VIF de la variable independiente X3 es 1.979.<br/>                 El FIV está por debajo de 3; por tanto, no puede ser dependiente, si estuviera por arriba de 3, podría existir la posibilidad de ingresarla como “Y” pudiendo ser una variable dependiente.</p> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <p><b>BETAS</b><br/>                 (IMPACTO DE CADA VARIABLE INDEPENDIENTE CON LA VARIABLE DEPENDIENTE) - PREP. PÚBLICA</p> | <p><b>BETAS</b><br/>                 (IMPACTO DE CADA VARIABLE INDEPENDIENTE CON LA VARIABLE DEPENDIENTE) - PREP. PRIVADA</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>Los coeficientes <math>\beta</math> derivados de la regresión lineal multivariable de la Tabla 18 de coeficientes, su constante es de 0.420.</p> <p>El coeficiente <math>\beta</math> derivado de la regresión lineal multivariable de la Tabla 18 de coeficientes, donde X1 impacta en 0.350, porque tiene una significancia de 0.000 que es menor a 0.05.</p> | <p>Los coeficientes <math>\beta</math> derivados de la regresión lineal multivariable de la Tabla 19 de coeficientes, su constante es de 0.951.</p> <p>El coeficiente <math>\beta</math> derivado de la regresión lineal multivariable de la Tabla 19 de coeficientes, donde X1 impacta en 0.307, porque tiene una significancia de 0.005 que es menor a 0.05.</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| El coeficiente $\beta$ derivado de la regresión lineal multivariable de la Tabla 18 de coeficientes, donde X2 impacta en 0.412, porque tiene una significancia de 0.000 que es menor a 0.05. | El coeficiente $\beta$ derivado de la regresión lineal multivariable de la Tabla 19 de coeficientes, donde X2 impacta en 0.295, porque tiene una significancia de 0.007 que es menor a 0.05. |
| El coeficiente $\beta$ derivado de la regresión lineal multivariable de la Tabla 18 de coeficientes, donde X3 impacta en 0.115, porque tiene una significancia de 0.009 que es menor a 0.05. | El coeficiente $\beta$ derivado de la regresión lineal multivariable de la Tabla 19 de coeficientes, donde X3 impacta en 0.047, porque tiene una significancia de 0.574 que es mayor a 0.05. |

Fuente: Bermejo, Rojas y Acosta (2024)

## CONCLUSIONES

En base al análisis cuantitativo, se confirma la hipótesis referente a los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024, son: cómo favorece la mediación escolar en el fortaleciendo de las relaciones interpersonales en los alumnos de preparatoria, cómo beneficia la conciliación escolar en la creación de un entorno cooperativo en los alumnos de preparatoria y cómo se propicia en los alumnos de preparatoria la aplicación del arbitraje pedagógico para el fortalecimiento de sus compromisos.

**PRIMERO:** ¿Cuáles son los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024? Los impactos generados por la integración de una asignatura de MASC en una preparatoria, al comparar una institución pública y una privada en Monterrey, Nuevo León durante el semestre de enero a mayo de 2024. Permite identificar dichos impactos en la solución de conflictos en una preparatoria pública a comparación de una preparatoria privada. Tomando en cuenta

que, en la primera se logra identificar a una tercera persona como facilitadora como parte de la prevención de conflictos y de esa manera poder minimizar los problemas entre los estudiantes aplicando los métodos de solución de conflictos.

En dicha comparativa los alumnos de preparatoria pública poseen una mayor predisposición en aplicar los MASC al momento de solucionar un conflicto con comparación con la preparatoria privada, tomando en cuenta que, en la preparatoria pública se promueve la materia de MASC a diferencia de la preparatoria privada que carece de dicha iniciativa.

Entonces, se debe impulsar en la preparatoria privada la importancia de los métodos de solución de conflictos, sugiriendo la intervención de una tercera persona como facilitadora y organizando talleres de prevención para minimizar problemas, lo que despierta en los estudiantes un creciente interés por aprender estas técnicas.

**SEGUNDO:** ¿Cómo favorece la mediación escolar en el fortaleciendo de las relaciones interpersonales en los alumnos de preparatoria? Favorece la mediación escolar en el fortaleciendo de las relaciones interpersonales en los alumnos de preparatoria. Permite determinar cómo favorece la mediación escolar en el fortaleciendo de las relaciones interpersonales en los alumnos de preparatoria.

Teniendo en cuenta que, fortalece la habilidad de poder crear relaciones interpersonales al potenciar la comunicación, desarrollar competencias sociales y emocionales, promover un entorno positivo, fomentar la responsabilidad y el compromiso, fortalecer la cohesión grupal y enseñar habilidades efectivas de resolución de conflictos. Estas competencias no solo benefician a los estudiantes en su vida escolar, sino que también les brindan herramientas valiosas para su vida personal y profesional futura.

En dicha comparativa los alumnos de preparatoria pública poseen una mayor preferencia en aplicar la mediación al momento de solucionar un conflicto con comparación con la preparatoria privada, tomando en cuenta que, en la preparatoria privada los alumnos se encuentran en una postura intermedia o dudosa al momento de tener que aplicar la mediación, a diferencia de la preparatoria pública quién posee mayor iniciativa al tener que resolver un conflicto a través de la mediación.

Por ende, la importancia fundamental de la mediación escolar en el contexto de la preparatoria al proporcionar a los estudiantes estrategias efectivas para resolver conflictos, así como, la colaboración entre maestros y mediadores imparciales se reconoce como un apoyo clave en este proceso. Además, se resalta el papel crucial de la comunicación efectiva como una herramienta para la resolución de disputas, lo que ha generado un interés significativo entre los alumnos. Este enfoque no solo fortalece la cohesión y el entendimiento dentro de la comunidad educativa, sino que también promueve un ambiente escolar más armonioso y receptivo al diálogo constructivo.

**TERCERO:** ¿Cómo beneficia la conciliación escolar en la creación de un entorno cooperativo en los alumnos de preparatoria? Beneficia la conciliación escolar en la creación de un entorno cooperativo en los alumnos de preparatoria. Permite analizar cómo beneficia la conciliación escolar en la creación de un entorno cooperativo en los alumnos de preparatoria.

Teniendo en cuenta que, la conciliación escolar contribuye significativamente a la creación de un entorno cooperativo entre los estudiantes de preparatoria al promover la colaboración, mejorar la comunicación, fortalecer las relaciones interpersonales, y fomentar un ambiente positivo y seguro. Además, enseña habilidades esenciales para la vida y aumenta la participación y el compromiso de los alumnos. Estas prácticas no solo mejoran la convivencia en el entorno escolar, sino que también preparan a los estudiantes para interactuar de manera efectiva y respetuosa en diversos contextos a lo largo de sus vidas.

En dicha comparativa los alumnos de preparatoria pública tiene una postura neutral al igual que la preparatoria privada al momento de tener que aplicar la conciliación como mecanismo de resolución de conflictos, por tanto, es necesario reforzar en ambas instituciones el uso de la conciliación para lograr una interacción efectiva entre los alumnos y que sea de utilidad en su vida.

Por ende, la importancia de la mediación escolar en el ámbito de la preparatoria, donde se reconoce su eficacia como una estrategia para resolver conflictos, asimismo, destaca el papel de la tercera persona, cuya intervención se considera crucial para presentar

soluciones efectivas. Además, se observa un interés creciente por parte de los estudiantes en comprender este proceso, lo que indica un reconocimiento de su valor para mejorar la convivencia y promover el entendimiento dentro del entorno educativo. Este comentario refleja la relevancia de la mediación como una herramienta para fortalecer las relaciones interpersonales y cultivar un clima escolar positivo.

**CUARTO:** ¿Cómo se propicia en los alumnos de preparatoria la aplicación del arbitraje pedagógico para el fortalecimiento de sus compromisos? Se propicia en los alumnos de preparatoria la aplicación del arbitraje pedagógico para el fortalecimiento de sus compromisos. Permite demostrar cómo se propicia en los alumnos de preparatoria la aplicación del arbitraje pedagógico para el fortalecimiento de sus compromisos.

Teniendo en cuenta que, la implementación del arbitraje pedagógico en alumnos de preparatoria favorece a través del desarrollo de habilidades para resolver conflictos, el fomento de la responsabilidad personal, la promoción de la empatía y la comprensión, el fortalecimiento de la comunicación efectiva y la cohesión del grupo, así como la creación de programas y políticas específicas de arbitraje. Estos enfoques no solo facilitan la resolución justa y equitativa de disputas, sino que también refuerzan el compromiso de los estudiantes con sus responsabilidades y con la comunidad educativa en general.

En dicha comparativa los alumnos de preparatoria pública poseen un mayor reconocimiento en la aplicación del arbitraje pedagógico al momento de solucionar un conflicto con comparación con la preparatoria privada, tomando en cuenta que, en la preparatoria privada los alumnos se encuentran en una postura intermedia o dudosa al momento de tener que reconocer la aplicación del arbitraje pedagógico, a diferencia de la preparatoria pública quién posee mayor determinación al tener que resolver un conflicto a través del arbitraje pedagógico.

Por tanto, la importancia de las normativas institucionales y la intervención de adultos en la resolución de conflictos en la preparatoria es esencial para mantener el orden y la disciplina. No obstante, el creciente interés de los estudiantes en el arbitraje pedagógico destaca una necesidad y una oportunidad para introducir métodos adicionales que no solo complementen las normas existentes, sino que también involucren a los alumnos de

manera más directa y educativa. De manera que, integrar el arbitraje pedagógico puede fomentar una resolución de conflictos más participativa, promoviendo habilidades de comunicación, responsabilidad personal y empatía, y contribuyendo así a un ambiente escolar más cohesionado y colaborativo.

## **PROPUESTAS**

**PRIMERA:** La integración de la materia de MASC en las preparatorias que aún no la tienen es una inversión en el futuro de nuestros jóvenes y de la sociedad en general. Al equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva, estamos fomentando una cultura de paz y cooperación que beneficiará a toda la comunidad. Instamos a las autoridades educativas a considerar esta propuesta como un paso esencial hacia la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar social.

**SEGUNDA:** Organizar cursos y talleres de capacitación para los docentes, tanto para aquellos que enseñarán la materia de MASC como para los que no, con el objetivo de proporcionarles formación en técnicas de mediación y resolución de conflictos. Esta capacitación inicial y continua permitirá a los docentes difundir las buenas prácticas de los MASC entre sus alumnos y mantenerse actualizados en el desarrollo profesional.

**TERCERO:** La Secretaría de Educación Pública y otras autoridades educativas deben sugerir la inclusión de la asignatura de Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) en instituciones públicas y privadas que aún no la hayan incorporado como parte esencial de su plan de estudios. Asimismo, se debe procurar la capacitación integral de todo el personal educativo, abarcando desde directivos y docentes hasta el personal de apoyo, con el propósito de fomentar una cultura de paz arraigada tanto en los alumnos como en el personal educativo y sus familias, para fortalecer así el entorno educativo en el futuro.

## TRABAJOS CITADOS

- ABRAIRA, V. (2002). DESVIACIÓN ESTÁNDAR Y ERROR ESTÁNDAR. *SEMERGEN*, 28(11), 621-623. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.ELSEVIER.ES/INDEX.PHP?P=REVISTA&PREVISTA=PDF-SIMPLE&PII=S1138359302741385&R=40](https://www.elsevier.es/index.php?P=REVISTA&PREVISTA=PDF-SIMPLE&PII=S1138359302741385&R=40)
- Barrios Galvis, S. P. (2018). Modelo para la Implementación de un Centro de Conciliación Escolar en Establecimientos Educativos de Básica Secundaria y Media. Bucaramanga, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga - Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Obtenido de [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2482/2018\\_Tesis\\_Sonia\\_Paola\\_Barrios\\_Galvis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2482/2018_Tesis_Sonia_Paola_Barrios_Galvis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bernal Torres, C. (2016). *Metodología de la investigación - Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4ta ed.). (L. U. Colombia, Ed.) Bogotá, Colombia: Pearson.
- Celina Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (septiembre-diciembre de 2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009#:~:text=Valores%20de%20alfa%20de%20Cronbach,indican%20una%20buena%20consistencia%20interna](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009#:~:text=Valores%20de%20alfa%20de%20Cronbach,indican%20una%20buena%20consistencia%20interna).
- Díaz Gude, A. (2020). Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos. *Academia Judicial - Chile*. Obtenido de <https://intranet.academiajudicial.cl/Imagenes/Temp/MASC.pdf>
- EDOMEX. (enero de 2020). Manual de Mediación Escolar. (I. I. salazar Mastache, Ed.) Ciudad de México, Estado de México, México. Obtenido de [https://convive.edomex.gob.mx/sites/convive.edomex.gob.mx/files/files/Manual%20de%20Mediacion\\_enero2021.pdf](https://convive.edomex.gob.mx/sites/convive.edomex.gob.mx/files/files/Manual%20de%20Mediacion_enero2021.pdf)
- Escalera Silva, L. A., & Amador Corral, S. R. (noviembre de 2020). Los métodos alternos de solución de conflicto y su contexto de aplicación. *REALIDADES*(2), 39-60. Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/21183/1/MASC%20y%20su%20contexto%20de%20aplicacion.pdf>
- Fuquen Alvarado, M. E. (enero - diciembre de 2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*(1), 265-278. Obtenido de Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México, México: Red Tercer Milenio.

- Guzmán Sáez, M., & Sepúlveda Villarroel, E. (2023). Estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto escolar para el desarrollo de una convivencia saludable. (G. Fuentes Vilugrón, C. Arriagada Hernández, & F. Caamaño Navarrete, Edits.) *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 73-98. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10680049>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- J. Durbin y G.S. Watson. (1950). Testing for Serial Correlation in Least-Squares Regression. *Biometrika*, 37(3/4), 409-428. doi:<https://doi.org/10.2307/2332391>
- López Roldán, P., & Facheli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1ra ed.). (c. commons, Ed.) Barcelona, España: Universidad Autónoma de barcelona. Obtenido de [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua\\_cap2-4a2017.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf)
- Maese Núñez, J., Alvarado Iniesta, A., Valles Rosales, D. J., & Báez López, Y. A. (22 de 12 de 2016). Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso. *CULCYT*(59), 146 - 156. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7193313.pdf>
- Martínez Garza, J. C. (2023). Los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal en México. En R. Días López, A. Valenzuela Rendón, P. Rodríguez Ibañez, & M. López Ruiz (Ed.), *Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias lara lograr el acceso a la Justicia* (pág. 158). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7183/1.pdf>
- Ministerio de educación de Chile. (agosto de 2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. I. (R. Palma Sepúlveda, Ed.) Chile. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/437/MONO-365.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa - Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Ortuño Muñoz, E., & Iglesias Ortuño, E. (junio de 2015). La mediación escolar. (C. d. Universidades, Ed.) Murcia, España. Obtenido de <https://conocimientoabierto.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2368/1/10126-Texto%20Completo%201%20La%20mediaci%C3%B3n%20>

escolar.%20Formaci%C3%B3n%20para%20profesores.pdf

Otzen, T., & Manterola, C. (marzo de 2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>



# Guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto mediado desde el pensamiento sistémico

Victorina Bastante Soler<sup>a</sup>

## Como citar este artículo:

Bastante Soler, V. Guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto mediado desde el pensamiento sistémico. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14).  
<https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.293>

## Recibido:

25 de Septiembre de 2024

## Aprobado:

11 de noviembre de 2024

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0214-4054>

Universitat de València

Doctoranda en la línea de investigación lógica y argumentación en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia. Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universitat Oberta de Catalunya. Diplomada en Ciencias Empresariales por la Universidad Jaume I de Castellón. Mediadora civil, mercantil y familiar acreditada por el Ministerio de Justicia de España. Correo electrónico: vicbaso@alumni.uv.es

## GUÍA CARTOGRÁFICA META- ARGUMENTATIVA DEL CONFLICTO MEDIADO DESDE EL PENSAMIENTO SISTÉMICO

### Resumen

Este estudio presenta una guía cartográfica meta-argumentativa diseñada para analizar y gestionar conflictos desde una perspectiva sistémica, integrando herramientas de la pragma-dialéctica y la programación neurolingüística (PNL). La guía se organiza en tres anillos que permiten explorar el conflicto desde sus raíces intrapersonales hasta su manifestación en contextos interpersonales y sistémicos. El primer anillo examina cómo las creencias y experiencias personales influyen en la generación de diferencias. El segundo anillo se centra en la degeneración de estas diferencias en conflictos abiertos, subrayando la relevancia de las maniobras argumentativas, como las falacias, que exacerbaban la situación conflictiva. El tercer anillo analiza las estrategias de resolución, como la mediación y el litigio, destacando cómo la mediación promueve un diálogo crítico y aborda las causas subyacentes, facilitando la resolución del conflicto y previniendo futuros enfrentamientos. La guía propone que los mediadores adopten un enfoque sistémico para minimizar bloqueos argumentativos y promover nuevas perspectivas entre las partes en conflicto, asegurando así un proceso de mediación más profundo y consciente. Asimismo, enfatiza la necesidad de que los

mediadores comprendan la estructura del conflicto para intervenir eficazmente y crear un entorno favorable para el diálogo crítico y la transformación actitudinal de los agentes mediados, logrando soluciones sostenibles y una gestión más efectiva de los conflictos futuros.

**Palabras clave:** Conflicto, Mediación, Pragma-dialéctica, PNL, Pensamiento Sistémico

## META-ARGUMENTATIVE CARTOGRAPHIC GUIDE TO MEDIATED CONFLICT FROM A SYSTEMIC THINKING PERSPECTIVE

### Abstract

This study presents a meta-argumentative cartographic guide designed to analyze and manage conflicts from a systemic perspective, integrating tools from pragma-dialectics and Neuro-Linguistic Programming (NLP). The guide is organized into three rings that explore conflict from its intrapersonal roots to its manifestation in interpersonal and systemic contexts. The first ring examines how personal beliefs and experiences influence the emergence of differences. The second ring focuses on the escalation of these differences into open conflicts, highlighting the relevance of argumentative maneuvers, such as fallacies, that exacerbate conflict situations. The third ring analyzes resolution strategies, such as mediation and litigation, emphasizing how mediation promotes critical dialogue and addresses underlying causes, facilitating conflict resolution

and preventing future confrontations. The guide suggests that mediators adopt a systemic approach to minimize argumentative blockages and foster new perspectives among conflicting parties, thus ensuring a deeper and more conscious mediation process. It also emphasizes the need for mediators to understand the structure of conflict to

intervene effectively and create a favorable environment for critical dialogue and the attitudinal transformation of the mediated agents, achieving sustainable solutions and more effective conflict management in the future.

**Keywords:** Conflict, Mediation, Pragma-dialectics, NLP, Systemic Thinking

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la mediación de conflictos, la complejidad de los factores involucrados en la comunicación humana requiere herramientas innovadoras que permitan a los mediadores abordar no solo los síntomas superficiales de un conflicto, sino también sus causas subyacentes. Este artículo presenta el desarrollo de una guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto desde una perspectiva sistémica, integrando las herramientas de la pragma-dialéctica y la Programación Neurolingüística (PNL) como enfoques complementarios para analizar y gestionar los conflictos. La problemática central de este estudio radica en la necesidad de herramientas efectivas para mediadores que deseen intervenir en conflictos complejos y multicausales de manera estructurada, consciente y profunda. Así, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo puede una guía cartográfica meta-argumentativa mejorar la comprensión y resolución de conflictos en contextos de mediación desde una perspectiva sistémica?

El objetivo principal de este estudio es diseñar y presentar una guía práctica para el análisis de conflictos que abarque desde sus raíces intrapersonales hasta su manifestación en contextos interpersonales y sistémicos. Para ello, se han definido tres objetivos específicos: (1) analizar cómo las creencias, emociones y experiencias personales influyen en la generación de diferencias que pueden escalar a conflictos; (2) examinar el papel de las maniobras argumentativas, como las falacias, en la degeneración del conflicto; y (3) comparar la efectividad de las estrategias de resolución, como la mediación y el litigio, en

la minimización de las causas del conflicto y la creación de un entorno favorable para el diálogo crítico y la transformación actitudinal.

Este estudio se basa en la integración teórica de los modelos de planificación del conflicto de Sara Greco Morasso (2011) y Wehr (1979), así como en la teoría del pensamiento sistémico aplicada a la gestión de conflictos. La guía cartográfica propuesta se organiza en tres anillos jerarquizados e interconectados que representan los niveles intrapersonales, interrelacionales y contextuales del conflicto. Cada anillo permite identificar las dinámicas que influyen en la formación, degeneración y resolución del conflicto, facilitando así una intervención mediadora efectiva. Este enfoque sistémico refleja la interrelación y continuidad de los diferentes niveles del sistema conflictual, donde cada nivel influye y es influenciado por los demás constantemente.

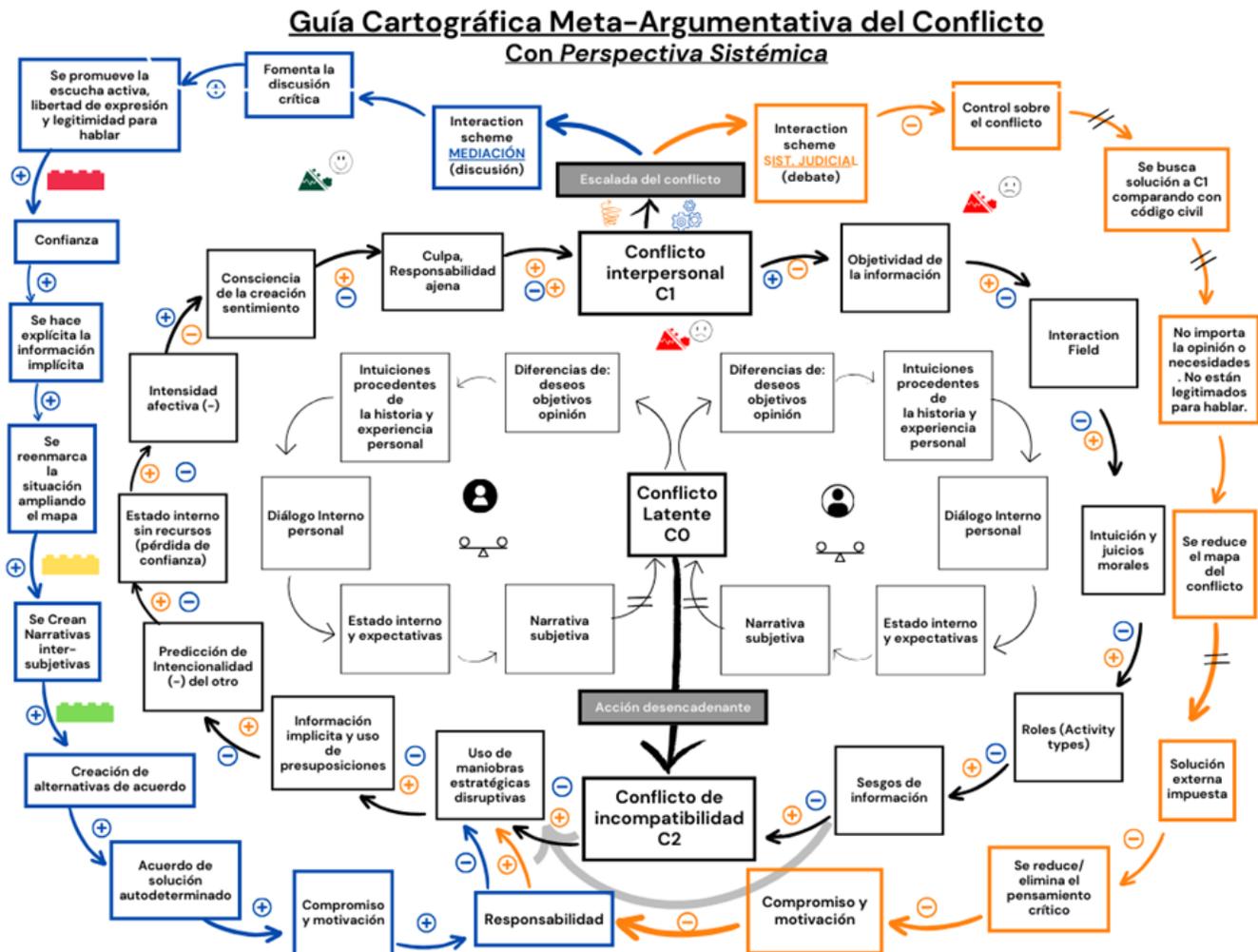
Las variables clave consideradas en este estudio son las dinámicas intrapersonales, interpersonales y contextuales que afectan la gestión del conflicto, medidas a través de su manifestación en los tres anillos del modelo propuesto. Este modelo permite a los mediadores observar y analizar cómo los cambios en un nivel afectan al sistema completo, proporcionando un marco claro para diseñar intervenciones que aborden tanto los síntomas como las causas del conflicto.

Este estudio tiene sus limitaciones, ya que se centra en contextos específicos de mediación organizacional y puede no ser aplicable a todos los tipos de mediación. No obstante, se espera que la guía sea útil para mediadores que buscan herramientas más sofisticadas para intervenir en conflictos complejos. El alcance de esta investigación radica en proporcionar un modelo práctico que pueda ser aplicado en la formación de mediadores, así como en la intervención directa en conflictos reales. Como tal, se justifica la elección de esta temática dada la creciente necesidad de enfoques más integrados y dinámicos en la mediación de conflictos, particularmente en un mundo donde las relaciones interpersonales y organizacionales son cada vez más complejas y multicausales.

Con base en estos antecedentes, se pretende demostrar que la adopción de esta guía cartográfica meta-argumentativa puede enriquecer el proceso de mediación, proporcionando a los mediadores una herramienta robusta para la identificación y manejo efectivo de los

elementos limitantes en los conflictos, fomentando así la creación de un entorno propicio para el diálogo crítico y el desarrollo de soluciones sostenibles.

Figura 1: Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del Conflicto con Perspectiva Sistémica.



Fuente: Elaboración propia.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación ha sido de carácter cualitativo y sigue un enfoque exploratorio, integrando conceptos de la pragma-dialéctica, la Programación

Neuro-Lingüística (PNL), y el pensamiento sistémico para crear una guía práctica de análisis y manejo de conflictos. Este enfoque se desarrolla en tres fases fundamentales:

1ª) Realizamos una revisión teórica crítica donde se analizan las aportaciones de Sara Greco sobre la degeneración del conflicto y el modelo de mapeo propuesto por Wehr, identificando las limitaciones de un enfoque lineal en el análisis de conflictos. Esta revisión crítica nos permite proponer un modelo sistémico y multidimensional que integra los niveles interrelacionales y contextuales del conflicto, superando las limitaciones detectadas en modelos previos.

2ª) A partir de esa revisión, hemos desarrollado dos herramientas específicas para mejorar el desempeño de los profesionales de la mediación. Por una parte, en este artículo presentaremos la “Guía Cartográfica Meta-Argumentativa”, diseñada para mapear visualmente el conflicto en diferentes niveles, y así facilitar la identificación de las fases críticas y las desviaciones argumentativas que pueden afectar a la resolución del conflicto. Y, por otra, explicaremos el “Mapa de Ruta Meta-Argumentativa y Contextual”, donde a modo de guía, se permite al mediador adaptar sus intervenciones a las necesidades emocionales y cognitivas de las partes, fomentando un diálogo más efectivo y contextualizado.

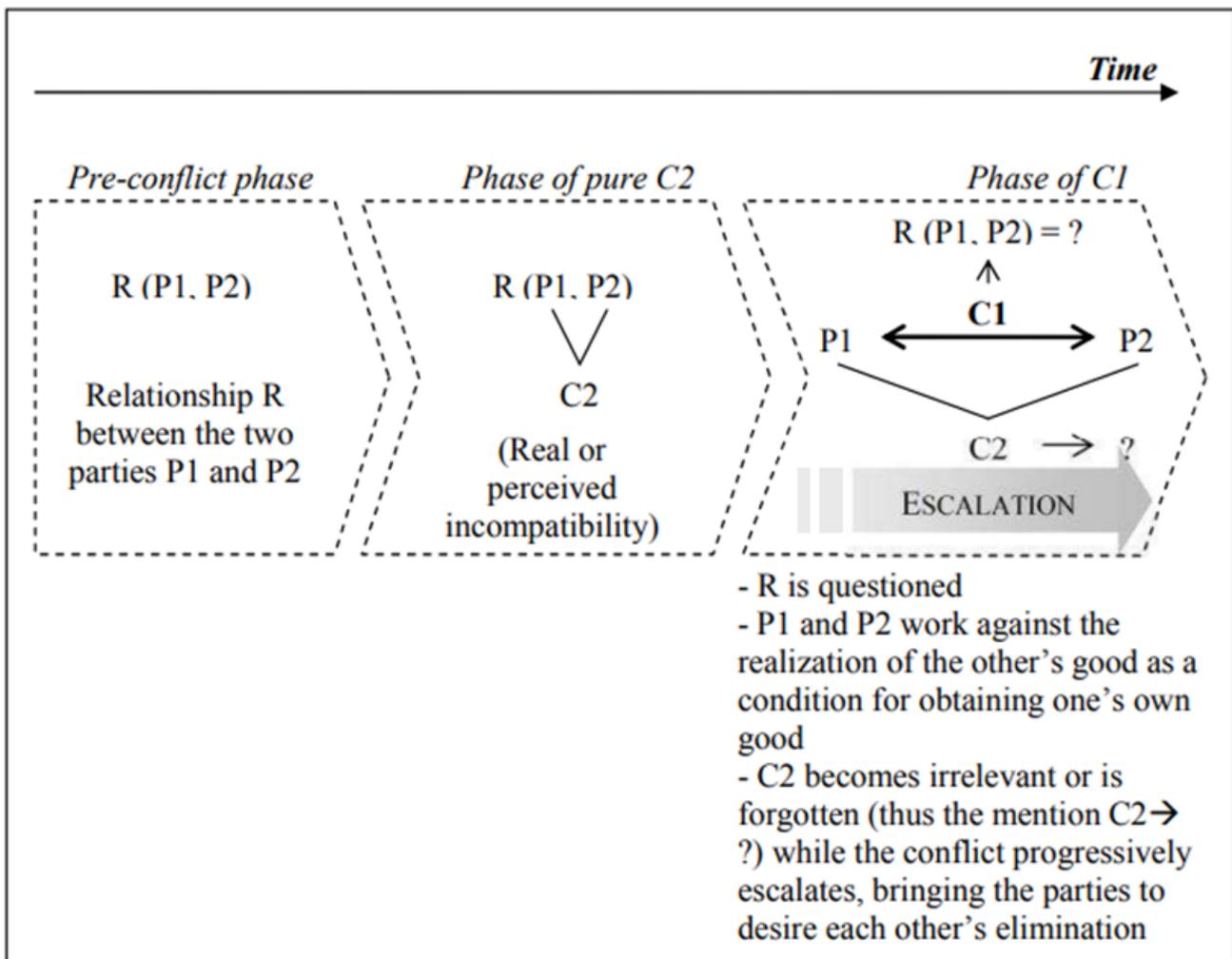
3ª) Con el fin de evaluar la utilidad y precisión de las herramientas, se ha incluido en el artículo un caso real que refleja las situaciones complejas de mediación que surgen habitualmente en un proceso de mediación. Pretendemos que este ejemplo permita mostrar cómo las herramientas desarrolladas en este artículo pueden ayudar a identificar y elegir maniobras estratégicas argumentativas que sean precisas de modo que minimicen desviaciones del diálogo crítico, promoviendo un análisis riguroso y efectivo en situaciones de alta complejidad.

### **3.RESULTADO DEL ESTUDIO SEMÁNTICO DE GRECO APLICADO A LA PLANIFICACIÓN DE CONFLICTOS DE WEHR**

Greco (2011) analiza la ontología del conflicto y utiliza la guía de planificación de conflictos de Wehr (1979) para lograr “una comprensión más clara de los orígenes, la naturaleza, la dinámica y las posibilidades de resolución del conflicto” (Wehr, 1979, pp. 18-19). Según Wehr, “para intervenir eficazmente en un conflicto para resolverlo, uno debe

ser capaz de analizarlo adecuadamente” (Wehr, 1979, p. 1). Partiendo de este principio, Greco integra los resultados de su análisis semántico para identificar los factores esenciales y las relaciones que se presentan en el conflicto, destacando aquellos susceptibles de ser influenciados para alcanzar la resolución. Sin embargo, tras analizar este modelo, observamos que su funcionalidad en mediación es limitada.

Figura 2: The mediator’s analysis of context and conflict in relation to the conflict mapping guide.



Fuente: Greco, 2011.

El mapa de Greco parte de la interacción de dos personas con una relación previa que, ante una discrepancia de opinión, puede llegar a un conflicto de incompatibilidad total, o C1, el cual es el conflicto que usualmente llega a mediación o a los juzgados. Greco señala que, si el mediador se centra solo en resolver el C1, se deja de lado el origen del conflicto, C2, que corresponde a la discrepancia inicial de opiniones, creencias u objetivos. Este es el verdadero núcleo del conflicto que a menudo permanece implícito y no se aborda adecuadamente.

El mapa de degeneración del conflicto de Greco (2011) resalta la necesidad de que el mediador diseñe el diálogo argumentativo para abordar un conflicto interpersonal antes de que se vuelva intratable (Bar-Tal, 2013). La intervención del mediador implica elegir el tópico adecuado, adaptarse a los mediados como auditorio, usar mecanismos de presentación apropiados y detectar falacias para mantener un diálogo crítico que ayude a las partes a identificar el origen del conflicto (C1) (Greco, 2011). En etapas avanzadas, el mediador acompaña a los mediados en la búsqueda de soluciones, reestructurando la conversación desde el origen del conflicto hasta su resolución.

Aunque la propuesta de Greco, que integra la degeneración del conflicto y la pragmático-dialéctica, representa un avance significativo, se considera incompleta para la mediación práctica. Según Greco (2018), los mediadores deben actuar como diseñadores de espacios argumentativos y participantes no canónicos en el proceso (Greco, 2011). Esto incluye la detección de falacias y la rectificación de argumentos para evitar descarrilamientos del diálogo.

Sin embargo, en una mediación real, no hay tiempo para analizar en profundidad la lógica de los argumentos o para aplicar de manera rigurosa modelos como el ATM de Greco y Rigotti. El mediador debe identificar y gestionar las falacias y desviaciones del diálogo crítico en tiempo real, asegurando que la discusión siga una estructura argumentativa ideal que facilite la resolución de diferencias (van Eemeren & Grootendorst, 1984).

El mediador, entonces, debe actuar simultáneamente como compositor y ejecutante, ajustando la interacción en tiempo real para que se asemeje a un diálogo crítico. Usando

una metáfora musical, el mediador es como el líder de una banda de jazz bebop: aunque cada participante tiene libertad para expresarse, todos deben seguir la melodía base del diálogo razonable<sup>1</sup>. De esta manera, el mediador detecta las intervenciones que desvían a las partes del objetivo de llegar a un acuerdo y corrige el curso hacia el diálogo crítico para evitar la escalada del conflicto.

#### **4. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DEL PRIMER ANILLO DE LA GUÍA CARTOGRÁFICA META-ARGUMENTATIVA DEL CONFLICTO**

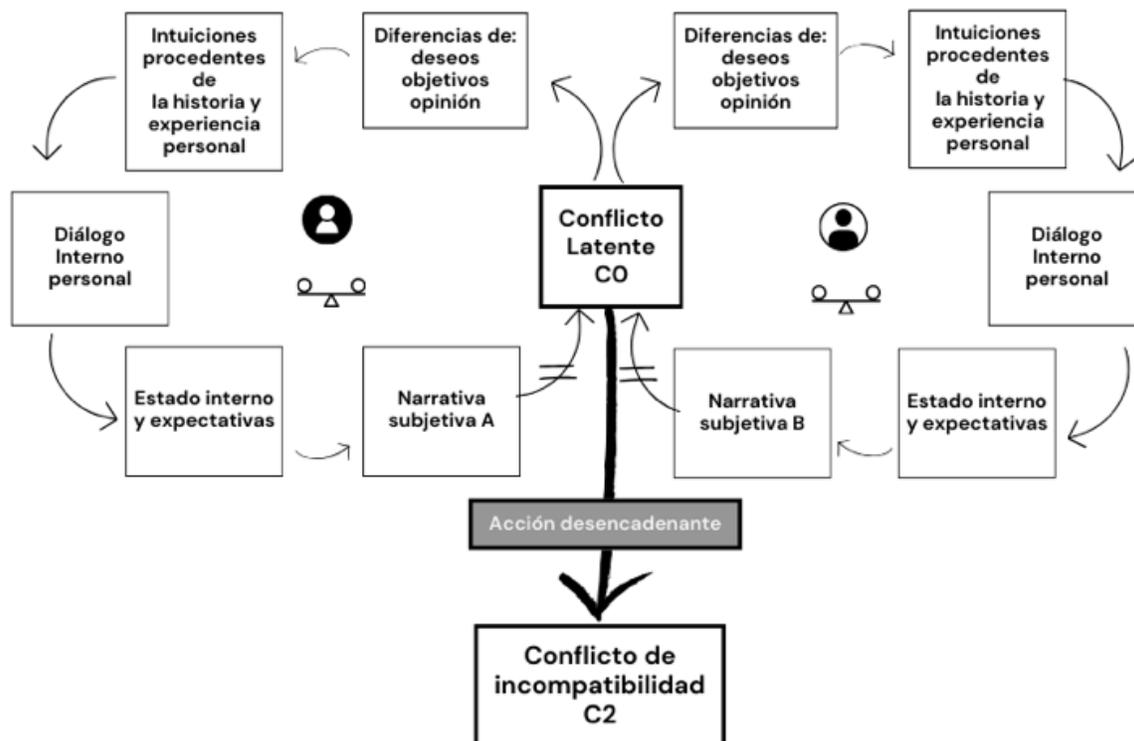
Siguiendo la línea de Greco, hemos realizado un gráfico pormenorizado que tiene en cuenta diversos aspectos.

1. La ontología de las personas, sus historias y experiencias personales que aportan a la mediación
2. Los patrones argumentativos y cómo se transforman las argumentaciones dialécticas y retóricas.
3. El entorno contextual donde tienen lugar estas argumentaciones, que al mismo tiempo guía y restringe futuras líneas argumentativas. En este sentido, el gráfico refleja los efectos de resolver un conflicto mediante la mediación en comparación con el sistema judicial tradicional.

---

<sup>1</sup> Esto representa la descripción de una discusión argumentativa. La argumentación se considera ideal como una constelación de actos de habla funcionales para la resolución de una diferencia de opinión (van Eemeren y Grootendorst 2004). Esto no significa que el diálogo argumentativo siempre resulte en una resolución completa de la diferencia, y las partes tampoco se comportan siempre de manera razonable. Los modelos normativos de argumentación, como el propuesto por van Eemeren y Grootendorst (2004), ofrecen un modelo de cómo debería desarrollarse la argumentación si las partes quieren resolver su desacuerdo según sus propios méritos. Las discusiones de la vida real pueden compararse con este estándar ideal, para comprender en qué medida se han basado en la argumentación y en qué medida contribuyeron a la resolución de una diferencia de opinión.

Figura 3: Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del  
Conflicto con Perspectiva Sistémica, 1er. anillo  
**Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del Conflicto**  
**Con Perspectiva Sistémica. 1ºAnillo**



Fuente: Elaboración propia.

En el primer anillo de la guía cartográfica, se analizan los factores intrapersonales que intervienen en la relación cotidiana entre dos personas. Cada individuo trae consigo un microsistema, un conjunto complejo de creencias, valores, emociones, aprendizajes y experiencias, que interactúa con el microsistema del otro. Ambos sistemas buscan mantener un tipo de homeostasis, tanto a nivel personal como relacional, que permite la coexistencia y el equilibrio. Este enfoque se fundamenta en la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1987), que propone que el desarrollo de la conducta humana

es el resultado de la interacción continua entre el individuo y su entorno. La teoría de Bronfenbrenner, que surge de la teoría general de sistemas, describe cómo el microsistema (el entorno inmediato de interacción, como la familia o el trabajo) y otros sistemas más amplios (mesosistema, exosistema, macrosistema) influyen mutuamente y afectan el desarrollo de la persona.

En el diseño del gráfico del primer anillo, se asume la existencia de dos personas (P1 y P2), cuyas historias, sistemas de creencias y experiencias personales afectan su comportamiento y sus interacciones desde la fase de pre-mediación. Este supuesto es clave, ya que permite al mediador no solo considerar los argumentos explícitos que se presentan durante la mediación, sino también explorar los factores implícitos, los micro-contextos y las interconexiones que componen estos microsistemas. Detectar estos elementos subyacentes es fundamental para que el mediador pueda guiar el proceso de mediación de manera efectiva, dirigiendo la atención no solo a los síntomas del conflicto, sino también a sus raíces más profundas.

La teoría de sistemas sostiene que los sistemas, tanto los generales como los personales, tienden a mantener el statu quo para asegurar su estabilidad y supervivencia. El cambio, cuando no es progresivo ni asimilado mediante el aprendizaje, genera una disrupción que puede percibirse como una amenaza. Esta percepción de amenaza o estrés en el sistema personal genera un conflicto latente, marcado en el gráfico como C0. Este conflicto latente se intensifica a medida que se hace más difícil adaptarse al cambio, lo que lleva a un reconocimiento del conflicto por parte de los individuos. Cuando esta adaptación falla, surge un conflicto de incompatibilidad (C2), un punto crítico donde las personas reconocen que ya no es posible mantener su situación actual sin comprometer sus necesidades o creencias fundamentales.

El modelo de Thomas-Kilman (1974) es particularmente útil para entender cómo las personas reaccionan ante estos conflictos con el fin de mantener la estabilidad de sus sistemas. Este modelo identifica cinco estilos de gestión del conflicto (competición, evitación, colaboración, compromiso y acomodación), los cuales reflejan no solo las relaciones previas entre las partes, ya sean simétricas o complementarias, sino también sus dinámicas de poder y preferencias por mantener o cambiar la situación actual. Este entendimiento permite al

mediador intervenir de manera más informada, facilitando la comunicación y ayudando a las partes a navegar las tensiones inherentes al conflicto.

En este primer anillo, es fundamental para el mediador elegir cuidadosamente el tópico de discusión que permita guiar la conversación hacia un diálogo crítico. Aquí, los niveles lógicos de Robert Dilts (2003, p. 256), basados en los niveles neurológicos de Gregory Bateson, ofrecen un marco para comprender cómo un mismo evento puede ser interpretado de maneras muy diferentes según el nivel lógico desde el cual se aborde (por ejemplo, desde un enfoque basado en el entorno, el comportamiento, las creencias, o la identidad). Esta comprensión ayuda a identificar las raíces de la falta de empatía y la rigidez en las posiciones de las partes, facilitando la apertura hacia un entendimiento mutuo más profundo y constructivo.

La perspectiva sistémica que adoptamos permite captar cómo diferentes formas de entender el conflicto crean subuniversos interconectados e interdependientes. La guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto facilita al mediador identificar los elementos del sistema que contribuyen al conflicto y analizar cómo las interacciones entre estos elementos pueden intensificar o resolver el conflicto. Así, el mediador puede diseñar sus intervenciones no solo para abordar los síntomas visibles del conflicto, sino también para trabajar con las causas subyacentes que lo generan, promoviendo cambios argumentativos y actitudinales que conduzcan a soluciones sostenibles.

El gráfico se compone de dos bucles de retroalimentación que, cuando entran en contacto, se convierten en bucles de compensación. Este diseño refleja cómo, cuando un cambio significativo no puede ser integrado dentro del sistema personal o relacional, surge la necesidad de gestionar el conflicto. Las opciones ante esta situación incluyen ignorar el problema, tomar decisiones ineficaces que no solucionen el problema o, en su defecto, encontrar nuevas formas de diálogo que permitan resolver el conflicto de manera efectiva. Cuando las dos primeras opciones fallan, surge el conflicto de incompatibilidad (C2), donde las diferencias son vistas como irreconciliables.

Como señala Greco, C2 aparece cuando las partes reconocen la incompatibilidad y deciden enfrentar la situación a través de la comunicación, aunque esta pueda ser problemática o incluso conflictiva. Aunque la comunicación pueda interrumpirse o volverse más rígida,

el conflicto sigue latente, y la calidad del diálogo y el manejo de la situación dependerán de las habilidades argumentativas, sociales<sup>2</sup> y emocionales de las partes. La mediación, en este contexto, se convierte en un proceso fundamental para restaurar el diálogo crítico y evitar la escalada del conflicto, redirigiendo las conversaciones hacia una resolución más colaborativa y consciente.

## **5. ANALISIS Y DESCRIPCIÓN DEL SEGUNDO ANILLO DE LA GUIA CARTOGRÁFICA META-ARGUMENTATIVA DEL CONFLICTO**

En el segundo anillo, hemos reflejado la dinámica inter-relacional que mantienen las dos partes en conflicto sin ayuda externa. El gráfico del segundo anillo representa la primera actividad comunicativa que las personas realizan cuando surge una diferencia de opinión en su vida cotidiana. Este nivel es donde ocurren la mayoría de los conflictos en la sociedad, debido al gran volumen de relaciones interpersonales que existen. Siguiendo la teoría de Bronfenbrenner, los conflictos surgen frecuentemente cuando las relaciones se desarrollan entre los diferentes niveles del sistema: el microsistema (relaciones directas como en la familia), el mesosistema (interrelaciones entre varios entornos en los que participa la persona), el exosistema (contextos más amplios que no incluyen a la persona directamente), y el macrosistema (cultura y subcultura que configuran el entorno social de la persona).

Este segundo anillo refleja cómo las dinámicas inter-relacionales impulsan la aparición de conflictos en entornos cotidianos. Aquí, las interacciones están marcadas por un intercambio constante de argumentos y contra-argumentos, que conforman el eje central de la pragma-dialéctica en el análisis de las diferencias de opinión. Estas diferencias de opinión, que inicialmente pueden parecer triviales, pueden escalar rápidamente cuando los interlocutores adoptan estrategias argumentativas que buscan no tanto la resolución del conflicto como la defensa de una posición particular. En este sentido, las herramientas de la

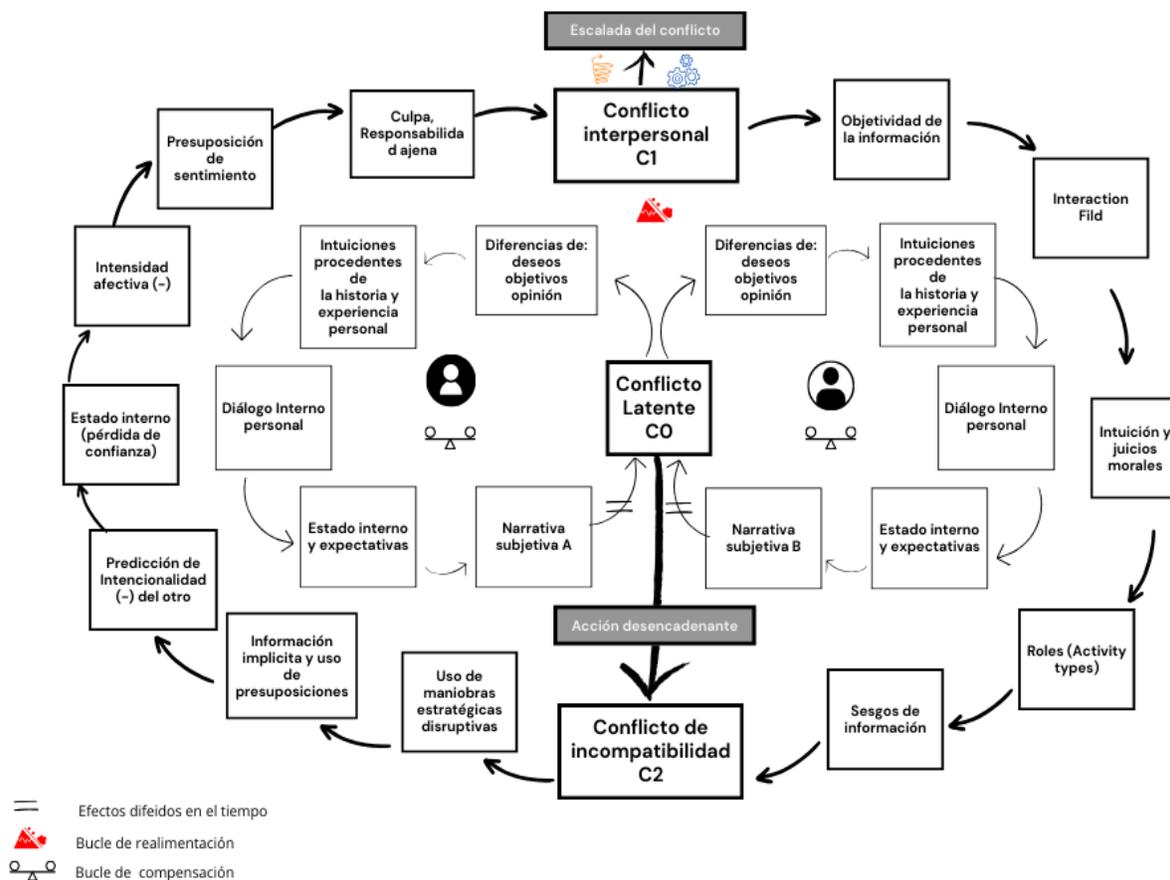
---

2 Nos referimos a las *habilidades sociales* de Goldstein donde se diferencian 6 grupos: G1, autoexpresión en situaciones sociales básicas. G2, Defensa de los propios derechos, habilidades sociales avanzadas. B3, expresión de enfado y disconformidad, asertividad. G4, alternativas a la agresión en la gestión del conflicto, decir no y poner límites. G5, habilidades para hacer frente al estrés y a la ansiedad, hacer peticiones, resiliencia. G6, habilidades de planificación e interacciones positivas ante la diversidad.

pragma-dialéctica se convierten en elementos clave para identificar cómo estas estrategias no solo afectan la comunicación, sino que también distorsionan la percepción de las partes.

Figura 4: Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del Conflicto con Perspectiva Sistémica, 2nd. anillo

**Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del Conflicto**  
**Con Perspectiva Sistémica. 2º Anillo**



Fuente: Elaboración propia

El primer elemento que recoge el segundo anillo, que surge de la aparición de C2, es la detección del uso de falacias por los agentes mediados como maniobras estratégicas. Estas maniobras tienen dos objetivos principales: uno dialéctico, para justificar sus actos a

través de sus razones, y otro retórico, para presentar sus argumentaciones de una manera persuasiva y coherente con sus objetivos. Es crucial entender que estas falacias, al no estar alineadas con un diálogo crítico genuino, propician distorsiones comunicativas que alejan a las partes del propósito de resolver sus diferencias.

El uso excesivo de falacias provoca descarrilamientos argumentativos, situaciones donde el foco de la discusión se desplaza y se propician presuposiciones debido a la información implícita en los argumentos. Las presuposiciones implican asumir que el interlocutor comparte el mismo conocimiento o contexto, lo que lleva a malentendidos recurrentes. Esto se ve agravado por los dos niveles de filtrado que sufren los mensajes: primero, cuando el emisor verbaliza el mensaje, el cual puede no coincidir exactamente con lo que quería decir, y segundo, cuando el receptor acomoda el mensaje a su propia experiencia y contexto, modificando así su interpretación original. Esta degeneración del mensaje se explica desde la gramática transformacional de Chomsky, y es abordada en la Programación Neurolingüística (PNL) a través del metamodelo, una herramienta que busca detectar las omisiones, generalizaciones y distorsiones que alteran el significado original de la comunicación.

Ambos agentes en conflicto participan en una acción simultánea de interpretación de la situación conflictiva. Partiendo de sus historias personales (subsistemas), cada uno construye presuposiciones que, junto con la información implícita, influyen en sus predicciones sobre la intencionalidad de las acciones del otro. Dependiendo de cómo se perciba el efecto de una acción, se genera una predicción de intencionalidad positiva o negativa. Este juicio tiende a ser unilateral y centrado en los resultados de la acción, sin tener en cuenta posibles intenciones benignas de la otra parte. Por tanto, se asume que cualquier daño ha sido intencional, omitiendo la posibilidad de que los efectos negativos hayan sido accidentales. Esta predicción negativa de intencionalidad genera desconfianza y alimenta la intensidad afectiva negativa, lo que refuerza la interpretación emocional del conflicto. Según la teoría de las emociones construidas de Lisa Feldman (2018), el cerebro no responde a categorías emocionales universales preexistentes; en cambio, construye cada emoción en tiempo real como una predicción basada en experiencias pasadas, sensaciones corporales y contexto

actual. Esta predicción otorga significado a las sensaciones físicas, transformándolas en emociones etiquetadas, y, al asignar una narrativa específica, cada emoción influye en el juicio y en la interpretación de la situación. En mediación, este enfoque permite comprender cómo cada parte podría construir emociones de manera subjetiva, interpretando las interacciones desde su historia personal y percepciones culturales, lo cual refuerza patrones de conflicto o facilita su resolución.

En contraste, Carl Rogers (1989) ofrece una perspectiva centrada en la validación de la experiencia emocional individual a través de la empatía y la congruencia. Mientras que Feldman se enfoca en el proceso dinámico de construcción emocional, Rogers subraya la importancia de una comprensión genuina y sin juicio que permita a las personas reconfigurar sus emociones dentro de un contexto seguro y validante. En mediación, esta postura facilita un espacio en el que las partes sienten que sus emociones, aunque construidas subjetivamente, son reconocidas y comprendidas. La combinación de estos enfoques permite al mediador actuar no solo como facilitador de diálogo crítico, sino también como una presencia estabilizadora que comprende las emociones tanto en su naturaleza construida como en su impacto en la relación interpersonal.

En situaciones de alta intensidad emocional, la capacidad cognitiva de las personas se restringe, limitando la cantidad de recuerdos disponibles que coinciden con situaciones similares del pasado. Este fenómeno es descrito por Daniel Kahneman a través del funcionamiento del Sistema 1 (“rápido”), que toma decisiones inmediatas basadas en patrones previos, en contraste con el Sistema 2 (“lento”), que es más reflexivo y deliberado. Cuando el Sistema 1 predomina, especialmente en contextos de conflicto, las personas tienden a verse a sí mismas como víctimas, atrapadas en un ciclo de intercambio de roles y emociones negativas, lo cual se explica a través del triángulo dramático de Karpman, que describe los roles de víctima, salvador y perseguidor. Este modelo psicológico muestra cómo estas dinámicas de rol pueden perpetuar el conflicto en las relaciones interpersonales.

A medida que el C2 degenera hacia C1, las partes aún mantienen la esperanza de resolver el conflicto sin ayuda externa, pero a medida que se agotan los recursos argumentativos y la comunicación se torna más ambigua, la búsqueda de ayuda externa se hace inevitable.

Para distinguir la incompatibilidad personal, diferenciamos entre C1 (cuando se decide buscar ayuda de un tercero) y C1' (cuando la incompatibilidad se establece implícitamente en las argumentaciones). Durante C1', las personas pueden intercambiar mensajes ambiguos y oscuros donde, aunque las palabras parezcan lógicas, el tono y los gestos comunican mensajes contradictorios. Esta incoherencia entre experiencia, conciencia y comunicación es lo que Carl Rogers identifica como una barrera a la comunicación efectiva (Roger, 1989, p. 296).

El esfuerzo por solucionar el conflicto de forma autónoma a menudo lleva a que las personas continúen comunicándose, pero con una objetividad cada vez menor. La personalización del conflicto aumenta y pone en riesgo las identidades personales, lo que da lugar a posturas cada vez más rígidas y desconectadas del C2 original. Aquí, el contexto del conflicto (laboral, familiar, político, escolar, etc.) adquiere gran relevancia, ya que, según el situacionismo del “interaction field”, el comportamiento moral y ético se define más por los factores del contexto que por los rasgos de carácter. A medida que las necesidades y deseos originales se obvian, el conflicto se simplifica en términos de lo que debería ser, creando un entorno competitivo y limitando las alternativas para una resolución creativa.

Las personas comienzan a tomar decisiones basadas en intuiciones y juicios morales, guiados por la teoría de la congruencia (congruity theory). Según William Ury en “Obtenga el sí” (2000, p. 29), “se deben separar los intereses de las personas de sus posiciones”. Esta separación es clave para evitar la simplificación dicotómica del conflicto que intensifica los sesgos de información y fomenta el uso de maniobras estratégicas falaces. La teoría de la congruencia y sus “tipos de actividad” (Cf. Rigotti, Rocci y Greco 2006; Rigotti y Cigada 2004, pp. 77-111) sugieren que las personas en conflicto desarrollan posturas limitadas en función de los roles permitidos por el contexto específico, contribuyendo a la rigidez de las posiciones.

La perspectiva sistémica que hemos utilizado para desarrollar el gráfico muestra un bucle de realimentación por refuerzo que ilustra la dinámica que mantiene el conflicto. El C1 emergería cuando las partes en conflicto deciden que la situación es insostenible y que la última opción viable es buscar ayuda externa. Cuanto más tiempo circulen las personas en este segundo anillo, más se difumina el C2 debido al aumento de sesgos, falacias, y

narrativas subjetivas que erosionan la confianza y aumentan la intensidad afectiva negativa.

Por lo tanto, cuando se decide buscar ayuda externa, se considera que el C2 ha degenerado en C1. En este punto, el gráfico transita al tercer anillo, que representa la degeneración ampliada del conflicto y los efectos sistémicos que se obtienen en función de la estrategia elegida para resolver un conflicto C1, como la mediación o el litigio.

## **6. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DEL TERCER ANILLO DE LA GUÍA CARTOGRÁFICA META-ARGUMENTATIVA DEL CONFLICTO**

Ante la aparición de C1, y la necesidad de ayuda externa, la primera decisión que han de tomar las personas en conflicto es la estrategia que consideran idónea para solucionar su situación. A grandes rasgos, las estrategias de resolución de conflictos se agrupan en dos: heterocompositiva o autocompositiva. La primera representa los métodos tradicionales de justicia donde las personas en conflicto pierden el control de las acciones en favor de un tercero, por ejemplo, el juez, quien dictará una sentencia vinculante. La segunda opción representa los métodos donde las personas en conflicto mantienen su autoridad respecto la toma de decisiones y buscan en la tercera persona ayuda para que les facilite mantener una comunicación óptima que les permita alcanzar un acuerdo de forma autodeterminada a las partes del conflicto. Esta segunda modalidad la conforman los métodos alternativos de solución de conflictos o MASC, que pueden ser definidos como aquella gama de procedimientos que sirven como alternativas al litigio en tribunales para la solución de controversias, involucrando generalmente la asistencia e intervención de un tercero neutral e imparcial (Cruz Barney, 2000). Dentro los MASC se encuentran incluidos, los siguientes métodos: arbitraje, conciliación, mediación y negociación.

La negociación es el proceso en el cual dos, o más partes, con un problema o un objetivo, emplean técnicas diversas de comunicación, con la finalidad de obtener un resultado o solución que satisfaga de manera razonable y justa sus pretensiones, intereses, necesidades o aspiraciones (Colaiácovo, 1998).

La mediación, método en el que centramos nuestro estudio, es un método alternativo para la

transformación pacífica de los conflictos en el cual un tercero llamado agente mediador guía, facilita y orienta a las partes, llamados agentes mediados, mediante técnicas de comunicación y gestión de conflictos para que arriben a un acuerdo que solucione su controversia.

La conciliación es un método alternativo de resolución de conflictos en el cual uno o más prestadores de servicios, que cuentan con la autoridad apropiada, intervienen para facilitar la comunicación entre las partes en conflicto. Estos facilitadores proponen recomendaciones o sugerencias que ayudan a las partes a encontrar una solución, ya sea total o parcial, que ponga fin al conflicto.

Figura 5: Cuadro resumen métodos de resolución de conflictos.

## Métodos de Resolución de Conflictos

| MÉTODO       | AUTOCOMPOSITIVO/<br>HETEROCOMPOSITIVO | INTERVENCIÓN<br>DE UN<br>TERCERO  | ¿QUÉN<br>RESUELVE? | GRADO DE<br>FORMALISMO                         | FUERZA DE LA<br>RESOLUCIÓN |
|--------------|---------------------------------------|---|--------------------|--|----------------------------|
| Negociación  | Autocompositivo                       |  | Las Partes         | Informal                                       | Acuerdo                    |
| Mediación    | Autocompositivo                       |  | Las Partes         | Informal con estructura                        | Convenio                   |
| Conciliación | Autocompositivo                       |  | Las Partes         | Informal con estructura                        | Convenio                   |
| Arbitraje    | Heterocompositivo                     |  | El árbitro         | Libertad de las partes en cuanto al formalismo | Laudo                      |
| Juicio       | Heterocompositivo                     |  | El Juez            | Altamente Formal                               | Sentencia                  |

Fuente: Elaboración propia

El arbitraje es un procedimiento heterocompositivo y extraprocesal, fundado en el principio de la voluntad de las partes, enalteciendo el *pacta sunt servanda*, en el que las partes someten a un particular —árbitro— sus diferencias, que actuará según *su potestad*, bajo la tutela del principio *erga omnes* basado en el caso del arbitraje comercial en el *Ius mercatorum* o *lex mercatoria* (Gorjón, 2001).

Con nuestro gráfico, desarrollado desde la perspectiva del pensamiento sistémico, además de ampliar el conocimiento de la dinámica del conflicto para flexibilizar la gestión por parte del tercero, también aporta claridad en cuanto a los efectos que cada opción de resolución de conflicto tiene para la evolución de conflictos futuros. De hecho, uno de los motivos actuales para promocionar intensamente la mediación es debido al aumento de la tasa de litigios que hace que no se pueda desarrollar una eficiente tutela judicial<sup>3</sup>.

Aun siendo un gráfico visual, donde se puede observar toda la información que influye en la degeneración del conflicto, la intención de vincular aspectos argumentativos, actitudinales y emocionales, hace que sea un gráfico complejo. Para facilitar su lectura, sin perder su beneficio visual panorámico, hemos realizado dos imágenes distinguiendo en cada una la estrategia de ayuda demandada por parte de los agentes mediados que analizaremos independientemente. La primera imagen se representa ante la opción de elegir el método heterocompositivo, a través de una demanda judicial. En la segunda imagen haremos lo mismo, eligiendo como método autocompositivo la mediación.

## **7. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LAS ALTERNATIVAS Y LOS POSIBLES EFECTOS EN EL CONFLICTO DENTRO DEL TERCER ANILLO**

La visión panorámica que nos ofrece la guía cartográfica meta-argumentativa nos da la oportunidad de recoger los elementos argumentales, emocionales y contextuales

---

3 Según Sergio Oliva, portavoz de la Asociación Judicial Francisco de Vitoria (AJFV), la tasa de litigios que mide los asuntos ingresados por cada 1000 habitantes, se sitúa a cierre de 2023 entre el 143,8% y el 147,5%, cuando en el año 2018 era del 128,3%. Esto supone un aumento de entre 15 y 19 puntos porcentuales con respecto a hace tan solo cinco años. <<http://www.ajfv.es/estudio-de-ajfv-casi-la-mitad-de-las-jubilaciones-de-jueces-en-2023-fueron-voluntarias-4747/>>.

que influyen en la dinámica del conflicto. Además, teniendo en cuenta que el contexto delimita las estrategias argumentativas disponibles por los agentes mediados, hemos incorporado una herramienta de evaluación contextual que hemos llamado “mapa de ruta argumentativo”, donde hemos diferenciado las etapas contextuales, a través de las cuales el agente mediador ha de guiar a los agentes mediados para facilitar la transformación actitudinal y argumentativa hasta conseguir el contexto ideal para mantener un diálogo crítico. Estas etapas, marcadas en el mapa como piezas de figuras de lego, permiten especificar los indicadores argumentales y contextuales que se han de conseguir en cada etapa. Esto facilita la tarea del agente mediador, tanto para realizar el diseño de la estrategia en la mediación, como para tener una guía de evaluación de la evolución del procedimiento, como para detectar posibles desviaciones para intervenir lo antes posible.

En el trayecto que nos marca el mapa de ruta, el agente mediador adopta dos roles diferenciados para acompañar a los agentes mediados y conseguir los objetivos pragmáticos de la mediación. Estos roles son: el agente argumentativo descrito por Habermas, y el rol de agente regulador definido por Tindale (2015). A medida que va avanzando la travesía y van surgiendo necesidades específicas, proponemos diferentes herramientas de PNL que el agente mediador puede utilizar en el transcurso de las argumentaciones para reconducir las maniobras falaces contenidas en los argumentos de los agentes mediados, al mismo tiempo que mantiene su función meta-argumentativa y epistémica que le permiten ser fiel a la neutralidad e imparcialidad que condiciona la mediación.

La decisión de solucionar el conflicto a través de la mediación o de un litigio, ya es en sí un meta-reencuadre del conflicto, por eso es tan importante la calidad de información que se ofrece en la sesión informativa. La opción que se decida induce a los agentes mediados a tomar una perspectiva determinada que les impulsará a adoptar una actitud y un sistema de valores y creencias que dirigirán las diferentes actuaciones futuras, tanto de las personas en conflicto como del profesional que ayude a su resolución.

El propósito de cada estrategia estipula el objetivo del profesional que interviene, y este, determinará las acciones que sean más congruentes. Así mismo, tanto las acciones producidas

en el litigio como sus resultados, influirán en el sistema amplio del conflicto, retornando dicho resultado como retroalimentación al sistema donde las personas comparten una relación. Es decir, la forma en que se aborda y resuelve un conflicto termina influyendo en las raíces del propio conflicto. Es una dinámica interactiva y recíproca entre la acción y el resultado. La estrategia elegida para solucionar el conflicto pasa a formar parte de la solución a largo plazo, puesto que el efecto que se consiga, en modo de resolución de conflicto, interviene de forma retroactiva sobre su causa eliminándola o intensificándola.

Optar por la mediación, significa adoptar la discusión como canal comunicativo para resolver la disputa. Entendemos la mediación como un sistema circular donde se busca la regulación del sistema. Esto implica generar niveles de meta-estabilidad en vez de imponer una opción exacta ni predecible. Con proceso circular nos referimos a que las informaciones sobre la acción en curso nutren a su vez al sistema permitiéndole alcanzar su objetivo.

Partimos de la premisa que para solucionar el conflicto se ha de ampliar las perspectivas de los agentes mediados, y así reestructurar el marco que da significado a conflicto. Entendemos que el proceso de mediación es un proceso de aprendizaje donde los agentes mediados son los aprendices, el agente mediador el maestro (en términos meta-comunicativos) y la zona de desarrollo próximo (ZDP)<sup>4</sup> se da en los nuevos patrones de comunicación que podrán adoptar a través de la ayuda del agente mediador para desarrollar nuevas habilidades comunicativas para resolver conflictos. El *esquema de interacción* que estructura la mediación, lleva incorporados en su desarrollo los principios de aprendizaje dialógicos que abarcan un conjunto de ideas que se integran en la interacción y el diálogo que se produce en una mediación. Estos principios sostienen el intercambio argumentativo donde las partes están comprometidas a encontrar una solución entre las dos opiniones. De hecho, como iremos viendo a lo largo de este estudio, estos principios dialógicos son los catalizadores reales para que se puedan desarrollar los principios de la mediación, es decir se convierten en premisas de los principios de la mediación (neutralidad, imparcialidad, voluntariedad y confidencialidad).

---

4 Vygotsky (1979, p. 86) definió la ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos).

La otra estrategia que representamos en el tercer anillo de nuestra guía cartográfica meta-argumentativa, es elegir el litigio para resolver el conflicto. Esta opción mantiene el interés instrumental que busca seguridad, entendiendo por seguridad “lo conocido” que permita conseguir la eficacia del proceso, en cuanto a llegar a un veredicto, en vez de la eficiencia de la resolución, que se representaría en un acuerdo valido y sostenible para el presente de las personas que tenga en cuenta el futuro.

Quien elige el litigio pretende que un tercero solucione la situación problemática mediante una sentencia. El canal comunicativo que se desarrolla en esta opción es el debate. El objetivo que se persigue acudiendo a los tribunales es ganar independientemente de la verdad o razonabilidad. Se entra en un entorno donde suele haber falta de respeto por los adversarios.

Otra perspectiva que nos puede servir para detectar y perfilar los diferentes movimientos argumentativos que se dan en una mediación o un litigio es la teoría de la autodeterminación desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan. Esta teoría contempla en sus raíces la idea de la existencia de las necesidades humanas universales, como son: competencia, autonomía y relación con los demás, para explicar la motivación de los seres humanos (según Pink, 2009, p. 72). A esta teoría se añaden los modelos de liderazgo propuestos por Douglas McGregor representados en el Modelo X y Modelo Y. Recordamos que las funciones del agente mediador que hemos definido son la meta-argumentativa, epistémica y de liderazgo cooperativo. Tanto el modelo teórico de la autodeterminación, como el modelo teórico de liderazgo, mantienen que las personas se motivan de forma natural y buscan responsabilidades, sobre todo cuando se sienten competentes, autónomas y mantienen una buena relación con los demás. Entendemos los modelos de McGregor como dos tipos de actitudes que potencian diferentes comportamientos, la Actitud X y la Actitud Y. Dependiendo del esquema de interacción que se elija para resolver el conflicto, la mediación o el litigio, se puede predecir la actitud que adoptarán los agentes mediados y el agente mediador, que influirá en el procedimiento elegido, así como en el resultado y sus efectos secundarios en el sistema general del conflicto.

Desde la perspectiva de dichas teorías, representamos a la mediación con el modelo de liderazgo Y, que confía en que las personas puedan llegar a la solución de un conflicto a través del diálogo. Aunque, puede ser que en algunas situaciones le pueda faltar habilidades pudiendo pedir ayuda a agentes externos, en nuestro caso el agente mediador. De hecho, esta teoría manifiesta que si las personas no tienen habilidades suficientes se reflejará en un incremento de ansiedad que perjudicará el proceso de resolución (cf. Pink, 2009), cosa que ya nos va indicando cual será el objetivo del agente mediador.

El modelo de liderazgo que impulsa la actitud X, donde el marco de creencias apoya la idea que las personas no son responsables, evitan el esfuerzo y no están capacitados para llegar a una solución, lo encontramos en el litigio. Es el contexto donde aparece la figura del juez, como externo que controla y limita el proceso para resolverlo.

Una vez definidas las estrategias que hay para solucionar un conflicto con ayuda externa cuando se conforma el conflicto intrapersonal C1, pasamos a describir los elementos y la dinámica sistémica que adoptan dichos elementos en cada estrategia.

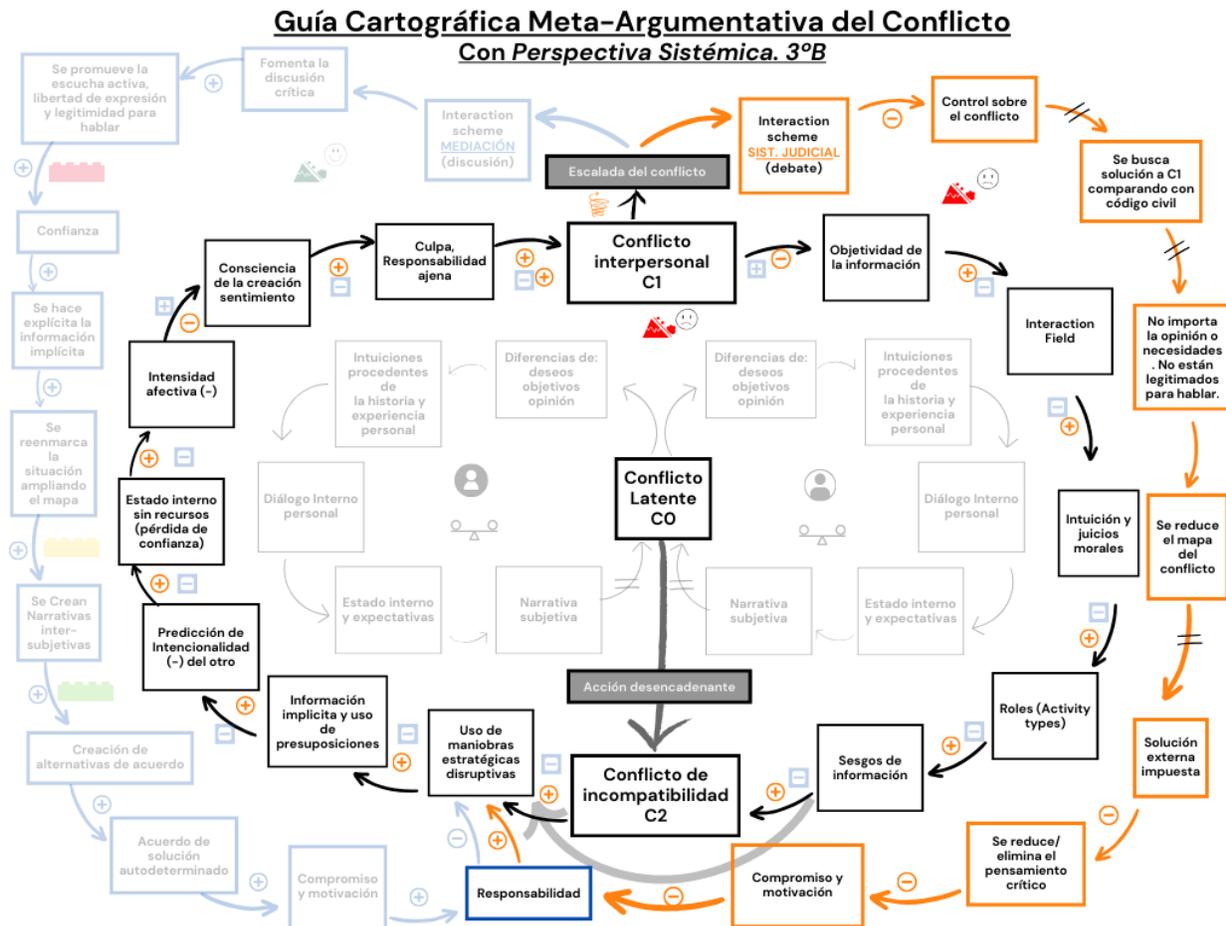
## **8. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS POSIBLES EFECTOS EN EL CONFLICTO DENTRO DEL TERCER ANILLO ANTE LA ELECCIÓN DE UNA DEMANDA JUDICIAL**

Empezamos la explicación del tercer anillo con la estrategia del litigio como alternativa a la resolución de conflictos. La predisposición con la que el sistema acoge a las personas que están en conflicto es que estas no están capacitadas para llegar a una solución, lo primero que sucede es que las personas *pierden el control* sobre el conflicto. Los abogados de las partes trabajarán para ganar la demanda que versa específicamente sobre el C1. Es decir, no se tendrá en cuenta situación pre-judicial, ni necesidades, personales ni se buscará la satisfacción de ambas partes. Esto refleja una limitación en la capacidad de expresión de las partes para dar su opinión, hablar de sentimientos y necesidades.

El sistema judicial tradicional limita la oportunidad de generar conversaciones entre las personas en conflicto, por lo que se elimina el beneficio dialógico que se reflejaría en la apertura mental a través del aprendizaje, situación que podría prevenir de conflictos futuros.

El litigio se focaliza en el objeto de la demanda presentada a raíz de la situación C1. Esto, junto con el tiempo transcurrido desde el origen del conflicto C2, que se amplía mucho más debido a la lentitud del sistema judicial, hace que cada vez sea más desapercibido el C2. Esto hace que el mapa del conflicto se reduzca a la situación demandada C1. El litigio se focaliza en solucionar un síntoma sin tener en cuenta que lo ha provocado. Esto provoca que en un futuro se corra el riesgo de sufrir el mismo síntoma ampliado u otro diferente porque la causa que lo creó aún está presente, manteniendo el conflicto interpersonal. La solución es impuesta a través de la sentencia del juez. Puesto que la solución proviene de una tercera parte ajena al conflicto, se reduce el pensamiento crítico entre las partes en conflicto. Como consecuencia se minimiza, o se elimina totalmente, el compromiso y la motivación para cumplir la sentencia. La explicación del elevado número de sentencias incumplidas la encontramos en la teoría de la autodeterminación (SDT). Esta teoría describe dos roles de comportamiento diferenciados, el tipo I y el Tipo X. El tipo I toma las decisiones desde la motivación intrínseca. Para que surja esta motivación, la teoría explica que es esencial que la persona tome la decisión desde la libertad, contando con un mínimo de habilidades y siendo consciente del propósito.

Figura 6: Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, está el tipo X, que refleja las condiciones del sistema retributivo de la justicia. La toma de decisión depende de un motivador externo y su propósito está en conseguir resultados rápidos, aunque no sostenibles en el tiempo. No se tiene en cuenta el esfuerzo, tanto energético como económico que se necesita para mantener el control para su cumplimiento.

Desde el pensamiento sistémico, se observa que el litigio, como estrategia, reduce el compromiso y la motivación de las partes del conflicto, lo que se traduce en una disminución

de la responsabilidad. Puesto que el conflicto C1 ha sido resuelto en el litigio, pero la actitud entre los agentes mediados no ha cambiado, se mantiene el conflicto de incompatibilidad C2 (posiblemente aumentado tras el litigio). Si los agentes mediados han de mantener las relaciones, hay un alto grado de posibilidad que queden estancados en el segundo anillo del conflicto. Seguirán manteniendo posturas rígidas a través de diálogos repletos de maniobras estratégicas falaces. Puesto que la sentencia, ha solucionado el conflicto C1, sin tener en cuenta el C2, y además el compromiso y responsabilidad ante la sentencia es reducido, se tiende a obtener sentencias que no se cumplen, con su consiguiente impacto en la espiral del conflicto.

En resumen, bajo la perspectiva del pensamiento sistémico, podríamos decir que los síntomas actuales del sistema judicial son los lógicamente esperados. La teoría de la autodeterminación defiende que las personas que se orientan desde la autonomía y la motivación intrínseca tienen más autoestima mejores relaciones interpersonales y mejor bienestar que los del tipo X que están más pendientes de lo que dicen los demás, actuando a la defensiva. Por eso, como indican Rayan y Deci (2000) hay que crear contextos que potencien más el comportamiento tipo 1. Para que sucedan estos contextos, se ha de adoptar el modelo de liderazgo Y. Este modelo de liderazgo es el que impulsa el esquema de interacción de la mediación a través de la figura del agente mediador como meta-argumentador.

## **9. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS POSIBLES EFECTOS EN EL CONFLICTO DENTRO DEL TERCER ANILLO ANTE LA ELECCIÓN DE MEDIACIÓN PARA RESOLVER EL CONFLICTO**

La otra estrategia que representamos en el tercer anillo para resolver el conflicto C1 que requiere la ayuda externa es la mediación. El agente mediador recibe a los agentes mediados con la curiosidad de descubrir cuál es la mejor estrategia para adaptar sus intervenciones de modo que consiga identificar la motivación intrínseca de los agentes mediados para conseguir la adhesión y resolver el conflicto, al mismo tiempo que les facilita la adopción de nuevas conductas argumentativas que mejoren sus habilidades para resolver el conflicto en un contexto inter-subjetivo creado por ellos mismos y el agente mediador.



La función meta-argumentativa incluye que el agente mediador ha informado a los agentes mediados del funcionamiento del procedimiento de mediación, así como sus principios, en este estudio proponemos que el agente mediador integre las fases de discusión crítica en la estructura del procedimiento de mediación. Al mismo tiempo, proponemos que haga partícipes a los agentes mediados informándoles de las normas de la pragma-dialéctica para que intenten no cometer falacias que hagan descarrillar la discusión crítica. No obstante, lo habitual en una mediación es que, aunque las personas vengan más motivadas, no suelen tener habilidades comunicativas en la gestión del conflicto, por supuesto no conocen las normas de la pragma-dialéctica y el estado interno está bastante alterado por lo que necesitarán la ayuda del agente mediador.

Como se ha desarrollado al principio del estudio, la pragma-dialéctica es eminentemente teórica por lo que su uso en el transcurso de una mediación es prácticamente imposible. Nuestro objetivo de integrar la pragma-dialéctica en el procedimiento de mediación, así como aumentar su pragmatismo, nos invita a incorporar herramientas de la PNL. El conjunto de herramientas que propone la PNL conforma un modelo de comunicación que puede facilitar que el agente mediador detecte las maniobras estratégicas falaces en los argumentos de los agentes mediados. De esta forma, la pragma-dialéctica no se utiliza para analizar, evaluar y rectificar una argumentación realizada en el pasado, sino que el agente mediador puede minimizar, o evitar, el riesgo de bloqueo en el diálogo crítico.

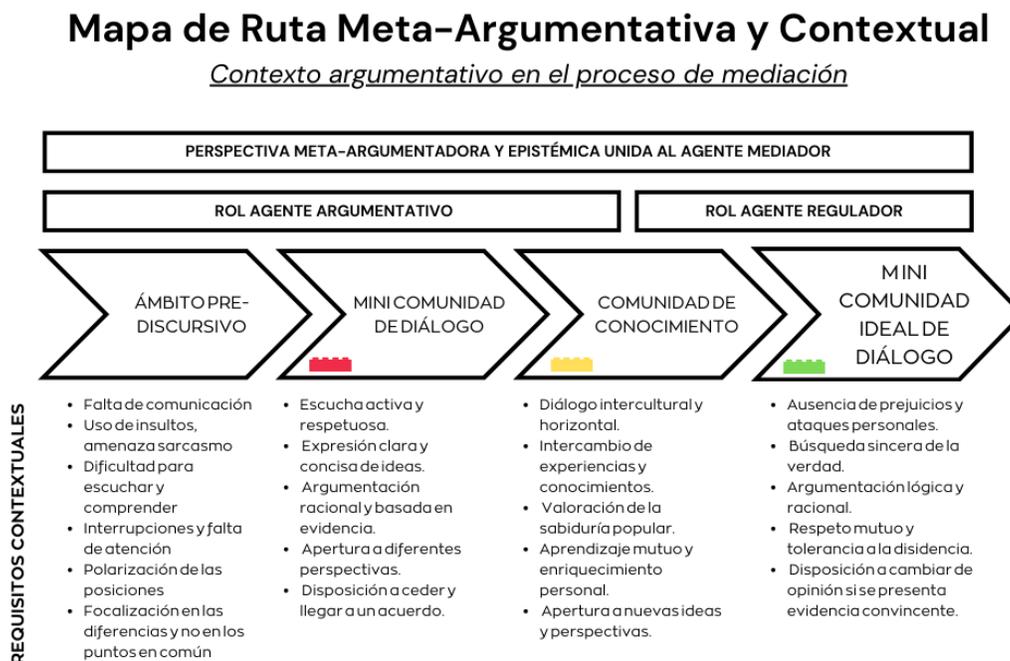
En la primera fase de la mediación, el agente mediador puede hacer uso a la herramienta de PNL llamada metamodelo. Para desarrollarla de una forma efectiva, el agente mediador ha de calibrar, en todo momento, a las personas mediadas para propiciar entablar rapport con ellos. El agente mediador ha de construir el contexto de seguridad y confianza que necesitan las personas para desarrollar la escucha activa, libertad de expresión y poder legitimar a la otra persona como co-argumentador válido.

Cuando se consigue este contexto, se alcanzan las condiciones generales de simetría que defiende Habermas (1999, p. 46) que todo hablante competente tiene que dar por suficientemente satisfechas en la medida que cree entrar genuinamente en una argumentación. En este punto, el agente mediador, habiendo adoptado desde el primer momento de la mediación el rol de

agente-argumentador de Habermas, y desarrollando su faceta meta-argumentadora, consigue construir entre los agentes mediados una “mini comunidad de diálogo”. Esta es la primera etapa contextual en la que se inicia el “mapa de ruta meta-argumentativa” que proponemos que ha de seguir el agente mediador para que el procedimiento de mediación sea exitoso.

Al arribar a esta etapa, el agente mediador habrá retado las falacias desarrolladas en las argumentaciones que influían en el grado de desmotivación que suele existir al principio de la mediación. Como consecuencia se obtiene un aumento de confianza en la triada que se da entre el agente mediador y los agentes mediados, lo que permite mantener conversaciones más abiertas. Aun así, seguirá siendo necesario a lo largo las diferentes fases de mediación que el agente mediador siga alerta para detectar las maniobras falaces de los agentes mediados. El agente mediador ha de minimizar posibles sesgos, minimizando la información implícita y aumentando la cantidad de información explícita. Esto permite a los agentes mediados construir significados más ajustados al propósito de resolver su conflicto.

Figura 8: Mapa de Ruta Meta-Argumentativa y Contextual en el proceso de mediación.



Fuente: Elaboración propia

El agente mediador promueve la empatía a través de movimientos argumentativos que invitan a los agentes mediados a adquirir nuevas perspectivas, con lo que amplían la información, enriqueciendo el mapa del conflicto. Este movimiento de reencuadre, facilitado por el agente mediador, opera al nivel de meta-realidad puesto que transforma los significados, construyendo nuevas narrativas. Incorporamos el trabajo de los niveles de abstracción de Putnam de los niveles de abstracción en las intervenciones del agente mediador, incorporando la herramienta de los meta-programas de la PNL para proceder a hacer una planificación de ambas argumentaciones y construir un mapa que incluya los niveles de abstracción de ambas partes.

Una vez se ha conseguido enriquecer el mapa suficientemente, se llegará a la segunda etapa contextual de la ruta meta-argumentativa, “La comunidad de conocimiento”. El significado que damos a esta etapa procede de la combinación los conceptos propuestos por Rodolfo Kusch (1976) y el que defienden Brown (2000), McDermott (2000) y Carrasco (2004). Todos ellos afirman que una comunidad de conocimiento se define como un grupo de personas que se comunica cara a cara, o por vía electrónica, para compartir no solo informaciones, sino conocimientos y experiencias. En ocasiones este concepto también lo podemos encontrar bajo el nombre de “Comunidad de práctica” o “Comunidad de aprendizaje”.

Aunque el enfoque de McDermott procede del contexto de la gerencia de conocimiento, entendemos que es asumible en el ámbito de la mediación puesto que el agente mediador ejerce un liderazgo cooperativo en la gestión del conflicto. El agente mediador, en su función de epistemólogo, facilita la organización de los argumentos de los agentes mediados para facilitarles la investigación sobre el objeto conflictivo. Por otra parte, el agente mediador busca información nueva permitiendo explicitar aquella que está implícita, aclarando la que no mantiene las máximas conversacionales de Grice y especificando la que sea muy general y puede dificultar conformar un conocimiento compartido de la situación.

Entendemos que el contexto que se crea en “la mesa de mediación” es el de un espacio social intersubjetivo que promueve el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias. Todo ello elaborado en un entorno de seguridad y confianza que permite que las ideas

fluyan dentro de la comunidad. El agente mediador ayuda a que los agentes mediados co-creen un marco de conocimiento del conflicto que no reside en cada parte, sino que se crea en el ámbito de la interacción dialógica que se da entre ellos.

Las ideas de la cognición contextualizada que autores como Brown, Collins y Duiguid (1989) plantean, hace que situemos el agente mediador, en su faceta epistémica y meta-argumentativa, en el centro del procedimiento de mediación, puesto que para que los agentes mediados co-creen un nuevo marco cognitivo del conflicto, el agente mediador ha de conseguir condiciones contextuales favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existente en cada individuo (cf. Hernández, 1998, p. 107) para que se dé un diálogo crítico. El agente mediador tendrá que tener en cuenta los factores que puedan impedir alcanzar el contexto requerido, como son los factores históricos, estructurales, financieros, políticos, sociales o culturales.

En resumen, la idea de la comunidad de aprendizaje se apoya teóricamente en el proceso de comunicación humana, entendido como la posibilidad de interacción y reciprocidad, por un lado, y por el otro se apoya en un concepto de aprendizaje y de cognición, en el que subyace la dimensión social del conocimiento (Goldman, 1998).

El concepto de comunidad de conocimiento se puede entender como una forma de organización y de actuación colectiva, que se conforma en un contexto de gerencia del conocimiento. Supone ubicarse en una epistemología que reconoce el paso de la razón instrumental a la razón sensible, al incorporar un nuevo tipo de pensamiento: el complejo (Pirela, 2004).

Cuando el agente mediador facilita que los agentes mediados constituyan una comunidad de conocimiento, pretende transformar la perspectiva instrumental y analítica guiada, que se da en los métodos hetero-compositivos de resolución de conflictos que están orientados por reglas técnicas que descansan en un saber empírico en la búsqueda de la eficiencia y el control para satisfacer la necesidad última de obtener una resolución a través de una sentencia. El cambio de perspectiva aparece cuando se propicia que los agentes mediados compartan ideas y reflexiones, tácitas y complejas, con el propósito de ayudarse entre sí para resolver el conflicto. Este propósito representa el interés emancipatorio que defiende Habermas (2007), y que será el impulsor de las intervenciones del agente mediador.

En esta etapa, que se sitúa en las fases finales, tanto del procedimiento de mediación como de un diálogo crítico, es donde aparece la espiral de Wells (2001). Este concepto proviene de la teoría de la Indagación Dialógica que explica que el conocer no es una actividad que se pueda llevar a cabo de manera aislada, sino una actividad social e interactiva. Para Wells, el aprendizaje se produce a partir de lo que se llama la “espiral del conocer”, en la cual la transformación del conflicto se da a consecuencia de la participación de los agentes mediados para poner en común sus experiencias subjetivas. Esta participación les da la oportunidad de adquirir información “de segunda mano” sobre las interpretaciones ajenas que han contribuido a crear la distancia entre los diferentes significados atribuidos desde cada narrativa. A través de un proceso de cooperación, los agentes mediados crean una nueva narrativa inter-subjetiva creando la comunidad de conocimiento.

Para conseguir una narrativa inter-subjetiva, el agente mediador tiene a su disposición la herramienta del metamodelo de la PNL, los meta-programas de la PNL, el uso de las posiciones perceptivas y la detección de los sistemas representacionales de la PNL.

A través de la función epistémica del agente mediador, que desarrolla intensamente en su rol de agente regulador de Tindale es inestimable. Las intervenciones del agente mediador permitirán que los agentes mediados sigan modificando su patrón conversacional hasta llegar a la tercera etapa del mapa de ruta argumentativa, la “Comunidad ideal de diálogo”. Alcanzar el contexto que esta etapa facilita obtener un acuerdo consensuado, ya que posibilita “tener una actitud razonable para discutir y convertirse en contribuyentes de lo que Popper denomina Sociedad Abierta” (van Eemeren, 2012, p. 74).

La Comunidad Ideal de Diálogo impulsa a los agentes mediados a desarrollar nuevas alternativas, innovadoras y creativas, potenciales para la resolución de conflictos. El adjetivo “innovadoras y creativas” se logra gracias al cambio en los patrones de comunicación. Este cambio se deriva del aumento de calidad de la escucha activa, la reducción de la información implícita y el aumento de la información proveniente de los cambios de perspectiva que adoptan los agentes mediados. Todo ello gracias a la puesta en común generada en un espacio de libertad y confianza donde los agentes mediados pueden expresar sus ideas y dudas sin temor a ser juzgados.

Con toda la información compartida en la mesa de mediación, los agentes mediados analizan y evalúan todas las alternativas disponibles hasta encontrar la que mejor se ajusta a la situación y a las necesidades de ambas partes. De forma auto-determinada, los agentes deciden cerrar la mediación con un acuerdo libre y voluntario.

Este proceso genera un fuerte compromiso y motivación de los agentes mediados para llevar a cabo el acuerdo, ya que se sienten partícipes de su creación y les impulsa una motivación interna (comportamiento tipo I). A través del procedimiento de mediación ajustado a la estructura del diálogo crítico, los agentes mediados aumentan la consciencia de las consecuencias de nuestros actos, por lo que nos percibimos más activos en la toma de decisiones. Se tiende a pensar que el esfuerzo por mantener el compromiso es por algo que merece la pena, lo que aumenta la responsabilidad de los agentes mediados para cumplirlo.

Una vez ha finalizado el proceso de mediación, donde se ha detectado y trabajado el C2, los agentes mediados habrán sufrido una transformación a nivel personal y a nivel interpersonal en la forma de comunicarse con ellos mismos y con los demás. Dicha transformación afectará incluso en la gestión de futuras situaciones conflictivas. Las personas tendrán mejores habilidades comunicativas que se podrá observar en la reducción de maniobras estratégicas falaces en los argumentos, disminuyendo la información implícita que implicará la reducción de presuposiciones y predicciones de intencionalidad negativa ajena.

Por otra parte, los agentes mediados adquieren consciencia de la importancia de adoptar una actitud de curiosidad, y aseptica de sesgos, ante un conflicto, minimizando la típica actitud competitiva desarrollada. Esta transformación actitudinal que se adopta para gestionar el conflicto, hace que no sea un esfuerzo excesivo empatizar con la perspectiva de la otra persona para comprender como esta ve el mundo. De esta forma se consigue disminuir la intensidad afectiva, que suele rodear la situación de conflicto, mejorando la gestión autónoma del conflicto. Paralelamente, aumenta el grado de responsabilidad de los actos de uno mismo, en vez de echar la totalidad de las culpas a la otra parte. Es decir, el agente mediado se vuelve un agente activo y responsable en la resolución del conflicto, lo que evitará futuros conflictos o problemas.

Una vez analizados los patrones sistémicos de las diferentes estrategias para solucionar un conflicto (el estudio lo hemos reducido a las opciones de litigio o mediación), se observa que ambas alternativas se estructuran como un bucle de refuerzo. La diferencia radica en que el bucle de refuerzo del litigio aumenta la causa del conflicto, contribuyendo a la creación de la espiral del conflicto. Y el bucle de refuerzo creado con la mediación refuerza minimizando cada vez más la causa, lo que provocaría la resolución total del conflicto C1 y C2, a través de la transformación de este. Como beneficio secundario, los agentes mediados mejoran las habilidades comunicacionales lo que facilitará el éxito de la gestión en futuros conflictos, previniendo o incluso eliminando problemas.

En el estudio realizado para la construcción de la guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto, hemos mantenido el propósito de detectar herramientas de comunicación que propicien una participación amplia y fundamentada en las diversas prácticas argumentativas que desempeñan un papel crucial en una sociedad abierta y democrática, tal como formulan van Eemeren y Grootendorst.

## **10. RESOLUCIÓN ESTRATÉGICA DE CONFLICTOS: EJEMPLO PRÁCTICO CON LA GUÍA META-ARGUMENTATIVA**

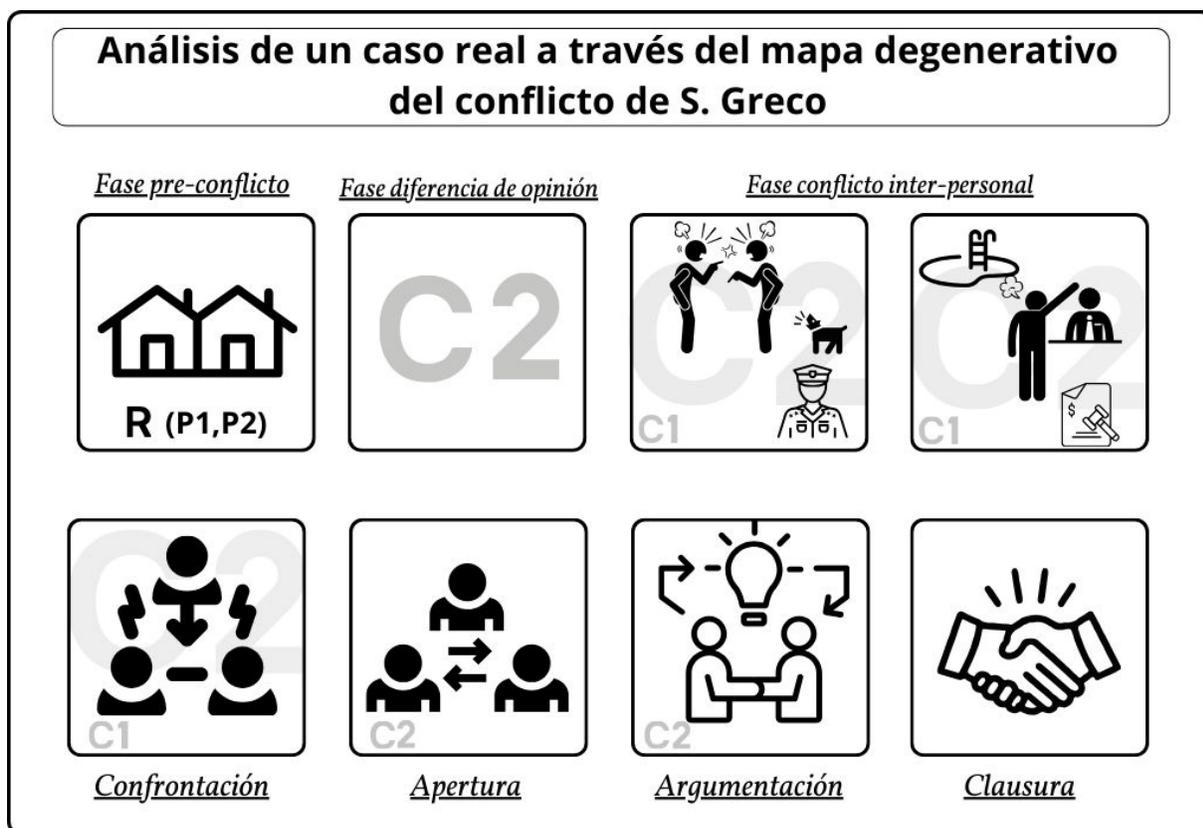
Para ilustrar el uso práctico de la Guía Cartográfica Meta-Argumentativa y del Mapa de Ruta Meta-Argumentativa y Contextual en la mediación de los conflictos complejos, incluimos el siguiente caso. Este ejemplo hace referencia a un caso real que demuestra cómo estas herramientas permiten a la mediadora identificar niveles argumentativos y aplicar estrategias dialécticas que faciliten el diálogo.

-Caso práctico: Mediación de un conflicto vecinal.

En este conflicto, dos familias vecinas enfrentan tensiones debido a diferencias en sus estilos de vida: una familia prefiere disfrutar de su jardín en paz, mientras que la otra permite que sus perros se muevan libremente, generando molestias a la primera. Tras varios años de desacuerdos, llamadas constantes a la policía y dos litigios presentados, se inicia un proceso de mediación que utiliza los principios de la pragma-dialéctica y

las herramientas presentadas anteriormente. Mediante el análisis de los componentes C1 (problemas visibles, como el ruido) y C2 (valores subyacentes, como la conexión con la naturaleza), la mediadora logra estructurar el conflicto en niveles, identificando no solo los síntomas superficiales, sino también las creencias profundas de cada parte. El Mapa de Ruta Meta-Argumentativa y Contextual guía el proceso a través de las fases de confrontación, apertura, argumentación y clausura, permitiendo una exploración sistemática de los puntos de vista.

Figura 9: Análisis de un caso real a través del mapa degenerativo del conflicto de S. Greco.



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de la mediación, la mediadora utiliza la Programación Neurolingüística (PNL) para ayudar a cada familia a ver el conflicto desde un nivel superior y a identificar un valor compartido: el respeto y la conexión con el entorno. Este enfoque facilita la creación de acuerdos prácticos, donde ambas familias colaboran para reducir las molestias, permitiendo una convivencia respetuosa, e incluso cooperar para que ambas familias obtengan una experiencia positiva de convivencia. A modo resumen, y siguiendo la figura 9, en un primer momento se distinguen entre los niveles de conflicto C1 y C2, identificando las causas profundas y las manifestaciones visibles del conflicto, estas últimas se refieren al C1 que recoge el problema que se presenta inicialmente ante mediación o que promueve un litigio. Luego se aplican las fases pragma-dialécticas para estructurar el diálogo de forma efectiva y como resultado se obtiene la promoción de la cooperación y el respeto mutuo, ayudando a crear un entorno propicio para soluciones sostenibles.

## **11. CONCLUSIONES**

La Guía Cartográfica Meta-Argumentativa y el Mapa de Ruta Meta-Argumentativa representan un avance en la calidad y profundidad de las intervenciones en mediación, proporcionando al mediador herramientas que abordan el conflicto en sus múltiples dimensiones y niveles. Esta metodología permite superar los enfoques tradicionales, ofreciendo al mediador una visión que no solo aclara las manifestaciones superficiales del conflicto, sino que ilumina sus causas profundas. Al trabajar con componentes como el C1 y el C2, esta guía facilita la construcción de un diálogo donde las emociones, creencias y valores ocultos de las partes puedan ser abordados y transformados en factores de colaboración, promoviendo un entorno de confianza y respeto mutuo. La capacidad del mediador para intervenir desde esta perspectiva puede marcar una diferencia significativa en la resolución y sostenibilidad de los acuerdos, fomentando un cambio actitudinal que contribuye a una comprensión duradera entre las partes. Este enfoque plantea un modelo de mediación que no solo apunta a resolver el conflicto inmediato, sino a sentar las bases para una cultura de comunicación crítica y colaborativa que se extienda más

allá del contexto puntual. La aplicabilidad futura de esta guía podría, en última instancia, elevar los estándares de la práctica de mediación y abrir nuevas posibilidades para intervenir en conflictos cada vez más complejos, posicionando al mediador no solo como facilitador, sino como un agente de cambio sistémico capaz de generar entendimientos transformadores y sostenibles.

## 12. TRABAJOS CITADOS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable Conflicts. Socio-Psychological Foundations and Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). “Situated cognition and culture of learning.” *Educational Researcher*, 18, pp. 32-42.
- Brown, J. (2000). “Una visión distinta y prodigiosa”. *Revista Gestión*, 2, pp. 89-94.
- Colaiácovo, J. (1998). *Negociación moderna. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ediciones Jurídicas Cuyo.
- Cruz Barney, O. (2000), “El arbitraje en México: notas en torno a sus antecedentes histórico.” *Ars Iuris* (Ciudad de México), 24, pp. 53-110.
- Dilts, R. (2004). *Coaching, herramientas para el cambio*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht: Foris.
- Eemeren, F.H. van (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Madrid / México: CSIC / Plaza y Valdés Editores.
- Feldman B., L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2011). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión

2000.

Goldman, A.I. (1998). *The Knowledge in a Social World*. New York: Oxford University Press.

Gorjón, F. (2001). “Medios alternativos de solución de controversias. Solución a la impetración de la Justicia.” *Revista latinoamericana de mediación y arbitraje*, 1, n.1, pp. 41-61.

Greco Morasso, S. (2011). *Argumentation in Dispute Mediation: A Reasonable Way to Handle Conflict*. Amsterdam: John Benjamins.

Greco Morasso, S. (2018). “Designing dialogue: Argumentation as conflict management in social interaction.” *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 68, pp. 7-15.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2007). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Madrid: Cátedra, 5ª edición.

Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Leal Carretero, F. (Coord.): *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Guadalajara (México): Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara, 2015.

Maslow, A. H. (2021). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.

McDermott, R. (2000). “¿Cómo asegurar el éxito de las comunidades de conocimiento?” En: *Gerencia del conocimiento. Potenciando el capital intelectual para crear valor*. Caracas: CIED-PDVSA.

Pink, H. D. (2009). *Drive. The Surprising Truth About What Motivate Us*. Edinburgh: Cannongate Books.

Pirela Morillo, J.E. (2004). “Comunidades de conocimiento en ciencias de la información.” *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 1, n.1. pp. 41-61.

Ryan, M.R. and Deci, E.L. (2000) “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being”. *American Psychologist*, 55 (January 2000), p. 68.

Rogers, C. R. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós.

Thomas, K.W. & Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Tindale, C.W. (2015). *The Philosophy of Argument and Audience Reception*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wehr, P. (1979). *Conflict Regulation*. Boulder, CO: Westview Press.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*.  
Barcelona: Paidós.



# El rol de las mujeres durante conflictos armados y los procesos de DDR. Análisis comparativo entre Irlanda del Norte y Colombia

Daniel Bernabé Acosta<sup>a</sup>  
Patricia Rebeca Sepulveda Chapa<sup>b</sup>

## Como citar este artículo:

Bernabé Acosta, D., & Sepulveda, P. El rol de las mujeres durante conflictos armados y los procesos de DDR. Análisis comparativo entre Irlanda del Norte y Colombia. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(14).  
<https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.276>

## Recibido:

07 de febrero de 2024

## Aprobado:

03 de septiembre de 2024

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1998-4576>

Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México

Licenciado en Relaciones Internacionales con experiencia internacional en Universidad Complutense de Madrid, España. Data Entry en TOC Logistics. Correo electrónico: daniel.bernabecs@uanl.edu.mx

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6044-6245>

Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México

Doctora en Filosofía con orientación en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Coordinadora del Centro de Internacionalización de FCPYRI, UANL. Correo electrónico: psepulvedac@uanl.edu.mx

## **EL ROL DE LAS MUJERES DURANTE CONFLICTOS ARMADOS Y LOS PROCESOS DE DDR. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE IRLANDA DEL NORTE Y COLOMBIA**

### **Resumen**

Este artículo presenta un análisis comparativo entre los casos de Irlanda del Norte y Colombia, debido a la prevalencia significativa de mujeres involucradas activamente en el conflicto, así como el papel que éstas tuvieron en sus respectivos procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR). Se realizó desde una metodología cualitativa a través de una revisión documental de tipo bibliográfica, analizando la situación de algunas mujeres cuando asumen el doble rol de víctima-victimaria durante los conflictos, rompiendo los roles de género que tradicionalmente son asumidos por los hombres en éstos, y la importancia que tiene el visibilizar dicha participación para asegurar una mayor presencia de mujeres en los procesos de negociaciones de paz, repercutiendo así directamente en las mujeres de todo el país. Esto es de especial importancia cuando se tiene en cuenta la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, respecto a la Agenda “Mujeres, paz y seguridad”, utilizada de marco de referencia en el involucramiento de una agenda de género y el incremento del rol de las mujeres como agentes constructoras de paz. A través de dicho análisis, se encontró una alta

prevalencia de mujeres en papeles activos dentro de conflictos armados, teniendo resultados variados en la vida política y social de las mujeres tras los conflictos, destacándose especialmente, que la existencia de un apartado de género en los procesos y negociaciones de paz, no representan necesariamente resultados positivos, sino que se depende más de la visibilidad de las mujeres durante estos procesos.

**Palabras clave:** Perspectiva de Género – DDR – Construcción de la Paz – Colombia – Irlanda del Norte

## **WOMEN’S ROLE DURING ARMED CONFLICT AND DDR PROCESSES. COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN NORTHERN IRELAND AND COLOMBIA**

### **Abstract**

This article presents a comparative analysis between the cases of Northern Ireland and Colombia, due to the significant prevalence of women involved actively in the conflict, as well as the role in their respective Disarmament, Demobilization and Reintegration (DDR) processes. Using a qualitative methodology through a bibliographic documentary review, analyzing the double role as victim-victimizer that some women assume during conflicts, breaking the gender roles that are traditionally men-dominated, as well as the importance of making this participation visible, to ensure a greater presence of

women during peace negotiations processes, thus directly impacting women throughout the country. This is of special importance when taking into account Resolution 1325 of the United Nations Security Council, regarding the Women, Peace, and Security Agenda, used as a framework of reference in the involvement of a gender agenda and increasing in the role of women as peacebuilding agents. Through this analysis, a high prevalence of women taking active roles within armed conflicts was found, having

varied results regarding the political and social life of women after conflicts, highlighting, that the existence of a gender section in peace accords and negotiations, does not necessarily represent a positive outcome, but instead it depends more on the visibility women have during these processes.

**Keywords:** Gender Perspective – DDR – Peacebuilding – Colombia – Northern Ireland

## 1. INTRODUCCIÓN

Las actividades de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) de los combatientes tras los conflictos armados se han vuelto cada vez un componente más importante en los procesos de construcción de la paz. En el sistema internacional contemporáneo, tras la caída del Bloque del Este y al final de la Guerra Fría, se ha observado un incremento significativo en los conflictos armados que se distancian de los conflictos que tradicionalmente se conocían como guerras mundiales, ahora llamados Conflictos Armados No Internacionales (CANI) o guerras civiles, en donde dos grupos se enfrentan en el interior de un Estado. Este tipo de conflictos armados resulta más complicado de analizar, y de resolver, principalmente debido a las dinámicas sociopolíticas resultantes antes y después de un cese al fuego, dificultando los procesos de construcción de la paz exitosos que lleven al establecimiento de instituciones y estructuras firmes.

Más aún, debe destacarse que las actividades de DDR pueden enfrentarse a retos y dificultades, puesto que las particularidades de cada conflicto armado, y de cómo es llevado a cabo el proceso de construcción de la paz, puede tener un fuerte impacto, ya sea positivo o negativo en su resolución. Por ello, el estudio de los procesos de DDR

debe hacerse considerando diferentes factores y dimensiones sociales, económicas y políticas; sin embargo, una de las dimensiones que mayor impacto puede representar en un proceso de DDR completamente exitoso es también una de las más descuidadas: la dimensión de género, pues se excluye de análisis a aproximadamente el 50% de la población, así como su involucramiento en el doble papel de víctimas y victimarias, y como agentes constructoras de paz (Asociación Internacional para la Política Humanitaria y la Investigación de Conflictos, 2023).

Es así como el feminismo en las Relaciones Internacionales ha cobrado una importancia significativa cada vez mayor en la resolución de conflictos de paz, siendo quizá la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas del 31 de octubre de 2000, también conocida como la Agenda “Mujeres, paz y seguridad”, el mejor ejemplo del largo recorrido que ha tenido el feminismo en el sistema internacional y esta disciplina. A pesar de esto, algunos autores como Schroeder et al. (2005), reconocían que durante sus primeros años, la Resolución 1325 no había tenido éxito en su implementación durante los procesos de DDR existentes en ese momento.

En el presente artículo, se analizan las actividades de DDR en los casos de Irlanda del Norte, proceso que comenzó ligeramente antes del establecimiento de la Resolución 1325, así como el caso de Colombia, proceso que a pesar de llevar décadas implementándose, ha logrado mayores avances a partir del año 2016, evaluando la efectividad de las acciones de DDR en la construcción de una paz duradera en los respectivos países, así como la presencia y el impacto de una perspectiva de género en ambos.

Los procesos de paz de dichos países fueron seleccionados debido a que ambos conflictos armados cuentan con una característica distintiva en común: la amplia presencia de mujeres combatientes, más involucradas en el factor armado en comparación a otros conflictos, lo cual es tomado en cuenta al momento de evaluar el impacto de los esfuerzos del DDR en la inclusión de las excombatientes en el proceso de paz, y el impacto posterior que se tuvo en la vida política, social y cultural de dichos países, especialmente en lo que respecta y repercute, directa o indirectamente, a las niñas y mujeres dentro de sus respectivas sociedades.

## 2. ANTECEDENTES

### 2.1. *Conflicto en Irlanda del Norte*

Las raíces del conflicto norirlandés se remontan varios siglos atrás, pues las tensiones de la isla de Irlanda con la Gran Bretaña han sido latentes durante toda su historia, sin embargo, las tensiones se agravaron particularmente durante el siglo XIX, cuando las divisiones políticas en la isla empezaron a incrementarse de manera significativa, siendo además fuertemente evidente la influencia de la religión en dichas diferencias: el Ulster, o el norte de mayoría protestante, con un avance industrial acelerado y de ideología unionista al Reino Unido; y el sur predominantemente agrario, de mayoría católica y de ideología nacionalista (Coakley, 2004).

Dichas tensiones culminaron en la Guerra de Independencia Irlandesa entre 1919 y 1921, que resultó en la partición de la isla de Irlanda en el Estado Libre Irlandés (predecesor de la actual República de Irlanda) que mantuvo un estatus como miembro del *Commonwealth*, y el Norte de Irlanda, permitiéndosele al Ulster el tener la posibilidad de mantenerse fuera del Estado Libre Irlandés, y manteniendo su permanencia directa en el Reino Unido. Tras la firma del Tratado Angloirlandés, la división ideológica se acrecentó aún más, cuyas fricciones cada vez mayores derivaron en la Guerra Civil Irlandesa (1922 y 1923), que culminó con la victoria del bando pro-Tratado (Encyclopaedia Britannica, 2023). Sería hasta 1949, que el Estado Libre Irlandés se convertiría en la República de Irlanda, estableciendo finalmente independencia total del Reino Unido.

#### 2.1.1. *“The Troubles” (1968-1998)*

El complicado carácter etnonacionalista del conflicto histórico en la isla, tomó un nuevo giro, que derivó en un conflicto armado de tres décadas de duración en Irlanda del Norte, también conocido como *The Troubles*, o “Los Problemas” en español, estallando tras la brutal represión mostrada por parte de las fuerzas del orden policial del Ulster (mayoritariamente protestante) hacia la Asociación por los derechos civiles de Irlanda del Norte, minoría católica que abogaba por los derechos de la sociedad católica norirlandesa.

Durante estas tres décadas de conflicto armado, se estima que más de 3500 personas perdieron la vida en los enfrentamientos armados (Gregory et al., 2013), siendo los principales combatientes las fuerzas de seguridad británicas, la Gendarmería Real del Úlster, los diferentes grupos paramilitares unionistas o lealistas, y las fuerzas paramilitares republicanas de Irlanda, donde se destacan la Asociación de Defensa del Úlster (UDA) y la Fuerza de Voluntarios del Úlster (UVF) en el primer bando; y el Ejército Republicano Irlandés Provisional (IRA) y el Ejército Irlandés de Liberación Nacional (INLA) en el segundo. Más aún, este conflicto armado se caracterizó por los ataques a la población civil, donde se estima que poco más de la mitad de todas las defunciones del conflicto fueron civiles (Sutton, 2023), llevados a cabo por los grupos paramilitares, la desobediencia civil y un incremento en la segregación de la población católica en el Úlster.

### **2.1.2. Acuerdo del Viernes Santo**

Tras décadas de violencia, durante la década de los 90, comenzaron las negociaciones de paz entre los principales partidos políticos de Irlanda del Norte (y sus respectivos grupos paramilitares), el gobierno irlandés y el gobierno de británico, que culminaron en la firma del Acuerdo del Viernes Santo, en Belfast, Irlanda del Norte el 10 de abril de 1998. Este Acuerdo estipuló el establecimiento de una serie de instituciones intra e intergubernamentales con la finalidad de mejorar el diálogo entre las partes afectadas: entre Irlanda del Norte y la República de Irlanda, así como entre Irlanda y Reino Unido, y finalmente y más importante, que las decisiones gubernamentales en Irlanda del Norte debían llevarse a cabo de manera equitativa entre católicos y protestantes (Citizens Information, 2022).

Asimismo, se estableció como prioridad la reunificación de Irlanda (siempre y cuando la mayoría en Irlanda del Norte estuviera de acuerdo), renunciando Irlanda a sus reivindicaciones sobre Irlanda del Norte, así como las reivindicaciones de Reino Unido sobre la República de Irlanda, y finalmente se estipuló como factor importante el desarme y la normalización como parte del proceso de paz en Irlanda del Norte (Citizens Information, 2022).

## **2.2. Conflicto en Colombia**

De manera similar al caso irlandés, la historia de Colombia se ve plagada por tensiones, conflictos y violencia, tal como señala Cárdenas (2013), quien estipula que la violencia misma y el conflicto son elementos constituyentes en sí mismos de la identidad política colombiana. Para ejemplificar su punto, el autor establece una serie de etapas en las que se observa la evolución de los conflictos en el país. En una primera instancia, se menciona la dinámica de competencia política y guerras civiles entre los diferentes rivales políticos. En segunda instancia, se observa el conflicto cuyo epicentro se encontraba en el sector agrario, derivado de la exclusión bipartidista. Finalmente, observamos la última etapa con la entrada del paramilitarismo y el incremento de las actividades relacionadas al narcotráfico.

El conflicto colombiano es bastante interesante en sí mismo, pues es difícil de estudiar como un conflicto aislado y detallado, al ser una mezcla de problemáticas sociales y conflictos interrelacionados que ha llevado a un número de etapas con escaladas de violencia. Al respecto, Galeano (2017), menciona la postura estipulada por el periodista Stephen Ferry, quien establece que no se puede hablar en sí mismo de un conflicto colombiano *per se*, sino que la situación en Colombia se trata más bien de un conjunto de conflictos sociales, políticos y económicos que se han mezclado inextricablemente a través del tiempo.

### **2.2.1. Conflicto guerrillero en Colombia**

El conflicto colombiano usualmente se considera a partir del surgimiento de las guerrillas y grupos paramilitares en Colombia alrededor de la década de 1960, tras la caída del General Gustavo Rojas Pinilla, presidente de 1953 a 1975. En las décadas siguientes, especialmente en la década de 1970, la represión por parte del Estado, las revueltas sociales, los cambios en la política económica del país, los aumentos en la tasa de interés, entre otros factores, contribuyeron al deterioro aún mayor del tejido social colombiano (Fundación CIDOB, 2022).

Pese a que surgieron multitud de movimientos guerrilleros armados dentro del espectro de la ideología política de izquierda, todos ellos representaban una ideología discrepante debido a sus condiciones y características histórico-geográficas específicas, que describían

cursos de acción desiguales. Dentro de las guerrillas principales, se destacan las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), el grupo armado insurreccionista más grande durante el conflicto, seguido del Ejército de Liberación Nacional de Colombia (ELN), y en menor medida el Ejército Popular de Liberación Nacional (EPL), el cual se moviliza parcialmente y el Movimiento 19 de Abril (M-19), el cual se desmovilizó en 1991 (Fundación CIDOB, 2022), que se vieron enfrentados entre sí y contra el crimen organizado, narcotráfico, fuerzas de seguridad estatales y grupos paramilitares de extrema derecha tales como el grupo Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Otro punto de gran interés en el estudio de las guerrillas colombianas es el involucramiento del narcotráfico en el conflicto, y cómo esta evolución pasó del rechazo por parte de las FARC-EP, en 1977, hacia la aceptación de la siembra de la coca en 1979, así como la regulación policiva que tuvieron de los narcotraficantes en 1992, y su comercialización directa en el año 2000 (Rosero, 2013). Por ende, no es de extrañar que en el periodo comprendido entre 1988 a 1992, se presenta una escalada significativa en la violencia del conflicto, con un incremento significativo de masacres perpetradas por los diversos grupos armados, y que para el periodo entre 1996 y 2002, las masacres incrementarían hasta casi cuadruplicarse (Calderón Rojas, 2016).

### **2.2.2. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera**

Durante todo el conflicto en Colombia existieron múltiples intentos de negociaciones de paz entre los diferentes gobiernos en turno y los grupos insurrectos, especialmente las guerrillas, llevadas a cabo a través de diversos ciclos de diálogos de paz, en donde se buscaba establecer un canal de diálogo utilizando como modelo la resolución de conflictos y, en donde de acuerdo a Fisher, Ury y Patton (1991), se negociaba por el conflicto armado, la paz como interés común y lograron establecer un Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera en el año 2012, y más prominentemente las FARC-EP, marcado por fracasos, falta de voluntad de las partes, y agendas poco claras que lograran derivar en el establecimiento de una paz verdaderamente duradera en el país.

Tal como estipulan Venegas y Guzmán (2019), la negociación entre el gobierno de Colombia y las FARC llevó al Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en el año 2016, resultando en un proceso complejo de negociación que buscaría concretar 5 puntos particulares a través de dos principios centrales: la importancia de la negociación durante el conflicto, así como la noción de que no habría acuerdo hasta que todo se acordara, por lo que la negociación determinaría en si misma su éxito. Los puntos mencionados anteriormente incluían:

Una reforma integral del campo colombiano. 2) Apertura democrática para construir la paz y participación política. 3) Acuerdo sobre el cese al fuego y de hostilidades y dejación de las armas; así como un acuerdo sobre las garantías de seguridad. 4) Solución al problema de las drogas ilícitas. 5) Acuerdo sobre las víctimas del conflicto (Venegas y Guzmán, 2019, p. 14).

El 2 de octubre de 2016, el acuerdo se somete a un plebiscito para su aprobación por parte del pueblo colombiano y es rechazado. Tras tal rechazo, se dan nuevas negociaciones y ajustes al documento. Es en noviembre del 2006 que se firma el acuerdo modificado en el Teatro Colón de Bogotá, ratificándose posteriormente por el Congreso de Colombia y dando inicio al proceso de implementación.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Como parte de la revisión de la perspectiva de género en los procesos de DDR en Irlanda del Norte y Colombia, se realizó una breve exploración de los principales documentos de especial relevancia para los estudios de caso. Dichos documentos son los Acuerdos de paz firmados para ambos conflictos, así como la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Esto servirá, primeramente, para evaluar el contenido, o ausencia, de una perspectiva y una agenda de género dentro de los acuerdos, así como si estos han respetado a la resolución 1325, y con qué grado de éxito han logrado dichos objetivos.

### **3.1. Resolución 1325 Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas**

El Consejo de Seguridad adoptó la resolución (S/RES/1325) sobre “Mujeres, paz y seguridad” el 31 de octubre del 2000, donde se reafirmó la importancia que tienen las mujeres en la resolución de conflictos, las negociaciones y construcción de paz, así como el proceso de reconstrucción de zonas post-conflicto, entre otras cosas. Asimismo, exhorta a todos los actores involucrados en solución de conflictos no sólo a incluir más mujeres en los esfuerzos de paz y seguridad de las Naciones Unidas, sino también a velar por la seguridad sexual mujeres y niñas, protegiéndolas de instancias de violencia sexual dentro de los conflictos armados (Oficina del Asesor Especial en cuestiones de género, 2023).

### **3.2. Acuerdo del Viernes Santo – Irlanda del Norte**

El Acuerdo del Viernes Santo, o Acuerdo de Belfast, firmado el 10 de abril de 1998, es considerado por Ahern (1998) como histórico, al establecer un nuevo comienzo basado en la cooperación y la asociación entre los gobiernos del Reino Unido y la República de Irlanda. Entre lo más destacable se incluyen instituciones significativas de interconexión Norte-Sur, de manera que la cooperación en la isla de Irlanda sea mejor en asuntos de interés mutuo, además de provisiones que permitan la unificación de Irlanda en caso de ser ese el deseo de los pueblos irlandés y norirlandés.

En materia de género, es interesante destacar que el texto original del Acuerdo no contempla como tal una Agenda de género bien definida, lo cual, tiene cierto sentido, especialmente considerando que la Agenda “Mujer, paz y seguridad” de las Naciones Unidas no sería adoptada por el Consejo de Seguridad sino hasta dos años después. No obstante, dentro del texto se menciona la palabra “género” en dos ocasiones, destacándose la mención al derecho a la igualdad de oportunidades en todas las actividades sociales y económicas, sin importar la clase, credo, discapacidades, género o etnia; así como las menciones referentes a las mujeres, estipulándose su derecho a una participación política total y equitativa, además del establecimiento de políticas por parte del gobierno británico en Irlanda del Norte con la finalidad de promover la inclusión social, el desarrollo comunitario y el avance de las mujeres en la vida pública (Acuerdo de Belfast, 1998).

### **3.3. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera – Colombia**

El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, firmado el 24 de noviembre de 2016, es considerado por Díaz Galán (2021), como un mecanismo que funciona a través de dos propósitos específicos: por un lado la finalización del conflicto armado en el país que por múltiples décadas asoló a la población, y por otro lado, directamente como un mecanismo que irremediablemente conduce a la consolidación de la paz en el país, debido a que se reitera la búsqueda de la construcción de una paz estable y duradera. Además, Orlando Melo (2016), menciona que algunos de los puntos más importantes del acuerdo de paz son la desmovilización de los FARC, y su reintegración a la vida política del país; una reforma agraria integral; la lucha contra el narcotráfico; el establecimiento de comisiones de la verdad (de importancia para definir roles de víctima-victimario de los actores involucrados); entre otros.

A diferencia del Acuerdo en Irlanda del Norte, el Acuerdo en Colombia sí contiene disposiciones de género como un eje central del Acuerdo, mencionándose constantemente que se tendrá una perspectiva de género dentro del mismo, destacándose dentro de los principios del documento, que esta situación implica un reconocimiento de las mujeres como ciudadanas autónomas y sujetos de derecho, atendiendo a las condiciones que han impedido a que las mujeres accedan a bienes públicos, activos y sociales. Dicho reconocimiento, implica la adopción de programas que contemplen las necesidades y condiciones diferenciales de las mujeres dentro del Acuerdo (Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto, 2016).

### **3.4 Papel de los procesos de DDR**

#### **3.4.1. Papel del DDR en el Conflicto Norirlandés**

El papel del DDR ha sido de fundamental importancia en el establecimiento de una paz duradera en Irlanda del Norte, cumpliendo un rol mayor en lograr evitar una reincidencia persistente de un conflicto armado que duró tres décadas. Es así como el *Peace Accords Matrix* (2015), evaluó los resultados del Acuerdo del Viernes Santo entre 1998 y 2007,

calificando a la efectividad del Acuerdo en un 58.33 durante su primer año, mejorando su puntuación hasta un total de 95.24 en 2007, último año evaluado.

El primer paso del DDR en Irlanda del Norte fue el desarme de los combatientes paramilitares como uno de los principales pilares del proceso de paz norirlandés. Para ello, se estableció la Comisión Internacional Independiente para Desarme, encargada de coordinar los esfuerzos de desarme, así como reportar los avances de dicho proceso. Tras años de retraso en la fecha establecida para el desarme por el Acuerdo de 1998, el IRA Provisional finalmente accedió al desarme total de sus filas en 2005, mientras que los grupos lealistas, tales como el UVF y el UDA terminarían sus procesos de desarme años después, en 2009 y 2010 respectivamente (Review Panel in Northern Ireland, s.f.).

Por su parte, los procesos de desmovilización y reintegración se han llevado de la mano: por un lado, la retirada de armas o la salida de los miembros de los grupos armados, quienes han sido apoyados para su reintegración como participantes de una sociedad. Así es como la desmovilización de los grupos paramilitares comenzó, principalmente a partir de la liberación de presos políticos de los bandos unionistas (5,000-10,000~) y republicanos (15,000~) vinculados a los grupos paramilitares, que contribuyeron a la transformación de los grupos armados en asociaciones civiles. Estos exprisioneros jugaron una especial importancia en la consolidación de la paz a través de iniciativas comunitarias en sus propias comunidades, y cooperando constantemente con el “otro lado” (Joshi et al., 2015).

De esta manera, se puede observar que el proceso de reintegración de los combatientes del Conflicto Norirlandés ha sido ligeramente diferente a otros procesos de DDR, puesto que los excombatientes no han sido reintegrados al ejército o a las fuerzas de seguridad estatales en Irlanda del Norte, sino que han sido reintegrados a la sociedad civil a través de iniciativas propias, y procesos gubernamentales de reinserción social donde se destaca su importancia dentro del proceso de paz y su involucramiento en procesos de justicia restaurativa con las comunidades y sectores de la sociedad civil afectadas durante el conflicto; se ha mencionado, por ejemplo, la importancia que la reintegración de los excombatientes jugó en la disminución de la justicia retributiva violenta llevada a cabo en determinados sectores de la sociedad por civiles afectados, en pro de soluciones pacíficas (Joshi et al., 2015).

### **3.4.2. Papel del DDR en el Conflicto Colombiano**

El papel que ha jugado el DDR en el caso de Colombia ha sido bastante particular e importante a lo largo del tiempo, pues los procesos de desarme, desmovilización y reubicación de combatientes en el país han ido más allá del Acuerdo firmado en 2016. Quizás el proceso que más puede destacarse fue el Acuerdo de Santa Fe de Ralito, firmado en julio de 2003, y llevado a cabo hasta diciembre de 2005, mismo que fue coordinado por el Programa de Reincorporación a la Vida Civil (PRVC), en búsqueda de un proceso de desarme escalonado por etapas y que incluía diversas iniciativas de formación y actividades que fueran productivas para los desmovilizados (Comisión de la Verdad, s.f.). Asimismo, durante este periodo, los desmovilizados y sus familias recibían apoyos para la desmovilización que consistían en alojamiento, manutención, vestuario, salud y seguridad, que ayudara en su proceso. (Herrera & González, 2013)

Sin embargo, el caso de Colombia es uno especialmente delicado en materia de procesos de paz, considerando que es uno de los nueve conflictos armados de mayor duración en el mundo de acuerdo con Pizarro (2017), al tener una duración superior a los 50 años hacia 2017, y que generasen al menos 100 muertes anuales. Además, la larga duración del conflicto y el hecho de que los diferentes gobiernos en turno han intentado estrategias independientes para acabar con la guerrilla, contribuyó a generar mayores fricciones entre los grupos combatientes y el gobierno, pues las fricciones se remontan tan atrás como los esfuerzos de negociación entre el gobierno de Rojas Pinilla y las guerrillas liberales. Pese a esto, es importante destacar el Acuerdo de La Uribe, firmado en mayo de 1984 entre el gobierno de Belisario Betancourt y las FARC-EP, pues representó el primer esfuerzo satisfactorio en sentar un precedente funcional entre el gobierno y los grupos insurgentes, a pesar del incumplimiento de este, y su evidente falta de éxito general (Valencia, 2024).

En cuanto al proceso más reciente de DDR en el país, se pueden destacar dos cosas respecto a las que los procesos de desarme han mostrado avances, pues se logró crear la Política Nacional de Reincorporación Social y Económica de exintegrantes de las

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), documento CONPES 3931 del Consejo Nacional de Política Económica y Social de Colombia, siendo esta la primera instancia en la que se logró la aprobación de una política pública conjunta entre el gobierno y los excombatientes. Asimismo, como parte de esta política, se crearon los Espacios Territoriales de Capacitación y Normalización (ETCR) por una duración de 24 meses, los cuales fueron lugares transitorios donde se llevó a cabo capacitación de excombatientes de las FARC-EP en materia de reincorporación comunitaria, llevando incluso al establecimiento de más canales de comunicación entre excombatientes y el gobierno además de los establecidos originalmente en el Acuerdo (Lerma et al., 2020).

A pesar de estos progresos, Quiceno (2021), reconoce que los procesos de DDR en Colombia no han logrado ser 100% exitosos, especialmente debido a la falta de protección y acompañamiento de las personas desmovilizadas, pues de acuerdo con Valencia Agudelo (2021), tan solo entre 2016 y principios de 2021, fueron asesinados 248 excombatientes, cifra que aumentó a 409 firmantes de paz hacia 2024 según reportes del Observatorio de Derechos Humanos y Conflictividades de Indepaz (El Espectador, 2024).

Además se encuentra la dificultad de la reintegración económica para los excombatientes, que se encuentra marcada por las condiciones y características individuales de los desmovilizados (sus habilidades y formación laboral), así como la voluntad de los empleadores de aceptarlos en espacios de inclusión laboral, pues existen muchos prejuicios alrededor de los excombatientes, mismos que se han gestado a través de décadas de cruento conflicto y que llevan a su marginación social.

### **3.5 El rol de las mujeres durante el conflicto en Irlanda del Norte**

Una de las principales características observadas en los grupos de combatientes mujeres durante el conflicto en Irlanda del Norte, que lo diferencia del caso de Colombia, es la presencia de mujeres tomando roles activos en grupos paramilitares en ambos lados del conflicto, pues, aunque hubo una prevalencia superior en los grupos paramilitares de carácter republicano, también hubo una cantidad importante de mujeres combatientes del lado unionista. Alison (2004), explica que generalmente los movimientos “antiestatales”,

con tintes generalmente nacionalistas de “liberación”, suelen ser ambientes propicios para que exista un mayor espacio práctico e ideológico que permita una mayor prevalencia de mujeres combatientes activas.

En el caso de las mujeres pertenecientes al IRA, se puede notar cómo a inicios del movimiento las mujeres vivían un doble problema de segregación, pues durante las etapas tempranas del conflicto, estas eran segregadas por sus contrapartes masculinas dentro del IRA, con prohibiciones tales como la entrada a ciertos *pubs* exclusivos para hombres, o el entrenamiento formal y autorización para el uso de armas de fuego. Sin embargo, con el paso del tiempo, el liderazgo femenino aumentó considerablemente, al punto en que poco a poco las mujeres dentro del IRA tomaron una participación en los roles tradicionalmente “masculinos”, como el conflicto armado; cosa que además, sentó las bases para que el Sinn Féin (partido político irlandés) demandara cuotas de género durante las negociaciones de paz (Moore, 2014).

Por el otro lado, el caso de las mujeres pertenecientes a las milicias unionistas es más complicado, pues durante su investigación, McEvoy (2009) establece que el contacto con mujeres excombatientes que hayan sido miembros de dichas milicias es bastante complicado, estipulando un cierto recelo hacia la idea de “traicionar” a dichos grupos al hablar con alguien externo (siendo de importancia notar que sólo se habló con ella debido a conexiones familiares con el bando unionista), destacando además que la mayoría de estas mujeres tenían una perspectiva negativa acerca de los esfuerzos para detener el conflicto y los acuerdos de paz alcanzados. McEvoy detalla a través de una serie de entrevistas que las principales actividades llevadas a cabo por estas mujeres eran las siguientes:

Transporting arms, munitions, and intelligence in baby carriages, purses, cars, and on their bodies; conducting surveillance; cleaning crime scenes and destroying evidence of paramilitary crimes; storing arms and munitions in their homes; transporting LPO contraband into and out of detention facilities; serving as funeral honor guards; carrying out punishment beatings on behalf of the organization; and armed robbery. [Transportar armas, municiones e inteligencia en carriolas, bolsos, automóviles y en sus cuerpos; llevar a cabo vigilancia; limpiar escenas del crimen y destruir evidencia de crímenes paramilitares; almacenamiento de armas y municiones en sus hogares; transportar contrabando de OPU (Organización

Paramilitar Unionista) dentro y fuera de los centros de detención; servir como guardias en funerales de honor; llevar a cabo palizas castigo en nombre de la organización; y robo a mano armada]. (McEvoy, 2009, p. 270)

Debe destacarse, que las mujeres en el conflicto norirlandés no solo cumplieron un rol como victimarias o miembros activos del conflicto, pues las mujeres en ambos bandos fueron víctimas especialmente vulnerables, como en todos los conflictos armados, pues además de la constante presencia de violencia sexual como herramienta de represión utilizada por los paramilitares masculinos de otros grupos, las mujeres, especialmente en el bando republicano, podían ser víctimas de miembros de su propia comunidad. Rodríguez Fernández (2017), explica que las mujeres que tenían algún grado de involucramiento sentimental con soldados británicos eran consideradas como traidoras al movimiento republicano, y constantemente eran asesinadas por el IRA, así como cualquier mujer, incluso madres de familia, que fueran tan solo sospechosas de colaborar de alguna forma con los británicos.

Dentro de los procesos psicosociales más pertinentes a discutir respecto a la victimización de las mujeres irlandesas (sin importar su bando), se encuentran la desvinculación y segregación por temas de religión, pues ambos bandos justificaban los abusos realizados a mujeres del otro bando generando una especie de vinculación entre los victimarios, tal como se observó en el caso de la guerra de Yugoslavia. Más aún, estos abusos se vieron agravados por el hecho de que fueron observados por otros, y no fueron tratados de ser evitados; destacándose especialmente la retórica dentro de la percepción de las mujeres del “nosotras” y “ellas”, deshumanizando constantemente al otro bando (McWilliams, 1998).

### **3.6 El rol de las mujeres durante el conflicto en Colombia**

El caso particular de Colombia resulta de especial interés al analizar la participación de mujeres, especialmente niñas, en conflictos armados en calidad de combatientes, pues si bien, el porcentaje femenino sigue siendo significativamente inferior al masculino, la alta prevalencia de combatientes jóvenes llevó a una prevalencia mayor de lo comúnmente observado en conflictos armados. De acuerdo con Niño Vega (2016), se identifica que

de 10,372 adultos desmovilizados, miembros de las FARC y AUC, durante los procesos de DDR previos a la firma del Acuerdo, un 52.3% eran menores de 18 años cuando ingresaron a las guerrillas, y de esta población, aproximadamente un 28% eran niñas y mujeres jóvenes.

Más aún, Springer (2012) estipula que los niños combatientes tenían factores de riesgo aún mayores, pues cada vez eran reclutados a una edad más temprana (12 años aproximadamente), y sus niveles educativos se veían seriamente comprometidos. De aquí se destaca que las niñas, con un porcentaje de reclutamiento cada vez mayor, del 43% para 2012, se encontraban en situación de vulnerabilidad mayor, especialmente si son de origen indígena, pues se estima que tenían 674 veces más probabilidades de ser reclutados por algún grupo de carácter ilegal que cualquier otro niño del país (Springer, 2012).

Teniendo esto en cuenta, destacamos la vulnerabilidad de las mujeres y niñas en el conflicto colombiano, pues Andrade Salazar et al. (2017), señalan que las mujeres colombianas solían encontrarse en una condición de vulnerabilidad triple: por su condición femenina, generalmente al ser forzosamente desplazadas por los enfrentamientos armados, y al pertenecer a una etnia o grupo social que históricamente ha sido segregado. Algunas de las cifras que deben destacarse del rol de las mujeres como víctimas del conflicto tal como se mencionan en la Red Nacional de Información en 2017 son: desplazamiento forzado, mismo que se ha apreciado de una manera desproporcional cuando se compara con los hombres (3,743,200); homicidio (458,333); amenaza (192,509); desaparición forzada (77,893); pérdida de bienes o inmuebles (47,959); actos terroristas o de hostigamiento (41,167); delitos de carácter sexual (21,926); y secuestro (8,934); entre otros (Osorio Sánchez et al., 2018).

Las mujeres por ende, atraviesan procesos psicosociales de deshumanización en Colombia, tanto en su papel como víctimas, pero también como victimarias del conflicto. Tales procesos son evidentes al observar que las mujeres han sido uno de los grupos vulnerables más violentados en el conflicto, y donde, de acuerdo con el análisis de Kelman, a través de ellos se busca arrancar del grupo específico (en este caso las mujeres), sus condiciones de individualidad y comunión, retirando así toda noción de sentimientos,

al ser considerados como inferiores por sus agresores. Además, es fácil apreciar en las mujeres combatientes mecanismos de autorización y rutinización, entendidos como el establecimiento de una cadena de comando jerárquica y la práctica diaria de entrenamiento bélico (Holtz & Wagner, 2011).

Uno de los principales argumentos usados para justificar moralmente los procesos de deshumanización mencionados, es el de defensa propia, racionalizado generalmente en espectros amplios de entendimiento de la moral en sí, a pesar de que en algunas situaciones de ilegalidad o actos de criminalidad pueda verse dificultada dicha justificación (Kelman, 1973). Aquí entra el papel de las mujeres como victimarias durante el conflicto en Colombia, pues de acuerdo con una serie de entrevistas presentadas por Niño Vega (2016), las niñas y mujeres combatientes en Colombia tenían fácilmente acceso a posiciones de liderazgo dentro de la vida armada, teniendo incluso responsabilidades equivalentes a hombres adultos, al liderar escuadrones armados a corta edad. Asimismo, debe destacarse que la mayoría de las mujeres combatientes han sido desplazadas forzosamente o han perdido en primer o segundo grado familiares (Springer, 2012), facilitando las justificaciones morales estipuladas por Kelman.

### **3.7 Perspectiva de género en procesos de DDR**

Hablando en sí de la perspectiva de género durante los procesos de DDR, es importante comenzar estableciendo las dificultades que se ha tenido para incorporar satisfactoriamente una perspectiva de género en los procesos de construcción de la paz, pese a la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Como consecuencia de ello, Potter y el Centro para Diálogo Humanitario (2008) mencionan que casi sin excepciones, las negociaciones formales de paz tienen una presencia femenina remarcablemente baja, incluyendo a las partes involucradas, así como las partes mediadoras. Mencionan además, que el entonces negociador durante el proceso de Kosovo, y expresidente finlandés, Martti Ahtisaari, consideraba que estaba fuera de toda duda el hecho de que más mujeres, así como sus perspectivas diferentes de los hombres, y poco representadas, deberían ser incluidas en los procesos de paz.

Mazurana y Cole (2013), destacan, además, que a pesar de que los Estándares Integrados de DDR establecidos por las Naciones Unidas reconocen que el trato a mujeres y niñas en procesos de DDR previos debe mejorar, la realidad es que los procesos actuales siguen, generalmente, encontrándose lejos de cumplir con dichos estándares. Esto se debe, principalmente, a que la mayoría de los mediadores externos se concentran en asegurar un acuerdo que sea aceptable para las partes beligerantes y los gobiernos nacionales, priorizando la desmovilización y desarme de los combatientes masculinos, y por consecuencia, invisibilizando a las mujeres y niñas involucradas en los conflictos, ya sea directa o indirectamente en combates.

Otro aspecto que se considera importante por parte de Hauge (2020) es que además de que una dimensión de género debe ser incluida en los procesos de DDR, se presta más atención a la Agenda Mujeres, Paz y Seguridad de las Naciones Unidas, presentando, constantemente, a las mujeres solamente como víctimas (a pesar de que en la literatura reciente poco a poco se contempla más su papel como actrices en el conflicto) con necesidad de ser protegidas.

Es por ello que es de vital importancia reconocer el rol como sujetos activos dentro de los conflictos armados en los que se ven involucradas las mujeres, como se ha mencionado con anterioridad, de manera que el papel que puedan tener en las negociaciones de paz sea más inclusivo y dé mejores resultados, teniendo en consideración no solo las condiciones necesarias para entrar al DDR, sino también teniendo presente las condiciones psicosociales y de salud de las mujeres, así como los factores que puedan contribuir o dificultar el involucramiento político de estas en las etapas de postconflicto. Para ello, es fundamental aprender las lecciones dejadas por los programas de DDR con sensibilidad al género que se han implementado con anterioridad (Tarnaala, 2016).

### ***3.7.1. Perspectivas de género en el postconflicto dentro de Irlanda del Norte***

Uno de los principales aciertos dentro del proceso de DDR y construcción de la paz en Irlanda del Norte, dio como resultado el mencionado derecho de las mujeres a involucrarse de lleno en la vida política de la nación. Al respecto, Pathak (2011), menciona que las

mujeres lograron asegurar su lugar en la mesa de las negociaciones, formando además el primer partido político dominado por mujeres, y ganando representación durante las elecciones; esto ha dado como resultado que se formen vías de reconciliación entre católicos y protestantes, así como reintegración de prisioneros políticos.

El caso en Irlanda del Norte se considera especial, pues se ha sugerido que el proceso de construcción de la paz con un alcance más amplio que se ha vivido ha sido único debido a los altos niveles de visibilidad y participación de las mujeres desde el conflicto armado. Los resultados positivos con respecto a la vida política de las mujeres en Irlanda del Norte no significan, sin embargo, que las mujeres en el país presenten una unidad de activismo político compartida, pues las diferencias etnonacionalistas entre las diferentes mujeres sigue fuertemente presente, entendiendo que las mujeres irlandesas no representan una comunidad homogénea. Como resultado de esto, es que se puede observar un incremento importante en las mujeres elegidas como Miembros de la Asamblea Legislativa, pasando a obtener casi el 30% de los asientos totales en 2017. (Gilmartin, 2019)

Sumado a estos logros en materia de participación política, también es necesario reconocer la importancia de la reintegración política de las combatientes de otras maneras, especialmente en el caso de antiguas prisioneras, tanto lealistas como republicanas, quienes han contribuido activamente en organizaciones comunitarias, asociaciones de vivienda, proyectos de regeneración de los barrios, proyectos de diversión juvenil, proyectos de educación comunitaria y muchos más tipos de organización. Esto ha permitido además que dichas mujeres tengan acceso a voz y participación en espacios y roles que previamente les eran restringidos, o de los que eran marginalizadas, logrando por ende una mejor equidad de género en el país (Steenbergen, 2020).

Finalmente, debe destacarse que los aciertos del DDR en Irlanda del Norte no están exentos de fallas, pues en la actualidad las mujeres aún viven amenazas y dificultades como parte de su vida política pública y en su papel como agentes constructores de paz. Al respecto, Turner y Swaine (2021), señalan que las mujeres en Irlanda siguen viéndose amenazadas, principalmente por la posibilidad de agresiones por parte de grupos paramilitares, pues aunque la amenaza de violencia directa ha disminuido, la

violencia estructural sigue bastante latente, aumentando la latencia de dichos factores de riesgo.

### **3.7.2. Perspectivas de género en el postconflicto dentro de Colombia**

La participación de las mujeres en las negociaciones de paz de Colombia fue diferente en su génesis al caso de Irlanda del Norte, pues este proceso comenzó sin ninguna mujer plenipotenciaria en la mesa de negociación, y que tras ser denunciado por múltiples organizaciones de mujeres del país, el gobierno afirmó que no sería un punto de la agenda, por lo que se si buscaba debía hacerse por cuenta separada. De ahí que se llevara a cabo la Cumbre Nacional de Mujeres y Paz en el año de 2013, teniendo una alta repercusión, al lograr que se incluyera un enfoque de género transversal en los Acuerdos de Paz. Entre algunas de las demandas más importantes que se hacían, se buscaba: atención integral de las víctimas de violencia sexual y sus familias; libertad de expresión sin temor a represalias; prevención de repetición; creación y sostenimiento de albergues para víctimas; y agilizar los procesos judiciales, así como la judicialización (Calbet, 2018).

Las dificultades iniciales que enfrentaron las mujeres en Colombia para garantizar su participación en los procesos de negociación postconflicto, contrasta con el caso de Irlanda del Norte, al haber sido este un proceso inverso, pues contrario a lo ocurrido en dicho proceso, en el caso de Colombia el colectivo de mujeres y niñas combatientes fue más bien invisibilizado. Pathak (2011), menciona que dicho colectivo (que representaba alrededor del 8% de desmovilizaciones para 2007), se veía en una doble desventaja, pues habían desobedecido los roles de género tradicionalmente establecidos, y les era imposible regresar a sus familias; además, de que la gran mayoría de dichas excombatientes vive de manera anónima en los centros urbanos, pues temían represalias de sus contrapartes masculinas en los grupos armados.

Una de las consecuencias que las mujeres hayan sido invisibilizadas durante los procesos de DDR es justamente que a las mujeres colombianas se les considere principalmente víctimas pasivas del conflicto, cuando previamente se ha hablado acerca de su doble condición de víctimas-victimarias, aunque también debe de reconocerse su rol como

constructoras de paz en el país, más allá del papel llevado a cabo por cada mujer en su condición individual.

Ejemplo de esto, se puede observar en el trabajo de Zapata Serna (2019), quien hace un énfasis particular en la condición de las mujeres como víctimas respecto a las cuales se observaba una indiferencia generalizada, así como su vivencia diferente a la de los combatientes masculinos, y su involucramiento e impacto, aunque con representación disminuida en comparación a otros colectivos, en el proceso de construcción de la paz. Además, Vargas y Díaz Pérez (2018), establecen que en muchos casos la búsqueda de una democracia real, y justicia, que sean garantes de una paz sostenible en Colombia, ha sido llevado a cabo por colectivos de mujeres, quienes han asumido nuevos roles para alcanzar sus estrategias y la defensa de sus derechos.

Para concluir esta sección, es pertinente mencionar el reporte realizado por Echeverría Álvarez et al. (2023), con respecto a la implementación del acercamiento de género en el proceso de construcción de la paz en Colombia, pues se reconoce que al estar cerca de la mitad del periodo de 15 años para implementar el Acuerdo de Paz en el país, aún queda mucho trabajo por hacer, pues en noviembre de 2022, de las 130 estipulaciones de género en el país, un 18% no se había iniciado aún, 52% presentaba avances mínimos, 18% presentaba avances moderados, y tan sólo el 12% había sido completado. Añadiendo que el Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz de la Universidad de Notre Dame, en el año 2024, publicó su octavo informe sobre la implementación del enfoque de género en el Acuerdo de Paz (AFP) en donde se promueve la protección y garantía de los derechos de las mujeres y las personas LGBTIQ+. En este informe se encontró que los compromisos de género continúan en una situación de rezago presentando retos para llevar a cabo una implementación satisfactoria y lograr los compromisos propuestos en materia de género (Álvarez et al., 2024).

## **4. MÉTODO**

El presente artículo se enmarca en un enfoque cualitativo a través de una revisión documental, de manera descriptiva en donde se presenta un análisis y comparativa de los procesos de DDR, entre los casos de Irlanda del Norte y Colombia, iniciando por la exposición que tuvo el papel de los procesos de desarme, desmovilización y reintegración de combatientes en ambos conflictos; seguido de la participación de las mujeres como combatientes, así como su participación, o ausencia de la misma, como agentes en la construcción de paz duradera, tomando como referencia el marco teórico establecido con anterioridad con la finalidad de establecer posteriormente si existe realmente una perspectiva de género en dichos procesos de construcción de la paz, y con qué tasa de éxito.

## **5. RESULTADOS**

Las condiciones observadas en ambos conflictos resultan interesantes en materia de género, pues se puede destacar el impacto que se ha tenido en la resolución y construcción de la paz en Irlanda y Colombia, al incluir de una manera más activa a las mujeres en la etapa del postconflicto, a pesar de que existiera, o no, formalmente una agenda de género como tal en las etapas de construcción de la paz.

En el caso de Irlanda del Norte, se recalca nuevamente el impacto positivo naciente de la visualización de las mujeres en su papel como agentes activos durante el conflicto norirlandés, más allá de los roles tradicionales que son asignados a las mujeres en la forma de víctimas, o de actrices meramente pasivas. Es así pues, que las mujeres de ambos bandos fueron capaces de involucrarse de manera mayor en la construcción de la vida política del país, aunque su participación en los procesos de paz formales fuera menor, así como la vida social.

Por su parte, en el caso de Colombia tenemos resultados que han sido inversos de cierta manera a lo que se observó años antes en Irlanda del Norte, pues, en parte gracias a la

existencia de la Resolución 1325, y de los esfuerzos e insistencia de colectivos de mujeres, estas pudieron tener un papel más activo en los procesos de paz, y la construcción del acuerdo de paz. Sin embargo, dentro del colectivo social colombiano, se ha invisibilizado a las mujeres más allá de su papel como víctimas del conflicto, pues aquí su papel como actrices activas, y más aún como victimarias es constantemente pasado por alto por los autores e instituciones monitoreando el conflicto.

En ambos casos es posible apreciar cómo las mujeres que hayan tenido roles activos en los conflictos enfrentan aún más dificultades y amenazas que otras mujeres en un Estado de conflicto, pues se pueden ver doblemente amenazadas, no sólo por su condición de mujeres, sino también por su condición de combatientes, al ser objetivos de los bandos contrarios, o incluso de su propio bando y grupos paramilitares tras la terminación del conflicto.

Además, la alta prevalencia de niñas y jóvenes combatientes en el caso de Colombia funciona como un indicador de cómo han evolucionado las dinámicas de combatientes femeninas en conflictos armados, pues contrasta considerablemente con las combatientes en Irlanda del Norte, en su mayoría mujeres adultas que tomaban parte voluntariamente en el conflicto, en contraposición a las combatientes forzadas de menor edad en casos como el de Colombia. Tener esto en cuenta es también importante a la hora de llevar a cabo procesos de paz que incluyan la perspectiva de mujeres, pues, debe considerarse también a las niñas y jóvenes como posibles agentes de paz.

Otro de los resultados significativos a destacar fue como las perspectivas de las mujeres tras los conflictos, referentes a los procesos de paz, pueden variar considerablemente de la perspectiva masculina dominante, y que podría impactar significativamente en los Acuerdos, como el caso de Irlanda del Norte, donde las mujeres, especialmente aquellas del lado unionista demostraban mayoritariamente un desacuerdo con el Acuerdo del Viernes Santo, alzando la pregunta de qué habría sido de la resolución del conflicto norirlandés y la reconstrucción sociopolítica subsecuente en caso de haberse tomado en cuenta de manera más activa la percepción de dichas mujeres.

Finalmente, uno de los resultados más importantes, es que la existencia de un apartado de perspectiva de género en un proceso de paz no garantiza necesariamente que esta va a tener éxito, o que realmente será tomada en cuenta. Esto fue evidente especialmente en el caso de Colombia, pues como se menciona anteriormente, los resultados del aspecto de género del Acuerdo de Paz han sido lentos, moderadamente insatisfactorios, pues se encuentran atrasados de manera significativa con respecto a los tiempos establecidos, ya que además de las cifras mencionadas por Echeverría Álvarez, dentro del octavo informe del Instituto Kroc, mencionado con anterioridad, se estipula que, para noviembre de 2023, “el 15% de las disposiciones que deben incorporar el enfoque de género estaba sin iniciar, (...) 53% se encontraban en estado mínimo de implementación, el 19% en estado intermedio y el 12% se había completado” (Álvarez et al., 2024, p.25). En contraparte, el caso de Irlanda parece demostrar que las acciones y esfuerzos de las mujeres pueden tener efectos positivos en la construcción de la paz, aún si no existe como tal una perspectiva de género dentro de los Acuerdos.

## 6. CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones obtenidas tras el análisis de este artículo se enfoca en el papel que tienen las mujeres durante los conflictos armados, al igual que en los procesos de paz subsiguientes, pues en general, durante la revisión documental, se apreció que la literatura académica tiende a enfocarse en el rol de las mujeres como víctimas durante los conflictos, o en todo caso en el de sujetos pasivos meramente, centrándose en las actividades que llevan a cabo que son asociadas con el género femenino como las de cuidados de personas, limpieza, cocina, enfermería, por mencionar algunas. A la vez, es importante considerar que en ambos casos, las mujeres también tuvieron roles activos en los conflictos armados. Sin embargo, su visibilidad varió considerablemente. En Irlanda del Norte, las mujeres generaron más participación política y, en Colombia su rol fue menos visible durante el conflicto. También es notorio que las mujeres se han involucrado en mayor medida en roles de género, tradicionalmente, masculinos durante los conflictos armados, asumiendo un papel de victimarias.

Sobre la comparativa de ambos conflictos armados, la Resolución 1325 enfatiza la relevancia de incluir a las mujeres en los procesos de paz. Es por esto que, es interesante considerar los logros alcanzados en materia de género, pues debe destacarse la diferencia temporal respecto a los acuerdos logrados por ambas partes, al igual que los procesos de finalización de DDR y construcción de la paz, y de que manera éstos se distanciaban de tal resolución y sus directrices respecto a la implementación de una perspectiva de género, así como la participación activa de mujeres en los procesos de paz, y la especial protección de mujeres y niñas en escenarios de violencia.

De aquí se puede concluir que, los resultados alcanzados en ambos casos son interesantes, pues en Irlanda del Norte, se reconoció la urgencia en igualdad de oportunidades y participación política de las mujeres. En Colombia, la resolución tuvo peso en el tema de agregar una perspectiva de género en los acuerdos de paz en donde podrían haber alcanzado mejores resultados; en contraposición al caso irlandés, donde no existía como tal una agenda de género. Sin embargo, es posible argumentar que proporcionalmente a las condiciones e instrumentos disponibles, los resultados en Irlanda del Norte fueron mejores, en comparación a los alcanzados en Colombia, aunque fueron mayores.

A pesar de estos avances, las mujeres, en ambos contextos históricos, siguen enfrentado desafíos considerables en el periodo postconflicto; por tal razón, se debe destacar que cada conflicto tiene condiciones y circunstancias muy particulares en donde la realidad para muchas mujeres continua exacerbada por prejuicios, violencia estructural y amenazas por parte de los grupos armados. Ambos casos son distintos y no necesariamente son compatibles entre sí.

Finalmente, es esencial concluir que se requiere de una agenda de género en los acuerdos de paz para así, poder abordar las necesidades de las mujeres en procesos de construcción de la paz, dar visibilidad a las mujeres en las negociaciones postconflicto garantizando resultados efectivos y un monitoreo continuo para asegurar una participación femenina significativa. Las mujeres tienen la capacidad de asumir roles de liderazgo y toma de decisiones con un enfoque de sensibilidad al género y poder brindar oportunidades para su reintegración en la sociedad, esto incluye la protección contra el abuso y la violencia de género y el impulso de la participación política de las mujeres.

## 8. TRABAJOS CITADOS

- Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto [Presidencia de Colombia]. La Construcción de una Paz Estable y Duradera. 24 de noviembre de 2016.
- Ahern, B. (1998). The Good Friday Agreement: An Overview [El Acuerdo del Viernes Santo: Una Descripción General]. *Fordham International Law Journal* 22(4).
- Alison, M. (2004). Women as Agents of Political Violence: Gendering Security [Mujeres como Agentes de Violencia Política: Generización de la Seguridad] [Resumen]. *Security Dialogue*, 35(4), 447-463. <https://doi.org/10.1177/0967010604049522>
- Álvarez, J. E., Vásquez, M. G., Forero Linares, B., Álvarez Giraldo, E., Bravo, J. A., Giancola, M. B., Campos Cáceres, P., Mauricio Córdoba Ponce, E., Fajardo Farfán, J. S., Gutiérrez Pulido, E., Hernández Morales, L., Joshi, M., Kielhold, A., Díaz, J. M., Menjura Roldán, T., Mosquera Martínez, R., Mosquera Sánchez, E., Quinn, L., Quinn, J., ... García, I. Z. (2024). *Siete años de implementación del Acuerdo Final: perspectivas para fortalecer la construcción de paz a mitad de camino (Versión 1)*. Universidad de Notre Dame.
- Andrade Salazar, J. A., Alvis Barranco, L., Jiménez Ruiz, L. K., Redondo Marín, M. P., & Rodríguez González, L. (2017). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *El Ágora USB*, 17(1), 290-308.
- Asociación Internacional para la Política Humanitaria y la Investigación de Conflictos. (2023). *DDR & Peacebuilding Processes* [Iniciativa de Construcción de Paz – DDR y Procesos de Construcción de Paz]. Peace Building Initiative. <http://www.peacebuildinginitiative.org/index4a2d.html?pageId=1819>
- Calbet, N. (2018). La violencia sexual en Colombia, mujeres víctimas y constructoras de paz. *Institut de Drets Humans de Catalunya*.
- Calderón Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257.
- Cárdenas, J. D. (2013). Opinión pública y proceso de paz: actitudes e imaginarios de los bogotanos frente al proceso de paz de La Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC. *Ciudad paz-ando*, 6(1), 41-58.

- Citizens Information. (2022). *The Good Friday Agreement* [El Acuerdo del Viernes Santo]. Citizensinformation.ie. <https://www.citizensinformation.ie/en/government-in-ireland/ireland-and-the-uk/good-friday-agreement/>
- Coakley, J. (2004). Ethnic conflict and the two-state solution: the Irish experience of partition [Conflicto étnico y la solución de dos Estados: la experiencia irlandesa de partición]. En *Revised version of a paper presented at the seminar of the Palestinian Academic Association for the Study of International Affairs, Ramallah, 10-14 October 2004*. University College Dublin. Institute for British-Irish Studies.
- Comisión de la Verdad. (s.f.) *Acuerdo de Santa Fe de Ralito*. Informe Final – Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/acuerdo-de-santa-fe-de-ralito>
- Díaz Galán, E. C. (2021). El Acuerdo de Paz para Colombia. Un singular mecanismo de consolidación de la paz. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 21, 933-961.
- Echavarría Álvarez, J., et al. (2023) *Time Is Running Out to Implement the Gender Approach: Progress, Challenges, and Opportunities Six Years After the Colombian Final Peace Accord's Signing* [El Tiempo se Acaba para Implementar el Acercamiento de Género: Progresos, Retos, y Oportunidades Seis Años Después de la Firma del Acuerdo Final para la Paz en Colombia]. Notre Dame, IN, and Bogotá, Colombia: Peace Accords Matrix/Kroc Institute for International Peace Studies/Keough School of Global Affairs. doi.org/10.7274/0z708w35r0b
- El Acuerdo de Belfast [Secretario de Estado para Irlanda del Norte por orden de Su Majestad]. El Acuerdo Alcanzado en las Pláticas Multipartidistas en Irlanda del Norte. Abril 1998.
- El Espectador. (2024, enero 2). Sigue el riesgo para firmantes de paz: el 2024 inició con asesinato de un ex-FARC. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/violencia-en-gobierno-petro-primer-asesinato-de-excombatiente-de-las-farc-en-2024-cauca/>
- Encyclopaedia Britannica. (2023). Irish War of Independence | Summary, Guerrilla War, Death Toll, & Anglo-Irish Treaty | Britannica [Guerra Irlandesa de Independencia | Reumen, Guerra de Guerrillas, Muertes, & Tradado Angloirlandés | Britannica]. En *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/event/Irish-War-of-Independence>
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1991) *¡Sí de acuerdo! Cómo negociar sin ceder* (p. 16). Norma Editorial.
- Fundación CIDOB. (2022). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores*. Barcelona Centre for International Affairs, CIDOB. <https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/>

[dossier\\_proceso\\_de\\_paz\\_en\\_colombia/dossier\\_proceso\\_de\\_paz\\_en\\_colombia/conflicto\\_en\\_colombia\\_antecedentes\\_historicos\\_y\\_actores](#)

- Galeano, F. (2017). El conflicto colombiano: el peligro de conocer solo una versión de la historia. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (1).
- Gilmartin, N. (2019). Gendering the ‘post-conflict’ narrative in Northern Ireland’s peace process [Generizando la narrativa “postconflicto” en el proceso de paz de Irlanda del Norte]. *Capital & Class*, 43(1), 89-104.
- Gregory, I. N., Cunningham, N. A., Lloyd, C. D., Shuttleworth, I. G., & Ell, P. S. (2013). Communal Conflict and Death in Northern Ireland, 1969 to 2001 [Conflicto Comunal y Muerte en Irlanda del Norte, 1969 a 2001]. En *Troubled Geographies: A Spatial History of Religion and Society in Ireland* [Geografías Turbulentas: Una Historia Espacial de Religión y Sociedad en Irlanda] (pp. 182–200). Indiana University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16gzb8v.15>
- Hauge, W. I. (2020). Gender dimensions of DDR—beyond victimization and dehumanization: tracking the thematic [Dimensiones de género en el DDR – más allá de la victimización y deshumanización: siguiendo la temática]. *International Feminist Journal of Politics*, 22(2), 206-226.
- Herrera, D., & González, P. (2013). Estado del arte del DDR en Colombia frente a los estándares internacionales en DDR (IDDRS). *Colombia Internacional*, (77), 273-302.
- Holtz, P., & Wagner, W. (2011). Dehumanization, infrahumanization, and naturalization [Deshumanización, infrahumanización, y naturalización]. *The encyclopedia of peace psychology*.
- Joshi, M., Quinn, J. M. y Regan, P. M., (2015). Annualized implementation data on comprehensive intrastate peace accords, 1989–2012 [Datos anualizados de la implementación de acuerdos integrales de paz interestatales, 1989-2012]. *Journal of Peace Research* [en línea]. 52(4), 551–562. Disponible en: doi: 10.1177/0022343314567486
- Kelman, H. C. (1973). Violence Without Moral Restraint: Reflection of the Dehumanization of Victims and Violence [Violencia Sin Restricción Moral: Reflejo de la Deshumanización de las Víctimas y la Violencia]. *Journal of Social Issues*, 29(4), 48-50.
- Lerma, A., Grace, L., & Lacaze, R. (2020). El papel de los excombatientes en el proceso de DDR: ¿más allá de la participación? Un análisis desde los casos de Irlanda del Norte y Colombia. *Papel Político*, 25, 1-25.

- Mazurana, D., & Cole, L. E. (2013). Women, girls and disarmament, demobilization and reintegration (DDR) [Mujeres, niñas y desarme, desmovilización y reintegración (DDR)]. *Women and wars*, 194-214.
- McEvoy, S. (2009). Loyalist women paramilitaries in Northern Ireland: Beginning a feminist conversation about conflict resolution [Mujeres unionistas paramilitares en Irlanda del Norte: Iniciando una conversación feminista acerca de la resolución de conflictos]. *Security Studies*, 18(2), 262-286.
- McWilliams, M. (1998). Luchando por la paz y la justicia: Reflexiones sobre el activismo de las mujeres en Irlanda del Norte. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 5(2), 307-337.
- Moore, M. W. (2014). *Women in ethnic conflict: a critical ethnography of female combatants in the Provisional Irish Republican Army* [Mujeres en conflictos étnicos: una etnografía crítica de las combatientes mujeres en el Ejército Republicano Irlandés Provisional] (Disertación doctoral, Universidad de Georgia).
- Niño Vega, N. (2016). La experiencia de jóvenes mujeres como combatientes de la guerrilla de las FARC y el ELN: tensiones a las categorías de infancia y juventud. *Revista DESidades*.
- Oficina del Asesor Especial en cuestiones de género. (2023). *Landmark resolution on Women, Peace and Security (Security Council resolution 1325)* [Resolución histórica sobre las Mujeres, Paz y Seguridad (Resolución 1325 del Consejo de Seguridad)]. OSAGI UN. <https://www.un.org/womenwatch/osagi/wps/>
- Orlando Meto, J. (2016). Resumen del acuerdo de paz. *Revista de economía institucional*, 18(35), 319-337.
- Osorio Sánchez, E. J., Ayala García, E. T., & Urbina Cárdenas, J. E. (2018). La mujer como víctima del conflicto armado en Colombia. *Revista Academia & Derecho*, 9(16), 49-66.
- Pathak, B. (2011). *Women and DDR in the World* [Mujeres y DDR en el Mundo]. Peace and Conflict Studies Center (PCS Center).
- Pizarro, E. (2017). *Cambiar el futuro, Historia de los procesos de paz en Colombia (1981-2016)* Penguin Randon House Grupo Editorial.
- Potter, A., & Centro para el Diálogo Humanitario. (2008). *Gender sensitivity: nicety or necessity in peace-process management?* [Sensibilidad de género: ¿sutileza o necesidad en la gestión de los procesos de paz?]. HD Centre for Humanitarian Dialogue.
- Quiceno, L. M. (2021). Procesos de DDR en el marco de múltiples procesos de paz en Colombia: contextualización y barreras. En J. D. Villa Gómez, L. M. Quiceno, & V. Andrade (Eds.), *Orientaciones emocionales colectivas y polarización sociopolítica como barreras psicosociales para la paz, la reconciliación y la reintegración en Colombia* (pp. 371-405). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

- Review Panel in Northern Ireland. (2022, June 21). *DDR in Northern Ireland* [DDR en Irlanda del Norte].  
Review Panel in Northern Ireland. <https://www.reviewpanel.org/what-is-ddr/ddr-in-northern-ireland/>
- Rodríguez Fernández, A. J. (2015). *El conflicto en Irlanda del Norte: sociedad y cultura*. [Tesis de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería [https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3475/1932\\_TFG%20SIN%20MEMORIA%20El%20Conflicto%20en%20Irlanda%20del%20Norte.pdf?sequence=1](https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3475/1932_TFG%20SIN%20MEMORIA%20El%20Conflicto%20en%20Irlanda%20del%20Norte.pdf?sequence=1)
- Rosero, L. F. T. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(18), 55-75.
- Schroeder, E., Farr, V., & Schnabel, A. (2005). Gender Awareness in Research on Small Arms and Light Weapons: A Preliminary Report [Conciencia de Género en la Investigación Sobre Armas Pequeñas y Ligeras: Un Reporte Preliminar].
- Springer, N. (2012). Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. *Bogotá DC: Springer Consulting Services*.
- Steenbergen, M. (2020). FEMALE EXCOMBATANTS, PEACE, AND REINTEGRATION: REFLECTIONS ON THE DISARMAMENT, DEMOBILISATION, AND REINTEGRATION PROGRAMMES IN LIBERIA AND NEPAL [EXCOMBATIENTES FEMENINAS, PAZ Y REINTEGRACIÓN: REFLEXIONES ACERCA DEL DESARME, DESMOVILIZACIÓN Y PROGRAMAS DE REINTEGRACIÓN EN LIBERIA Y NEPAL]. *Reconstruction*, 40(44), 4737-45.
- Sutton, M. (2023). *CAIN: Sutton Index of Deaths – Status Summary* [CAIN: Índice Sutton de Muertes – Resumen de Estado]. Ulster.ac.uk. [https://cain.ulster.ac.uk/sutton/tables/Status\\_Summary.html](https://cain.ulster.ac.uk/sutton/tables/Status_Summary.html)
- Tarnaala, E. (2016). Women in armed groups and fighting forces: lessons learned from gender-sensitive DDR programmes [Mujeres en grupos armados y fuerzas de combate: lecciones aprendidas de los programas de DDR sensibles al género]. *Norwegian Peacebuilding Resource Centre (NOREF) Report*, 30.
- Turner, C., & Swaine, A. (2021). *At the nexus of participation and protection: Protection-related barriers to women's participation in Northern Ireland* [En el nexo de la participación y protección: Barreras a la protección relacionadas con la participación de mujeres en Irlanda de Norte]. International Peace Institute.
- Valencia Agudelo, G. D. (2021). El asesinato de excombatientes en Colombia. *Estudios Políticos*, (60), 10-25.

- Valencia, G. (2024). A 40 años del Acuerdo de La Uribe. *Pares Fundación Paz & Reconciliación*. <https://www.pares.com.co/post/a-40-a%C3%B1os-del-acuerdo-de-la-uribe>
- Vanegas, F. S. B., & Guzmán, S. B. (2019). Introducción: El acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP o la paz esquivada. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 121, 7-18. <https://doi.org/10.24241/rci.2019.121.1.7>
- Vargas, J., & Díaz Pérez, Á. (2018). Enfoque de Género en el acuerdo de paz entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP: transiciones necesarias para su implementación. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 20(39), 389-414.
- Zapata Serna G. E. (2021). Un análisis del rol de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia en la constitución del derecho de reparación desde el pluralismo jurídico y el enfoque de género. *Reflexión política*, 23(48), 5.



# Análisis de la oferta educativa de maestrías en el campo de los Estudios para la Paz

Maribel Rivera-López<sup>a</sup>  
Hernando Hernández Nava<sup>b</sup>  
Jorge Adán Romero Zepeda<sup>c</sup>  
Agustín Martínez Anaya<sup>d</sup>  
Luis Fernando Rodríguez Lanuza<sup>e</sup>

## Cómo citar:

Rivera-López, M., Hernández-Nava, H., Romero Zepeda, J. A., Martínez, A., & Rodríguez-Lanuza, L. F. Análisis de la oferta educativa de maestrías en el campo de los Estudios para la Paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14).  
<https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.303>

## Recibido :

18 de noviembre 2024

## Aprobado:

08 de enero 2025

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6850-5054>

Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología y Educación. Candidata SNI y Perfil Prodep. Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Psicología social de grupos e instituciones. Líneas de investigación: Educación y cultura de paz; Construcción de redes prosociales y Transformación de conflictos, intervención psicosocial. Correo: [maribel.rivera@uaq.mx](mailto:maribel.rivera@uaq.mx)

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1486-2894>

Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Profesor-Investigador de la Facultad de Psicología y Educación, Maestro en Educación para la Ciudadanía y Doctorante en Gestión de Paz y Prevención de las Violencias, cuyas líneas de trabajo son los estudios de género, masculinidades, prevención de la violencia y juventudes. Correo electrónico: [hernando.hernandez@uaq.edu.mx](mailto:hernando.hernandez@uaq.edu.mx)

<sup>c</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1028-6981>

Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro,  
México.

Investigador Profesor Tiempo Completo en Facultad de Ingeniería.  
Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable  
y Líder de Cuerpo Académico Emprendimiento Rural (PRODEP).  
Correo: jorge.adan.romero@uaq.mx

<sup>d</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0489-1210>

Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Doctor en Derecho, Profesor Tiempo Completo en la Facultad de  
Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordinador de  
Licenciatura en Derecho Campus Amealco (Facultad de Derecho).  
Correo: agustin.martinez@uaq.mx

<sup>e</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3725-018X>

Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma  
de Querétaro, México

Profesor-Investigador de la Facultad de Psicología y Educación de  
la Universidad Autónoma de Querétaro, cuyas líneas de investigación  
son: psicoanálisis y cine, justicia transicional.

Correo: ferolanuza@hotmail.com

## ANÁLISIS DE LA OFERTA EDUCATIVA DE MAESTRÍAS EN EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

### Resumen

El objetivo es dar a conocer el análisis de la oferta educativa de nivel maestría en el campo de los Estudios para la Paz que hizo parte del estudio de pertinencia para la creación de un nuevo programa de Maestría en Cultura de Paz en la Universidad Autónoma de Querétaro. Tuvo un diseño cualitativo de investigación documental que identificó, revisó y clasificó la información de los programas en tres niveles de búsqueda: países de otros continentes, América y México. Se realizó a través de fuentes secundarias de información en el buscador de *Google* y en páginas web de las universidades. Se presentan los resultados de las características principales: país o ciudad, nombre de universidad, nombre del programa, sector (público o privado), orientación (profesionalizante y/o investigación) modalidad (presencial, virtual o mixta); temas centrales de investigación y/o aplicación del conocimiento; y, categorías de asignaturas de 10 programas de 10 diferentes países del mundo; 10 programas en el continente americano con presencia principal en Colombia y Estados Unidos y 14 programas en México. Se concluye que la oferta está relacionada con temas que más preocupan a cada país. En México se

localiza en estados donde hay altos índices de violencia. El estado de Querétaro no ofrece maestrías desde los Estudios para la Paz, a pesar del aumento acelerado reciente de las violencias, por lo tanto, el benchmarking realizado fundamenta la creación de la primera maestría que atienda las necesidades formativas, de investigación y de intervención en los temas de paz, conflictos y violencias.

**Palabras clave:** Análisis de la oferta, Oferta educativa, Maestrías, Estudios para la Paz

## ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL OFFER OF MASTER'S DEGREES IN THE FIELD OF PEACE STUDIES

### Abstract

The objective of this article is to present an analysis of the educational offerings at the master's degree level in the field of Peace Studies as part of the relevance study for the creation of a new Master's degree program in Culture of Peace at the Autonomous University of Querétaro. It had a qualitative documentary research design that identified, reviewed and classified information on programs at three search levels: countries in other continents, the American continent and Mexico. It was carried out through secondary sources of information in the Google search engine and university web pages. The results of the main characteristics are presented: country or city, university name, program name, sector (public or private),

orientation (professionalizing and/or research), modality (classroom, virtual or mixed); central themes of research and/or application of knowledge; and, subject categories of 10 programs in 10 different countries of the world; 10 programs in the American continent with main presence in Colombia and the United States and 14 programs in Mexico. It is concluded that the supply is related to the issues that most concern each country. In Mexico, it is located in states where there are high rates of violence.

The state of Querétaro does not offer master's degrees in Peace Studies, despite the recent accelerated increase in violence; therefore, the benchmarking carried out supports the creation of the first master's degree that meets the training, research and intervention needs in the areas of peace, conflict and violence.

**Keywords:** Benchmarking, Educational offering, Master's degree, Peace studies.

## INTRODUCCIÓN

Los índices de violencia en América Latina son alarmantes y, en especial, en México. Al menos 117, 492 personas fueron asesinadas en América Latina y el Caribe durante el 2023, lo que arrojó una tasa de homicidios de 20 por cada 100, 000 habitantes. Sin embargo, los datos sobre homicidios en muchos países son inexistentes o poco confiables, por lo que es probable que la cifra real sea mayor (InSight Crime, 2024).

En México la tasa de delitos con violencia ha aumentado un 17.9% desde 2015, impulsada por el deterioro de las tasas de violencia familiar y agresión sexual, que aumentaron respectivamente un 108% y un 141%; en contraste, las tasas de asalto se deterioraron sólo marginalmente, mientras que las tasas de robo mejoraron en un 19.8%. (Instituto para la economía y la paz, 2024). No resulta sorprendente que México, territorio donde operan notorios grupos criminales que compiten por el control del tráfico de fentanilo y de personas, tuviera una tasa de homicidios relativamente alta de 23.3 (29.675 homicidios) (InSight Crime, 2024).

En el contexto local, de acuerdo con el informe que mide los índices de paz a nivel global, por país, estado y municipios, se reporta que el Estado de Querétaro ha disminuido

sus índices de paz en los últimos años, pues en 2015 Querétaro tenía una calificación de 1.620 mientras que en 2022 obtuvo una calificación de 2.315, entendiéndose que a una menor calificación significa mayores índices de paz (6622\*63, 2023). Además, en el estado de Querétaro durante el año 2024 se ha visto un incremento del 24% en los homicidios dolosos con arma de fuego, ya que en el año 2022 hubo 54 casos registrados y durante el periodo de enero a septiembre del 2024, se registraron 67 casos (Aguilar, 2024).

Si bien el panorama se observa bastante desalentador, ya que históricamente una de las formas en que los seres humanos nos hemos vinculado está atravesada por la dominación, el abuso del poder y la violencia en todas sus modalidades, los Estudios para la paz, establecen que, esa forma no fue la única, ni la primera, de haber sido así no habríamos sobrevivido como humanidad. Antes que las formas de violencia existieron y fueron imprescindibles las relaciones de cooperación, el cuidado de la vida, la solidaridad y los acuerdos entre las personas y los pueblos (Muñoz, 2001).

Es cierto que cambió todo cuando se pasó de una forma de organización prevalentemente horizontal a una rígidamente vertical, de cooperar para sobrevivir a una compulsión por el poder, el poder de dominar a otras personas mediante el uso de la fuerza (Ury, 2000, citado en Rivera-López et. al., 2022). No obstante, la Investigación para la paz ha dejado ver que la educación, especialmente, la Educación para la paz es la que tiene el potencial para generar procesos que contrarrestan las distintas formas de violencia y dominación. Se trata de una educación totalmente distinta de la tradicional: “una práctica social que promueve ciertos valores, trata de hacer emerger un tipo determinado de emociones e impulsa la resignificación de palabras y conceptos con los que nos relacionamos” (Pérez-Viramontes, 2018, p.80).

Actualmente, en el campo de estudio de la Investigación para la Paz se reflexiona, discute, analiza y aporta fundamentalmente sobre los conceptos de Paz, Conflicto y Violencia, así como la Educación para la Paz, el objetivo de esta educación que es generar Cultura de Paz y las experiencias en diversos contextos locales donde se desarrollan metodologías de intervención que responden a las necesidades particulares de cada uno (Rivera-López, 2021). De ahí que, hablando específicamente de la educación formal-áulica, Vázquez-

Gutiérrez y Cabello-Tijerina (2023) afirman que las instituciones de Educación superior (IES) son claves en la formación de una ciudadanía activa y participativa con habilidades formadas en la cultura de paz desde un enfoque positivo, tales como la solidaridad, la cooperación, la mediación y una actitud proactiva con el cambio social.

Sin embargo, los altos índices de violencias que afronta México y el mundo actualmente dejan en evidencia el problema de la insuficiencia de programas académicos especializados en los que se realice investigación y educación para la paz. Si bien existen iniciativas de transversalización de la cultura de paz en los programas de licenciatura de distintas disciplinas y políticas universitarias en este sentido (Vera, 2019; Valencia Gutiérrez, et al 2024), éstas están orientadas a todas y todos los universitarios, lo cual es valioso, no obstante, es fundamental realizar una formación especializada y en profundidad que permita la investigación y la intervención para realizar los cambios sociales necesarios con respecto a la transformación de los conflictos, la prevención de las violencias y la convivencia pacífica.

Así mismo, aunque se ofrecen maestrías y doctorados en distintas IES de la República Mexicana, América y los demás continentes, es notable la inminente necesidad de que aumente la oferta educativa, específicamente, programas de posgrado que brinden las herramientas teórico-metodológicas y favorezcan el desarrollo de las habilidades para lograr mayor impacto en la generación de Cultura de Paz a lo largo y ancho del territorio nacional. Es por lo que se considera relevante la creación de programas educativos especializados para generar Cultura de Paz desde las IES, como una estrategia para afrontar de manera creativa y propositiva los desafíos de nuestra época relacionados con erradicar los distintos tipos de violencia.

Con base en ello, en el marco del proceso de creación de una nueva oferta educativa de posgrado en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, se realizó una investigación educativa con el propósito de determinar la pertinencia social de impulsar un nuevo programa de maestría que, desde el campo de los Estudios para la paz, pudiera atender las necesidades formativas de las y los profesionistas que laboran en los ámbitos gubernamental, educativo, empresarial y de la sociedad civil

cuya misión sea brindar herramientas teórico-metodológicas que les permita disminuir lo más posible los distintos tipos de violencias, favorecer la transformación de los conflictos y promover la construcción de paces en el estado de Querétaro y en la región del Bajío en México.

El estudio incluyó realizar una revisión y análisis de la oferta educativa que aborda este campo de conocimientos a nivel nacional e internacional. Se identificaron programas de maestría que se imparten en distintas universidades e institutos, así como algunas de sus características principales con la finalidad de conocer los requerimientos educativos de la sociedad que aún no se atienden y donde es necesario innovar. Por lo que el objetivo de este artículo es dar a conocer el análisis de la oferta educativa de nivel maestría en el campo de los Estudios para la Paz que se integró a la fundamentación de la creación de un nuevo programa que contribuya a la atención de las necesidades formativas aún no cubiertas de la actual sociedad queretana, mexicana e internacional en términos de generación de Cultura de Paz<sup>1</sup>.

La pertinencia educativa se estudia junto con la factibilidad en la primera fase del diseño curricular de un nuevo programa, fase a la que se le denomina también diagnóstico de necesidades (Díaz-Barriga, 1981, citado en Díaz-Barriga F., 2008). Dicho estudio incluye el análisis de la oferta educativa, que consiste en: “la capacidad del Sistema Educativo de ofrecer servicios de educación a una comunidad” (Ángeles, et al., 2017, p. 4). Por lo tanto, de acuerdo con estos autores, se trata de identificar los programas que existen a nivel nacional y estatal para tener una perspectiva de las necesidades de la sociedad a las cuales se debe enfocar el nuevo plan de estudios.

A este tipo de análisis también se le llama Benchmarking a través del cual se lleva a cabo un procedimiento que surgió en las empresas para evaluar la calidad de otros productos y servicios frente al producto que la empresa deseaba sacar al mercado para competir y/o innovar. El Benchmarking en la educación superior se entiende como: “parte de la fase de planeación del diseño de la propuesta educativa porque permite analizar la oferta,

---

<sup>1</sup> La información aquí presentada forma parte del Documento Fundamental de la Maestría en Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Querétaro.

identificar y actualizarse sobre las tendencias de formación e innovar sobre el fundamento de la pertinencia social” (Castilla, 2014, p. 7).

Debido a lo anterior, se presenta una selección de instituciones de educación superior que tienen programas académicos de maestría abordados desde el campo de los Estudios para la Paz. Los resultados se presentan en tres apartados: Otros países del mundo, Continente americano y México. En cada uno se describen y analizan las características principales de los programas; las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (en adelante LGAC) y la categorización de las mallas curriculares o asignaturas.

## **METODOLOGÍA**

En el marco de una investigación educativa de diseño curricular, se realizó un estudio de tipo cualitativo cuyo alcance es exploratorio-descriptivo. Se implementó la técnica de investigación documental que se refiere a aquella que “permite identificar, seleccionar y organizar la información del documento escrito con la finalidad de dar cuenta según las categorías de análisis de la investigación” (Ruíz, 2012 citado en Revilla, 2020).

La investigación documental se realizó durante el periodo de marzo a junio del 2023 a través de fuentes secundarias de información, que se refiere a la pesquisa abierta a través del buscador de Google, así como una búsqueda focalizada en las páginas web de las universidades e institutos donde se imparten las maestrías. En dichas páginas se identificó, revisó y clasificó los distintos programas de maestría situados en el campo de los estudios para la paz, dictados a nivel nacional e internacional con el propósito de determinar de qué manera la creación del nuevo programa educativo Maestría en Cultura de Paz (MACUPAZ) en la Universidad Autónoma de Querétaro complementa o innova en este campo de estudios y de enseñanza a nivel nacional e internacional.

Para ello, se construyó una muestra documental por conveniencia (Hernández et al, 2006), es decir, se eligieron únicamente aquellos programas en los que se tuvo acceso a la información disponible en internet; se estableció la cantidad de 10 programas mínimo

a revisar y analizar con base al tiempo y recursos disponibles; y, se optó por delimitar la búsqueda a tres secciones: México, América y países de otros continentes.

La selección de la muestra, se hizo a través de los siguientes criterios de inclusión: 1) programas que tuvieran información disponible en la web a través de las páginas de las universidades o instituciones privadas; 2) maestrías que tuvieran en su título las palabras: Paz, Violencia, Conflicto y/o sus formas de abordaje como mediación, negociación, conciliación, etc.; y, 3) sólo se seleccionaron posgrados que estuvieran incorporados a alguna institución con oferta educativa a nivel superior, independientemente si ésta era pública o privada. Por otra parte, los criterios de exclusión aplicados fueron: 1) Se descartaron aquellos posgrados que tuvieran otro nivel educativo, por ejemplo, especialidades, doctorados o posdoctorados; 2) se descartaron aquellas ofertas educativas que no fueran de universidades o ligadas a ellas, por ejemplo, aquellas que se dictan en organizaciones de la sociedad civil.

La información recuperada se organizó en tres grandes campos por cada sección: a) Características de los programas: país o ciudad, nombre de la universidad o instituto, nombre del programa, sector (público o privado), orientación del programa (profesionalizante o investigación) y, modalidad (presencial, virtual o mixta); b) Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento<sup>2</sup>: nombre de la universidad y temas centrales de investigación y/o aplicación del conocimiento; y, c) Categorías de asignaturas.

## RESULTADOS

Se analizaron los resultados de la búsqueda de los programas de maestría localizados en tres secciones: 1) Países de otros continentes, 2) América y 3) México. En la primera

---

<sup>2</sup> Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), son un criterio del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHACYT), para la creación de nuevos programas de posgrado, además de ser un criterio de evaluación de calidad luego de un tiempo determinado, por lo que dicho criterio podría no ser idéntico en otros países o universidades. El documento del marco de referencia de dicha institución establece que las LGAC es “Aquel campo temático en el cuál confluyen las trayectorias de investigación de los profesores que integran el núcleo académico básico de un programa de posgrado y el trabajo de los estudiantes desde una perspectiva sistemática de generación de nuevo conocimiento o aplicación. Las LGAC son las que definen la naturaleza del programa” (p.44)

Fuente: Marco de Referencia/programa escolarizado. PNPC. CONACYT, p 44 ss.

sección se identificaron 10 programas en 10 diferentes países del mundo; en el continente americano se identificaron 10 programas con presencia principal en dos países y, por último, en México se encontraron 14 programas, mismos que se presentan a continuación.

### **Programas de maestría en países de otros continentes**

Para esta sección, además de considerar los criterios generales expuestos en la metodología, hubo que crear criterios de inclusión específicos para elegir a 10 países: 1) aquellos que hubieran tenido un desarrollo teórico relevante en Investigación y Educación para la Paz (España, Austria, Noruega e India) y b) aquellos que tuvieran influencia económica, política y tecnológica importante en la actualidad (China, Inglaterra, Japón, Francia, Alemania y Bélgica). A continuación, se presentan los programas de maestría encontrados en países fuera del continente americano, localizando 10 programas educativos en 10 países diferentes.

Tabla 1. Programas de maestría en Cultura de Paz en el ámbito internacional.

| País           | Universidad   | Programa   | Sector                   | Orientación          | Modalidad                   |
|----------------|---|--|--------------------------|----------------------|-----------------------------|
| <i>España</i>  | <i>Universidades de Granada, Córdoba, Cádiz y Málaga.</i> | <i>Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y DDHH</i>  | <i>Público</i>           | <i>Ambos</i>         | <i>Presencial</i>           |
| <i>Austria</i> | <i>University of Innsbruck</i>                            | <i>Máster en Paz, Desarrollo, Seguridad y Transformación de Conflictos Internacionales o Master en Estudios de Paz</i> | <i>Público</i>           | <i>Ambos</i>         | <i>Presencial y virtual</i> |
| <i>Noruega</i> | <i>University of Oslo y Peace Research Institute</i>      | <i>UiO-PRIO Student programme, Maestría en Investigación para la Paz</i>   | <i>Público y privado</i> | <i>Investigación</i> | <i>Presencial</i>           |

|            |  |  |         |               |                    |
|------------|--|--|---------|---------------|--------------------|
| Alemania   | Otto-von-Guericke University Magdeburg | Máster Estudios de Paz y Conflictos              | Público | No especifica | Presencial         |
| Inglaterra | University of Kent                     | Postgrado Estudios de Paz y Conflictos           | Público | Ambos         | Presencial         |
| Bélgica    | University of Antwerp                  | Maestría Avanzada en Gobernanza y Desarrollo     | Público | Investigación | Presencial         |
| China      | University of Nanjing                  | Massacre History and International Peace Studies | Público | No especifica | Presencial         |
| India      | SIT School for International Training  | Maestría en Liderazgo en Paz y Justicia          | Privado | No especifica | Línea y presencial |
| Francia    | Paris Dauphine University              | Conflict Transformation and Peace Studies        | Público | Ambos         | Presencial         |
| Japón      | Hiroshima University                   | International Peace and Co-existence Program     | Público | Investigación | Presencial         |

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda en archivo digital (2023).

De acuerdo con la Tabla 1, se observa que 5 de los 10 programas contienen en el título las palabras: Paz y Conflictos. Las otras palabras recurrentes dentro de los títulos fueron: Desarrollo, Justicia, Cultura, Convivencia, Educación, Gobernanza, Seguridad, Derechos Humanos, Historia de las Masacres e Investigación. Dos de los títulos de los programas se enfocan en la transformación de conflictos.

Se identificó que 9 de los 10 programas de maestría se ofrecen en universidades públicas. En cuanto a la orientación de los programas, 4 posgrados son tanto de investigación como profesionalizantes y 3 más son de investigación, en los demás programas no se encontró una especificación al respecto en la información disponible. Sobre la modalidad, 8 de los programas se enseñan en modalidad presencial y 2 de ellos son mixtos.

Tabla 2. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)  
 en el ámbito Internacional

| Nombre de la Universidad                           | Temas centrales de investigación y/o aplicación del conocimiento  |
|--|---|
| Universidades de Granada, Córdoba, Cádiz y Málaga. | Historia, teorías y métodos para la paz<br>Cultura y Educación para la paz<br>Conflictos y construcción de paz<br>Vulnerabilidad e intervención para la paz<br>Derechos humanos   |
| University of Innsbruck                            | Paz<br>Desarrollo<br>Seguridad<br>Transformación de conflictos  |
| University of Oslo y Peace Research Institute      | Implementación de acuerdos de paz<br>Planes Nacionales de Acción sobre mujer, paz y seguridad<br>La participación de la mujer en los procesos de paz; violencia sexual y de género<br>La agenda Mujer, Paz y Seguridad/Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de la ONU<br>Masculinidad y empoderamiento de la mujer en relación al riesgo de violencia política y en los procesos de resolución<br>Mediación y negociaciones de género y paz<br>Género y migración<br>Género y consolidación de la paz<br>Mujeres en la diplomacia |

|  |   |
|--|---|
| Otto-von-Guericke University Magdeburg | Relaciones internacionales y gobernanza global<br>Estudios de terrorismo y seguridad<br>Construcción de paz, acción humanitaria y derechos humanos<br>Cambio climático y desarrollo sostenible<br>Mediación y comunicación interpersonal, organizativa y política<br>Narrativas, análisis del discurso y medios en conflicto<br>Estudios y desarrollo poscoloniales                                       |
| University of Kent                     | Enfoques críticos para los estudios de paz y conflicto<br>Conflictos violentos y procesos de paz en la sociedad mundial<br>Desarrollo y Paz<br>Mediación<br>Estructuras Sociales de Conflicto y Paz<br>Gestión de proyectos<br>Cursos de idioma   |
| University of Antwerp                  | Del conflicto violento a la paz y la reconstrucción del estado: explora temas de gobernabilidad y desarrollo en el contexto del Conflicto violento y el desafío de la reconstrucción del estado después del conflicto.<br>Instituciones locales y reducción de la pobreza: aborda los desafíos de gobernanza y desarrollo desde la perspectiva de las instituciones locales y la reducción de la pobreza. |
| University of Nanjing                  | Estudios para la paz<br>Cátedra Unesco  |
| SIT School for International Training  | Transformación de conflictos,<br>Educación internacional<br>Desarrollo sostenible<br>TESOL  |

---

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Paris Dauphine<br>University | Identificar indicadores de conflictos latentes y emergentes.<br>Comprender los mecanismos de desarrollo de los conflictos y cómo<br>desmantelarlos.<br>Responder a eventos críticos que impactan la paz y el bienestar de las<br>poblaciones.<br>Reconstruir relaciones pacíficas entre y dentro de las sociedades en<br>situaciones de posconflicto. |
| Hiroshima<br>University      | Estudios de paz<br>Antropología cultural<br>Ciencias Políticas<br>Derecho   |

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda en archivo digital (2023).

Como se observa en la Tabla 2, 8 de los 10 programas tienen al menos una LGAC sobre Paz y en 1 de ellos se tienen hasta 6 LGAC relacionadas con ésta misma temática. 7 de los programas incluyen una LGAC sobre Conflictos y 3 posgrados tienen una LGAC sobre Mediación. Otros 3 tienen una LGAC relacionada con las Relaciones Internacionales y Gobernanza y 2 más tienen una LGAC sobre Desarrollo Sostenible. Finalmente, destaca que en 1 de los programas la mayoría de sus LGAC incluyen las palabras Género y Mujer.

Después de revisar los programas se realizó una categorización con los títulos de las diferentes asignaturas encontradas con mayor frecuencia en las mallas curriculares de los diez programas analizados en países de otros continentes.

Tabla 3. Análisis de la malla curricular de los programas de maestría a nivel Internacional

**Categorías de asignaturas**

- Fundamentos teóricos de los estudios para la paz
- Negociación y mediación
- Derechos humanos
- Desarrollo, Estado, Cosmopolitismo
- Metodología
- Práctica
- Electivas (Optativas)

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de las mallas curriculares destacó que la mayoría tiene todas las asignaturas obligatorias; sólo los programas de Noruega, Alemania, Inglaterra y Francia incluyen módulos o asignaturas optativas (electivas). Se observó que en cada malla curricular se hace énfasis en temas específicos, que pueden estar relacionados con las cuestiones que más les interesa atender como países.

Por ejemplo, España incluye asignaturas relacionadas con la migración; Austria se enfoca a dos concepciones de Paz (negativa y positiva) y plantea una propuesta de diferentes culturas de paz; Alemania e Inglaterra tienen un enfoque internacionalista; Bélgica se centra en el desarrollo, en tanto Japón se enfoca en la relación local-internacional y la convivencia. Fue interesante ver que Noruega sólo tiene asignaturas en el primer año dando cabida a perfiles de diferentes disciplinas, en tanto que, en su segundo año, quienes estudian el posgrado, se suman a las líneas de investigación propuestas por la planta docente, de las cuales la mayoría tiene que ver con los temas de Género y Mujeres.

Finalmente, otros hallazgos interesantes fueron que algunos de los programas son interuniversitarios o tienen convenios entre institutos privados y universidades, de tal forma que quienes egresan, obtienen dos títulos o más, este es el caso de los programas en España, Noruega y Bélgica, además de que los programas de maestría aquí presentados

permiten visualizar las grandes diferencias que existen entre distintos países europeos y de Asia.

### **Programas de maestría en América.**

En la presente sección, se describen los resultados del análisis de los 10 programas de las maestrías abordadas desde los estudios para la paz en el continente americano, exceptuando a México que tiene su propia sección.

Tabla 4. Programas de maestría del continente americano

| País y ciudad               | Universidad                                    | Programa   | Sector                | Orientación                         | Modalidad  |
|-----------------------------|--|--|-----------------------|-------------------------------------|------------|
| Colombia,<br>Bogotá         | Universidad de los<br>Andes                    | Maestría en construcción<br>de paz                           | Privada               | Investigación y<br>“profundización” | Presencial |
| Colombia,<br>Bogotá         | Pontificia<br>Universidad<br>Javeriana         | Maestría en estudios<br>de paz y resolución de<br>conflictos | Privada<br>(católica) | Investigación                       | Presencial |
| Colombia,<br>Medellín       | Universidad de<br>Medellín                     | Maestría en conflicto y<br>paz                               | Privada               | “Profundización”                    | Presencial |
| Colombia,<br>Cúcuta         | Universidad<br>Francisco de Paula<br>Santander | Maestría en estudios<br>sociales y educación para<br>la paz  | Pública               | Investigación                       | Presencial |
| Costa Rica,<br>Ciudad Colón | Universidad para<br>la paz                     | Maestría en resolución<br>de conflictos, paz y<br>desarrollo | Privada               | Investigación                       | Presencial |

|                                      |  |   |                    |                   |            |
|--------------------------------------|--|---|--------------------|-------------------|------------|
| Estados Unidos, Washington, D. C.    | Georgetown University                  | M. A. in conflict resolution                                  | Privada (católica) | No aclara         | Presencial |
| Estados Unidos, Notre Dame           | University of Notre Dame               | Master of Global Affairs, International Peace Studies Program | Privada (católica) | Profesionalizante | Presencial |
| Estados Unidos, Nueva York           | Columbia University                    | Máster of science in negotiation and conflict resolution      | Privada            | Investigación     | Presencial |
| Estados Unidos de América, San Diego | University of San Diego                | Máster in peace and justice                                   | Privada (católica) | Profesionalizante | Presencial |
| Ecuador, Quito                       | Instituto de altos estudios nacionales | Maestría en conflicto, negociación y paz                      | Pública            | Investigación     | Presencial |

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda en archivo digital (2023)

En la tabla 4 se destaca que hay dos países del continente donde se concentran los estudios para la paz: 4 en Colombia y 4 en Estados Unidos. También se incluye un programa de países como Costa Rica en Centroamérica, donde se encuentra la Universidad para la Paz, y en Ecuador, ya que sus programas son relevantes.

En 8 de los programas se incluye la palabra Paz en el título y resulta que en 6 programas se incluye la palabra conflicto, específicamente enfocado a la resolución y la negociación, lo cual permite conocer el énfasis y las corrientes que predominan sobre el afrontamiento de los conflictos. Se observa que la mayoría de los programas se dictan en instituciones

privadas y que, 4 de ellas, son administradas por congregaciones religiosas o que mantienen un enfoque de este tipo. Se puede apreciar que 6 de 10 están orientados hacia la investigación y que todos se imparten en modalidad presencial.

Tabla 5. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento en el continente americano

| Universidad                              | Temas centrales de investigación o aplicación del conocimiento  |
|--|---|
| Universidad de los Andes                 | Conflicto, paz, transición y postconflicto, tanto en Colombia como en otros países                                  |
| Pontificia Universidad Javeriana         | Construcción de paz y resolución pacífica de conflictos   |
| Universidad de Medellín                  | Conflicto armado colombiano y sus sub-conflictos  |
| Universidad Francisco de Paula Santander | Pedagogía para la paz<br>Estudios sociales e intervención<br>Comunicación para el cambio social<br>Derechos humanos |
| Universidad para la paz                  | Desarrollo humano<br>Transformación y resolución de conflictos  |
| Georgetown University                    | Negociación y mediación en resolución de conflictos<br>Práctica profesional   |
| University of Notre Dame                 | Estudios internacionales para la paz<br>Desarrollo sostenible<br>Gobernanza y legislación (policy)                  |
| Columbia University                      | Resolución de conflictos en comunidades y empresas  |
| University of San Diego                  | Construcción de paz y justicia social<br>Énfasis en la experiencia  |
| Instituto de Altos Estudios Nacionales   | Evaluación de políticas públicas, programas y proyectos para la paz<br>Conflictos y posconflictos                   |

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la Tabla 5 los temas centrales de generación y aplicación del conocimiento fueron: construcción de paz, conflicto-posconflicto y resolución de conflictos. Algunos programas, especialmente los de Estados Unidos, enfatizan en el análisis de la política pública y la mediación-negociación en conflictos internacionales. Los programas colombianos, por su parte, ponen su interés en los conflictos de carácter nacional o interno. De ello se deduce que, de forma similar al ámbito internacional, los programas de maestría buscan atender las problemáticas más apremiantes de cada contexto.

Tabla 6. Análisis de la malla curricular de los programas de maestría en América

**Categorías construidas en donde se dio más coincidencias de asignatura**

- Fundamentos teóricos de los estudios para la paz
- Escenarios y justicia de transición
- Negociación y mediación
- Derechos humanos
- Metodología
- Estudios sobre el desarrollo
- Práctica profesional
- Electivas (Optativas)

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de las mallas curriculares, se observó que los temas principales, además de los fundamentos, eran sobre justicia, desarrollo, derechos humanos, negociación y mediación. También destacó el énfasis de los programas en las materias electivas u optativas, pues se considera que representan una oportunidad importante para que el estudiantado pueda especializarse en temas de interés o de beneficio para su proyecto particular de investigación o intervención.

En suma, los programas de estudios para la paz en el continente americano parecen estar concentrados principalmente en dos países: Estados Unidos de América y Colombia. En el primero, se privilegia el análisis y la intervención en conflictos internacionales, de distintas

regiones del mundo. Los programas tienden, por lo tanto, a estar orientados disciplinariamente por las relaciones internacionales. Por su parte, los programas colombianos están más interesados en la problemática local del conflicto y posconflicto. Si bien permiten un abordaje comparativo o regional, estos programas surgieron de la necesidad específica del país para construir herramientas teóricas y de intervención por la particular situación de Sudamérica. Los enfoques psicosociales parecen ser más frecuentes en estos programas.

### **Programas de maestría en México.**

En esta sección se presenta la oferta educativa de 14 maestrías en el campo de los estudios para la paz identificados en diferentes estados de la República Mexicana. Desde luego no son todas las existentes, sin embargo, son programas reconocidos y accesibles en cuanto a información se refiere.

Tabla 7. Programas de Maestría en México en temas de Cultura de Paz

| Estado           | Universidad                               | Nombre del Programa                            | Sector  | Modalidad  | Orientación       |
|------------------|---|--|---------|------------|-------------------|
| Nuevo León       | Universidad Autónoma de Nuevo León        | Métodos Alternos de Solución de Conflictos     | Público | Presencial | No especificado   |
| San Luis Potosí  | Universidad Autónoma de San Luis Potosí   | Interdisciplinar en Estudios de Paz            | Público | Presencial | No especificado   |
| Tabasco          | Universidad Autónoma de Tabasco           | Resolución de Conflictos y Mediación           | Público | Presencial | No especificado   |
| Estado De México | Universidad Autónoma Del Estado De México | Estudios para la Paz y el Desarrollo           | Público | Presencial | Investigación     |
| Chihuahua        | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez     | Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz | Público | Presencial | Profesionalizante |
| Jalisco          | Universidad de Guadalajara                | Resolución de Conflictos                       | Público | Presencial | Profesionalizante |

|                  |  |   |         |            |                   |
|------------------|--|---|---------|------------|-------------------|
| Guerrero         | Universidad Autónoma de Guerrero         | Estudios de Violencias Y Gestión De Conflictos  | Público | Presencial | Profesionalizante |
| Jalisco          | Universidad Jesuita de Guadalajara       | Derechos Humanos y Paz  | Privado | Ambas      | No especificado   |
| Ciudad de México | Universidad Pedagógica Nacional          | Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz | Público | Presencial | No especificado   |
| Sinaloa          | Universidad Autónoma Indígena de México  | Educación para la Paz y la Convivencia Escolar  | Público | Presencial | No especificado   |
| Estado De México | Universidad Mexiquense del Bicentenario  | Ciencias para la Paz  | Público | Presencial | No especificado   |
| Ciudad de México | Universidad Tecnológica (techinstitute)  | Mediación y Resolución de Conflictos  | Privado | Virtual    | No especificado   |
| Campeche         | Universidad Internacional Iberoamericana | Resolución de Conflictos y Mediación  | Privado | Virtual    | No especificado   |
| Sonora           | Instituto de Mediación de México         | Negociación y mediación   | Privado | Virtual    | No especificado   |

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda en archivo digital (2023)

Las 14 maestrías se encuentran geográficamente ubicadas en el centro del país (Ciudad de México y Estado de México), en el sureste (Tabasco y Campeche), occidente (Jalisco y Guerrero) y en el norte (San Luis Potosí, Chihuahua, Nuevo León, Sinaloa y Sonora).

En la tabla 7 se observa que solo la mitad de los 14 programas incluyen Paz en el título, en tanto que en 6 de ellos se incluye la palabra conflicto y llama la atención que en sólo 2 de los títulos se incluye la palabra violencia. También se observa que 7 programas están enfocados a la solución, resolución o gestión de los conflictos, así

como a la mediación y negociación. Solo 2 maestrías se enfocan en la Educación para la Paz y en 2 programas se incluye la palabra convivencia. Solo una maestría incluye dentro de su título a la Cultura de Paz después de otras palabras. La mayoría de las maestrías (11) se dictan en universidades públicas, en tanto que tres de los programas se ofertan en instituciones privadas.

Respecto a la orientación de las maestrías que se encontraron, se clasifica en dos tipos: aquellas orientadas a la investigación y otras a la profesionalización. Se realizó la misma búsqueda en la información disponible en su página web del programa; sin embargo, 10 de los programas ubicados en las distintas regiones, no hacen explícita esta información que estimamos fundamental, pues la orientación de un programa determina si se busca, por ejemplo, un perfil de egreso con profesionales que busquen dedicarse precisamente a la academia y/o con habilidades específicas para hacer investigación o, por el otro lado, fortalecer el perfil profesional dotando de herramientas prácticas para intervenir en contextos específicos, como escuelas, gubernamentales o comunitarios por mencionar algunos. Solamente la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Guerrero, especifican que sus programas están orientados a la profesionalización de sus estudiantes; mientras que la Universidad Autónoma Del Estado De México, es la única que especifica que su maestría está orientada a la investigación.

Con respecto a la modalidad, la mayoría (11) se imparten de forma presencial, 3 programas de forma virtual y ninguno de los programas es mixto. Ahora bien, se identificó una clara diferencia en la modalidad de la enseñanza por sector, siendo que en el sector público los programas se imparten de manera presencial, mientras que en el sector privado se imparten bajo la modalidad virtual.

Tabla 8. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento en los programas de México

| Universidad                               | Temas centrales de investigación o aplicación del conocimiento  |
|---|---|
| Universidad Autónoma de Nuevo León        | <i>No especificado.</i>   |
| Universidad Autónoma de San Luis Potosí   | Teoría e historia de los conceptos de paz y conflicto, Imaginario, lenguajes y experiencias de la paz y el conflicto. Prácticas y técnicas para la reconciliación, la justicia y la paz.” |
| Universidad Autónoma de Tabasco           | Justicia Efectiva.<br>Derechos Humanos.   |
| Universidad Autónoma Del Estado De México | <i>Cultura de Paz y transformación de los conflictos</i><br><i>Desarrollo, Violencia y Construcción de Paz</i><br><i>Democracia, Ciudadanía y cultura de Paz</i>                          |
| Universidad Autónoma de Ciudad Juárez     | Psicoterapia Gestalt y Humanista.<br>Educación para la Paz.   |
| Universidad de Guadalajara                | Gestión y aplicación de métodos de solución de conflictos<br>Organizaciones y conflictos.<br>Derechos humanos en el contexto de la economía global.                                       |
| Universidad Autónoma de Guerrero          | Dinámicas de las violencias y conflictos.<br>Procesos de diálogos, gestión y mediación de conflictos.<br>Procesos de intervención psicosocial y estrategias económicas.                   |
| Universidad Jesuita de Guadalajara        | La configuración de las violencias y la violación a los derechos humanos.   |
| Universidad Pedagógica Nacional           | <i>No especificado.</i>   |

---

|  |  |
|--|--|
| Universidad Autónoma Indígena de México  | “Conflictos y convivencia escolar armónica<br>Educación intercultural para la paz.<br>Pedagogías y didácticas para la convivencia armónica”. |
| Universidad Mexiquense del Bicentenario  | <i>No especificado.</i>  |
| Universidad Tecnológica (techinstitute)  | <i>No especificado.</i>  |
| Universidad Internacional Iberoamericana | <i>No especificado.</i>  |
| Instituto de Mediación de México         | <i>No especificado.</i>  |

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda en archivo digital (2023)

En la tabla 8 se observa que, en los programas de Guerrero, Jalisco y el Estado de México, se incluye en las líneas de investigación el interés sobre el estudio de las violencias. También se identificó que en 4 de las maestrías se incluye uno de los tres temas principales de los Estudios para la Paz que es el conflicto y sus formas de resolución, en uno de los casos específicamente, en el ámbito escolar. Por otro lado, desde un enfoque más normativo, destacó la presencia en tres de los programas el interés en investigar sobre los Derechos Humanos. Finalmente, en dos de los programas se hace explícito el interés en la Educación y las pedagogías para la Paz. Todo ello permite decir que en México se tienen variados intereses centrados fundamentalmente en los conflictos y las diferentes formas de resolución. Es importante hacer notar que la información en la página institucional de los posgrados sobre las LGAC no era proporcionada en la mitad de los casos, tal como se plasma en la tabla 8.

En lo que respecta a las asignaturas que encontramos en la malla curricular, a continuación, se presentan las categorías construidas en donde se dio más coincidencias de asignaturas:

Tabla 9. Análisis de la malla curricular de los programas de maestría en México

**Categorías construidas en donde se dio más coincidencias de asignaturas**

- Derechos humanos.
- Mediación y conciliación.
- Filosofía e historia de los conceptos de conflicto y paz.
- Negociación.
- Métodos de investigación.
- Mediación escolar.
- Seminario de investigación.
- Arbitraje.
- Manejo de la ira y control de la crisis.
- Materias optativas.

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se destaca a partir de la tabla 9, es que las mallas curriculares junto con la LGACs de las maestrías en México reflejan los temas dependiendo de las facultades que las albergan ya que, por un lado, en las propuestas académicas de paz dictadas en las facultades de Derecho, se pone énfasis en la resolución del conflicto con asignaturas que faciliten el desarrollo de habilidades como el diálogo, la negociación y la mediación. Por otro lado, se encuentran los posgrados propuestos desde facultades de Psicología y/o Educación, que se enfocan sobre todo en aquellas técnicas psicológicas o pedagógicas para el manejo de la agresividad, las emociones y la violencia, así como estrategias para implementar campañas escolares que permitan evitar el *bullying* o *cyber bullying*. En menor medida, se cuenta también con posgrados surgidos en facultades de Ciencias Sociales, donde el énfasis es procurar la solución pacífica del conflicto en instituciones públicas y privadas (evitando el *mobbing* por ejemplo) o facilitando las condiciones para el diálogo. Destacamos que el interés en situaciones macrosociales como la guerra, guerrillas o conflictos armados no estuvo presente en ninguno de los programas revisados.

### **Limitaciones.**

Es importante señalar que este estudio estuvo limitado, en primer lugar, a las maestrías cuya información está disponible en internet, por lo que aquellas universidades o instituciones que pudieran tener posgrados con estas temáticas, pero su información no se encuentra disponible de manera virtual, no fue posible identificarlas. Debido al limitado tiempo y recursos humanos para realizar la investigación, así como la accesibilidad de la información de los programas académicos el estudio no fue exhaustivo, por lo que no todos los programas de maestría relacionados con temas de paz fueron incorporados en el análisis de este estudio. Sin embargo, se considera que se aporta un mapeo novedoso que estimula una indagación mucho más profunda.

### **CONCLUSIONES**

Con base en el objetivo de dar a conocer el análisis de la oferta educativa (*benchmarking*) de nivel maestría en el campo de los Estudios para la Paz en México, el continente americano y países de otros continentes, con el propósito de contribuir a la fundamentación de la creación de una nueva maestría que atienda las necesidades formativas aún no cubiertas de la actual sociedad queretana, mexicana e internacional para generar Cultura de Paz<sup>3</sup>, se concluye que:

- a) En cada uno de los 10 países elegidos de otros continentes existe al menos un programa que forma en la disciplina de los estudios para la paz, la mayoría de las maestrías se imparten en universidades públicas. Dichos programas están orientados, al mismo tiempo, a una formación profesionalizante y de investigación en modalidad presencial, la mayoría de sus asignaturas son obligatorias y tienen baja oferta de optativas. La posibilidad de doble titulación de algunos de estos programas por ser interuniversitarios les hace más atractivos como oferta educativa. Los temas de estudio se observan centrados en el interés principal de cada país como la migración, el género, el desarrollo, las relaciones internacionales, principalmente.

---

<sup>3</sup> La información aquí presentada forma parte del Documento Fundamental de la Maestría en Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Querétaro.

b) Los programas encontrados en el continente americano se imparten en su mayoría en universidades privadas, pero además se localizaron en dos países principalmente: Colombia y Estados Unidos. Al conocer las LGACs de dichos programas fue evidente que buscan responder a los desafíos que los propios países enfrentan como, en el caso de Colombia, el conflicto interno y la violencia armada, y en Estados Unidos los conflictos a nivel internacional.

Por otro lado, destaca que, a diferencia de las maestrías en los países de otros continentes, se ofrece una cantidad significativa de asignaturas electivas (optativas) en prácticamente todos los programas, lo que resulta novedoso y puede ser atractivo ya que un diseño curricular de una maestría que pueda centrarse en los proyectos del estudiantado, más que en una malla curricular cerrada y aparentemente coherente, puede ser una oportunidad para centrar la investigación y la intervención de los conflictos como la prioridad indisputable. Una oferta amplia de materias optativas podría así enriquecer los caminos singulares de los proyectos de investigación y permitiría, asimismo, que los y las docentes tuvieran más espacios de reflexión y comunicación para sus propios proyectos o agendas de investigación en curso.

c) En México se tiene una oferta educativa variada, localizada en diferentes puntos geográficos, fundamentalmente aquellos donde predominan situaciones de violencia, como es el caso del Estado de México, la Ciudad de México, Guerrero, Jalisco, Chihuahua, Sinaloa, entre otros. Sin embargo, dada la vasta extensión geográfica del país, llama la atención que haya estados en los que no se hayan identificado programas a nivel posgrado en el campo de los Estudios para la Paz, aunque los niveles de violencia sean altos, con lo cual se hace evidente la importancia y necesidad de dichos programas.

Es notable la distinción de la oferta privada en modalidad virtual y la oferta pública en modalidad presencial, lo cual hace pensar que el tipo de modalidad de dichos programas está ligada a los recursos económicos de las instituciones educativas. Por otra parte, en el análisis de las LGACs que se ofrecen aparece el estudio de las violencias, de la resolución de conflictos, los derechos humanos y la educación para la paz, en tanto que en las mallas curriculares, destaca un énfasis en materias de metodología de

la investigación, se encontró un enfoque desde el Derecho a diferentes formas de resolución de los conflictos como la negociación, la mediación, la conciliación, el arbitraje y la formación en derechos humanos, desde la Psicología y la Educación al manejo de la ira, control de crisis y la mediación escolar.

- d) El estado de Querétaro no cuenta con algún programa de maestría que aborde los temas de paz, conflicto y violencia desde el campo de los Estudios para la Paz, siendo un estado con un aumento acelerado de los diferentes tipos de violencias en los últimos años, por lo tanto, el benchmarking realizado fundamenta la creación de una maestría cuyos objetivos cubran esta necesidad.
- e) Teniendo en cuenta los resultados del análisis de la oferta educativa, crear un posgrado de maestría en el estado de Querétaro constituye una propuesta innovadora, porque busca atender las necesidades formativas de la sociedad queretana para crear Cultura de Paz, hacer frente a los desafíos que plantea el veloz crecimiento de la violencia, transformar las formas violentas de afrontar los conflictos, así como, ser una maestría de modalidad mixta (presencial y virtual) en México, con orientación profesionalizante con la finalidad de diseñar estrategias de intervención basadas en la investigación para la paz para generar cambio social. Para continuar con un esquema de programa flexible, también se considera relevante que integre una generosa oferta de asignaturas optativas, que como ya se mencionó, representan una oportunidad importante para que el estudiantado pueda especializarse en temas de su interés o de beneficio para el proyecto particular de investigación o intervención del profesorado.
- f) Si bien existe una tendencia institucional en diversas universidades del país para la transversalización de la cultura de paz en los programas académicos de licenciatura, pues se basa en el argumento de que las IES deben formar no sólo en habilidades técnicas para el trabajo, sino en una formación integral en cultura de paz, valores democráticos, respeto al medio ambiente e igualdad de género; además, es fundamental la creación de programas especializados que permita desarrollar investigaciones y propuestas de intervención que incidan, desde el campo de los Estudios para la Paz, en promover cambios sociales.

Finalmente, se estima que las maestrías en el campo de los Estudios de Paz promovidas por las Instituciones de Educación Superior contribuyen en la construcción del conocimiento, tanto de la complejidad de factores que producen los diferentes tipos de violencias en sus territorios, como de las propuestas de alternativas para la transformación social, a través de la formación de actores sociales con las herramientas teóricas y metodológicas para la incidencia en las distintas dimensiones sociales.

## TRABAJOS CITADOS

- Aguilar, C. (2024, noviembre 17). Querétaro: *Aumentan homicidios dolosos “con arma de fuego” | Querétaro*. El Universal Querétaro. <https://www.eluniversalqueretaro.mx/opinion/carlo-daniel-aguilar-gonzalez/queretaro-aumentan-homicidios-dolosos/>
- Ángeles, S.Y., Silva L. y Aquino O. J. (2017). Los Estudios de Pertinencia y Factibilidad: elemento indispensable en el Diseño de un Plan De Estudios. Congreso Internacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1900.pdf>
- Castilla, E. (2014). El proceso de elaboración del benchmarking como primer paso del desarrollo curricular. Memorias del VII Congreso Internacional de Innovación Educativa. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/295.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2008). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. Trillas.
- Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) Metodología de la investigación (4ª. Ed.) McGrawHill. México.
- InSight Crime (4 de noviembre de 2024) *Balance de insight crime de los homicidios en 2023* <https://insightcrime.org/es/noticias/balance-insight-crime-homicidios-2023/>
- Instituto para la economía y la paz, (4 de noviembre de 2024), *Índice de paz en México (IPM) 2024* <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2024/05/MPI-ESP-2024-briefing-web.pdf>
- Instituto para la Economía y la Paz (2023) *Índice de Paz México 2023: identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. Disponible en: <https://www.indicedepazmexico.org/mapa-mpi-2023>
- Muñoz, F. (2005). La paz imperfecta en un universo en conflicto. En *La Paz imperfecta* (2.a ed., pp. 21-66).

- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz imperfecta*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Revilla, D. (2020) El método de investigación documental. En Sánchez, A. (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de la tesis de Maestría en Educación*. Pontificia Universidad Católica de Perú LIBRO-LOS-METODOS-DE-INVESTIGACION-MAESTRIA-2020.pdf
- Rivera-López Maribel (2021), *Mujeres en Semilibertad y Convivencia: Construcción de Redes y Transformación de Conflictos desde la Educación para la Paz*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69065/75292%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rivera-López, M.; Moles, E.; Burgos, R. J. (2022), Formas destructivas y constructivas de afrontamiento de los conflictos desde la Investigación para la Paz, En: Añaños, F.T., García-Vita, M.M. y Amaro, A. Justicia social. Género e intervención socioeducativa, Ediciones Pirámide, Vol. II, pp. 39-47. [https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2022/05/II.-Libro.-Justicia-Soc.GenSE\\_-Interv-contextos.-Piramide22.pdf](https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2022/05/II.-Libro.-Justicia-Soc.GenSE_-Interv-contextos.-Piramide22.pdf)  
<http://visionofhumanity.org/resources>: consultado el 23 de Noviembre del 2024
- Pérez-Viramontes, G. (2018). Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. [https://biblioteca.clasco.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713043106/pdf\\_1790.pdf](https://biblioteca.clasco.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713043106/pdf_1790.pdf)
- Valencia Gutiérrez, M. et al. (2024). Fortalecimiento del Proceso en la Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Campeche - México. En V. Meriño et al. (Eds.) (2024). *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*, libro 70. (pp. 133-147). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Jesús María Semprum. <https://doi.org/10.59899/Ges-cono-70-C8>
- Vázquez-Gutiérrez, R. L., & Cabello-Tijerina, P. A. (2023). La necesaria atención a las estrategias de formación para los universitarios como agentes de cambios social y de paz en cumplimiento a los indicadores de responsabilidad social por las ies. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 6(11), Article 11. <https://n2t.net/ark:/48568/eirene.v7.n11.240>
- Vera, D. (2019). Educación para los derechos humanos y la cultura de paz, en las instituciones públicas de educación superior en México. [Tesis Doctoral: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco] <https://ri.ujat.mx/handle/200.500.12107/4737>

# Reseña





# Innovación y resolución de conflictos: la intersección entre las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los métodos alternativos

Rachel Domínguez Suárez<sup>a</sup>

## Como citar este artículo:

Domínguez Suárez, R. Innovación y resolución de conflictos: la intersección entre las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los métodos alternativos. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14).

<https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.306>

## Recibido:

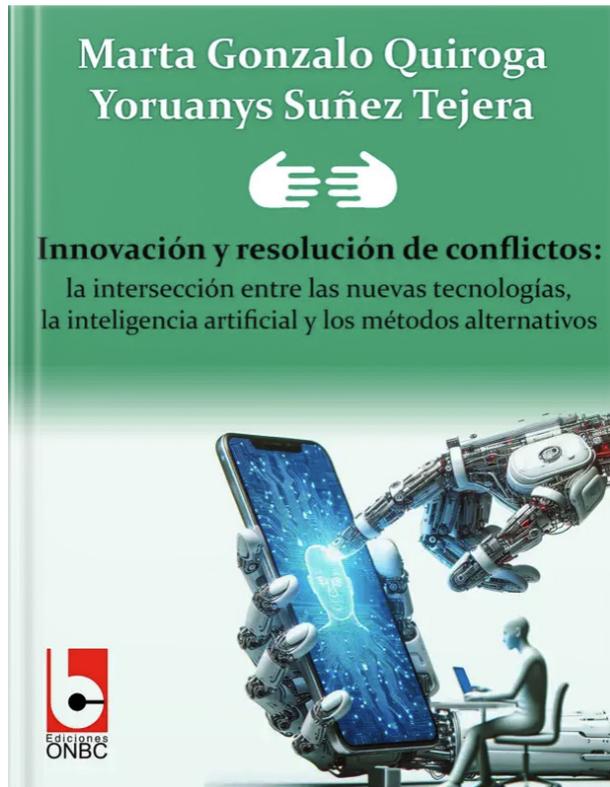
11 de diciembre de 2024

## Aprobado:

12 de diciembre de 2024

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5356-9905>

Profesora de Teoría del Estado y el Derecho. Graduada de la carrera de Licenciatura en Derecho en la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez” de Cienfuegos con altos honores, Mejor graduada de la Universidad y de la facultad de Ciencias Sociales, Título de Oro con la máxima puntuación, Premio al Mérito Científico, Premio Nacional BTJ, Premio Nacional UNJC, pasantía investigativa en la Universidad Federal del Sur en Rostov del Don, Rusia, y editora de la revista estudiantil *Mi casa UCf*.



**Autoras:** Dra. Marta Gonzalo Quiroga y  
Dra. Yoruanys Suárez Tejera.

**Editorial:** Ediciones ONBC

**Año:** 2024

**ISBN:** 9789597261827

**Páginas:** 214

En un mundo convulso, marcado, entre varios factores, por la polarización y el desarrollo impetuoso de las tecnologías de la información y la comunicación, ¿podemos confiar en que la Inteligencia Artificial (IA) resolverá los conflictos que nos dividen? En el libro “Innovación y resolución de conflictos: la intersección entre las nuevas

tecnologías, la inteligencia artificial y los métodos alternativos”, sus autoras: la Dra. Marta Gonzalo Quiroga y la Dra. Yoruanys Suárez Tejera exploran, desde un enfoque eminentemente práctico, cómo las herramientas de IA pueden ser utilizadas, más allá de las áreas tradicionales de aplicación de esta tecnología, para mediar en disputas y fomentar el entendimiento entre las partes.

Esta obra, de gran relevancia en el panorama actual, se adentra en un terreno poco explorado, donde la intercepción entre tecnología y derecho ofrece nuevas posibilidades. Las autoras, al abordar un tema que aún está en sus primeras etapas de desarrollo, presentan enfoques innovadores que desafían las nociones tradicionales sobre mediación y arbitraje.

La Dra. Gonzalo Quiroga, profesora en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, reconocida experta en resolución de conflictos, combina su vasta experiencia académica con estudios de casos prácticos para ofrecer una perspectiva única sobre el tema asociado a las nuevas tecnologías en las áreas del Derecho Civil y Mercantil. Por su parte, la Dra. Suárez

Tejera, docente en la Universidad de Cienfuegos y abogada de primer nivel, especializada en ciencias penales y en IA, explica por qué es importante el uso de la IA en la resolución de conflictos, sus ventajas y desafíos éticos, en el ámbito penal. Ambas invitan a reflexionar sobre el potencial de la IA para redefinir la resolución de conflictos convirtiendo lo que antes parecía un desafío insuperable en una oportunidad para mejorar el acceso a la justicia y fomentar el diálogo más constructivo.

El capítulo primero, titulado “LUCES Y SOMBRAS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS MASC: CLARIFICANDO EL LADO OSCURO”, firmado por la Dra. Gonzalo Quiroga, ofrece un análisis profundo y reflexivo sobre el impacto de la revolución digital y la inteligencia artificial en los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC). Destaca cómo la llegada abrupta de estas tecnologías ha generado tanto entusiasmo como inquietudes, lo que ha llevado a una reevaluación de paradigmas en diversos ámbitos.

La autora presenta los MASC, que incluyen herramientas como la mediación y el arbitraje, como sistemas extrajudiciales que han ganado reconocimiento por su capacidad para ofrecer soluciones pacíficas a los conflictos. Al analizar la importancia de estos métodos en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en lo que respecta a la paz y la justicia, enfatiza en la necesidad de establecer un marco ético y social que promueva una cultura de paz en un mundo cada vez más complejo.

La rapidez, la confidencialidad y la flexibilidad son ventajas de los MASC que la Dra. Gonzalo Quiroga aborda, de forma detallada y clara, frente a los sistemas judiciales tradicionales. Si bien también reconoce que existen desafíos y cuestiones pendientes en cuanto a su eficacia y aplicación. En tal sentido, argumenta sabiamente que, ante el avance acelerado de la IA y otras tecnologías emergentes, es crucial mantener un enfoque centrado en el ser humano y preservar los principios esenciales de autonomía y libertad en los MASC. Lo cual implica negociar y acordar el uso de la tecnología en cada procedimiento específico, asegurando así una transición digital responsable y ética.

Un punto crucial tratado en el primer capítulo es el impacto de la pandemia de COVID-19, la cual aceleró la digitalización de los MASC y puso de relieve la necesidad de plataformas tecnológicas seguras para la resolución de conflictos, así como el crecimiento

exponencial de los Métodos de Resolución de Disputas en Línea (ODR), que, aunque ya existían, cobraron una nueva relevancia. Aborda más adelante la Dra. Gonzalo Quiroga la relación entre la inteligencia artificial y los métodos alternativos de resolución de conflictos, destacando meticulosamente tanto las oportunidades como los desafíos que esta relación conlleva. En un contexto donde la IA se ha convertido en un tema central en la modernidad digital, subraya cómo el lanzamiento de herramientas como ChatGPT 4 ha transformado la percepción de la tecnología, llevándola de ser una idea abstracta a una realidad accesible.

Destaca también la autora que una de las cuestiones clave es la falta de regulación clara que rijan tanto el uso de la IA como su aplicación en los MASC, pues a pesar de los esfuerzos pioneros en Europa para establecer normas sobre IA, como el Reglamento del Parlamento Europeo, persiste la incertidumbre sobre cómo integrar estas tecnologías emergentes en el ámbito jurídico y extrajurídico. Situación que genera un ambiente propicio para el escepticismo y la desconfianza hacia las nuevas tecnologías, especialmente en lo que respecta a su impacto en valores fundamentales como la justicia y la ética.

El capítulo también plantea, lo que constituye uno de los aspectos más fascinantes del libro, una dualidad inherente a la revolución tecnológica: por un lado, se vislumbran luces, representadas por las potenciales soluciones que la IA puede ofrecer para resolver conflictos; por otro lado, aparecen sombras que reflejan preocupaciones sobre el mal uso de estas herramientas y su capacidad para degradar principios éticos y jurídicos. Contradicción que invita a una reflexión crítica sobre cómo se debe abordar el uso de la tecnología. Indica la autora que no se debe prejuzgar como inherentemente buena o mala; más bien, el enfoque debe centrarse en cómo se utiliza. Para ello, según su criterio, es fundamental derribar prejuicios y miedos asociados a las nuevas tecnologías, reconociéndolas como herramientas que requieren un entendimiento profundo para maximizar sus beneficios mientras se minimizan sus riesgos.

El capítulo primero finaliza arribando a la conclusión que es esencial encontrar un equilibrio entre aprovechar las ventajas de la IA y preservar los principios humanos fundamentales en los MASC, asegurando así una transición digital responsable y ética. Lo cual implica que las partes deben tener la libertad de decidir si quieren incorporar tecnologías como la IA o

blockchain en sus procedimientos. Por lo que la Dra. Gonzalo Quiroga sugiere que dicha decisión se refleje en cláusulas contractuales específicas, permitiendo a las partes negociar cómo y cuándo se utilizarán estas tecnologías. Y, tras un análisis exhaustivo, propone una conexión entre la tradición de los métodos alternativos de resolución de conflictos y la innovación que trae la inteligencia artificial, alertando sobre la necesidad de regresar a los cimientos de los MASC, donde la autonomía de la voluntad y la libertad de pactos son fundamentales.

El capítulo segundo, titulado “JUSTICIA PENAL ALTERNATIVA: UNA NUEVA ERA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS” de la Dra. Yoruanys Suárez Tejera, reflexiona sobre la interacción entre las nuevas tecnologías, especialmente la IA, y los métodos alternativos de resolución de conflictos. La autora reconoce que la tecnología emergente puede mejorar significativamente la eficiencia y rapidez de estos procedimientos al automatizar tareas rutinarias y analizar grandes volúmenes de datos. Sin embargo, refiere que también surgen preocupaciones sobre la falta de transparencia y el sesgo en los algoritmos, lo que podría comprometer la imparcialidad en la resolución de conflictos.

La Dra. Suárez Tejera establece un marco conceptual que invita a reflexionar sobre la evolución de los métodos tradicionales de justicia penal, destacando la necesidad de buscar alternativas que no solo se enfoquen en el castigo, sino que también promuevan la reparación del daño y la reintegración social de los infractores. Afirmar también que la justicia penal alternativa representa un cambio de paradigma, donde se prioriza el diálogo y la mediación como herramientas para resolver conflictos, y pone de relieve la importancia de involucrar a las víctimas, los infractores y la comunidad en el proceso, lo que puede llevar a soluciones más justas y satisfactorias para todas las partes involucradas. Entre los beneficios de estas alternativas, relaciona la reducción de la carga en el sistema judicial y la posibilidad de abordar las causas subyacentes del comportamiento delictivo.

La autora reconoce que el sistema tradicional de justicia penal enfrenta problemas significativos, como la desconfianza pública y la falta de atención a las víctimas, lo que ha llevado a la necesidad de explorar métodos alternativos para resolver conflictos. Como respuesta, destaca la importancia de los MASC, los cuales involucran a las partes en la

búsqueda de soluciones, en lugar de depender únicamente de castigos coercitivos. Según su criterio, la justicia restaurativa, al fomentar el diálogo entre la víctima y el autor del delito, puede ofrecer un enfoque más reparador y humano, promoviendo la reinserción social y la paz jurídica. Afirmación a la que arriba tras realizar un examen crítico y detallado de la literatura existente.

Al analizar el papel de la tecnología en este nuevo enfoque, con herramientas como la Resolución de Conflictos en Línea y la IA, lo cual realiza basada en una metodología rigurosa, refiere que pueden facilitar la comunicación y el análisis de datos para ayudar a las partes a encontrar soluciones efectivas. Particular que no solo busca aliviar la carga del sistema judicial, sino también mejorar la satisfacción de quienes están involucrados en el conflicto.

Seguidamente la Dra. Suárez Tejera aborda de manera profunda el papel de los MASC en el ámbito penal, destacando su función como herramientas cruciales para abordar el fenómeno criminal desde una perspectiva más humana y restaurativa. Las conclusiones a las que arriba subrayan que, no obstante la negociación puede ser funcional, plantea desafíos dogmáticos y de política criminal que requieren un análisis exhaustivo. La mediación, en particular, la presenta como una alternativa prometedora, capaz de descongestionar el sistema judicial y facilitar la resolución consensuada de conflictos, aunque reconoce la necesidad de discutir sus límites y condiciones de implementación. Tal enfoque invita a repensar el sistema penal y a considerar alternativas que prioricen la reparación del daño y la convivencia pacífica.

Respecto a la IA, explora su capacidad para procesar información y acelerar la resolución de conflictos, mostrándonos sus limitaciones actuales: pues a decir de la misma, solo es eficaz en casos simples, no puede sustituir completamente al mediador humano (aunque podría ser un auxiliar), y sus usos deben regularse cuidadosamente para garantizar la transparencia, la privacidad y la seguridad de los datos de los usuarios. Muestra la IA como una herramienta con potencial para mejorar la eficiencia en la resolución de controversias, pero que requiere un desarrollo responsable y una cuidadosa consideración de sus implicaciones éticas y legales.

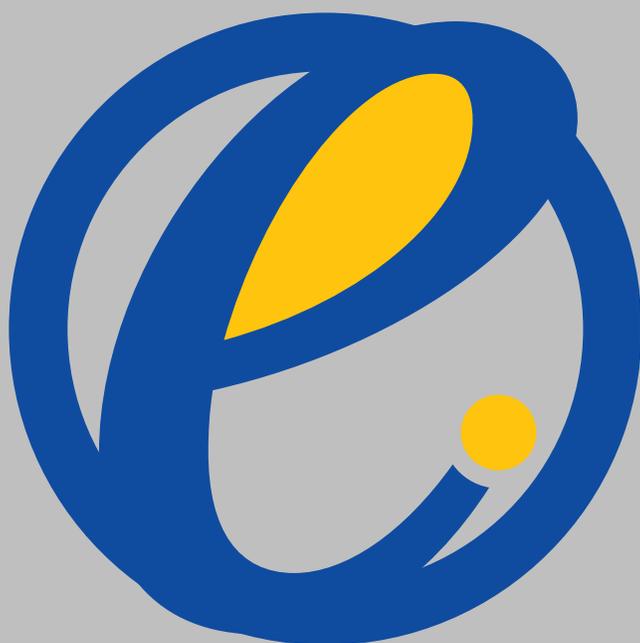
El capítulo segundo finaliza, estableciéndose la importancia de implantar normas y mecanismos de control que aseguren un uso ético y legal de las nuevas tecnologías en los MASC. Se hace un llamado a mediadores, árbitros e instituciones extrajudiciales para que asuman un papel activo en este proceso, garantizando una revisión neutral y permanente. De manera lógica y apoyada en evidencias sólidas, coincidiendo con la Dra. Gonzalo Quiroga, la Dra. Suárez Tejera destaca que, a pesar de las ventajas que ofrece la IA para optimizar los MASC, es fundamental mantener la intervención humana en el proceso. Según sus criterios, la tecnología debe ser utilizada como una herramienta asistencial que facilite el acceso a información crucial y mejore la gestión del conflicto.

En sentido general, ambas autoras invitan al lector a considerar tanto las oportunidades como los riesgos que las nuevas tecnologías presentan para los MASC. Realizan un llamado a la acción para adaptar y mejorar estos métodos en la era digital, promoviendo así una justicia más accesible y efectiva. La claridad y profundidad de los criterios expuestos hacen del libro “Innovación y resolución de conflictos: la intersección entre las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los métodos alternativos” una obra innovadora y singular que destaca por su análisis riguroso sobre el empleo de la IA en la resolución de conflictos. Sus autoras, con un estilo claro y accesible, logran desglosar conceptos complejos de manera que resultan comprensibles para una amplia audiencia, desde expertos hasta lectores que comienzan a acercarse a la temática. Razones por las que sin duda, se establece como una referencia esencial en su área.



*Estudios de Paz y Conflictos*

## Vol. 08, Núm. 14 / Enero-Junio 2025



EIRENE ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS, Vol. 08, Núm. 14, Enero-Junio 2025, es una publicación semestral editada por la asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C., calle Troqueles 228, Fraccionamiento Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, [www.estudiosdepazyconflictos.com](http://www.estudiosdepazyconflictos.com); Directores y Editores responsables: Paris Alejandro Cabello Tijerina; [paris.cabellojr@uanl.edu.mx](mailto:paris.cabellojr@uanl.edu.mx); [revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com](mailto:revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com); y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez [reynavqz@hotmail.com](mailto:reynavqz@hotmail.com); Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018- 121710092000-102, ISSN: 2594-2883, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Paris Alejandro Cabello Tijerina, Troqueles 228 Fracc. Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, Fecha de la última modificación: 20 de enero de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Todos los artículos son de creación original del autor, por lo que esta revista se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otros artículos ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en el autor del artículo.